

Migración, biografías infantiles y procesos de identificación: Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires

Autor:

Diez, María Laura

Tutor:

Novaro, Graciela

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Doctorado

Área Antropología

TESIS DOCTORAL

**MIGRACIÓN, BIOGRAFÍAS INFANTILES Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN
REFLEXIONES DESDE UNA ETNOGRAFÍA ESCOLAR EN EL SUR DE LA
CIUDAD DE BUENOS AIRES**

Tesista: Lic. María Laura Diez

Directora: Dra. Gabriela Novaro

Consejera de Estudios: Lic. María Rosa Neufeld

Noviembre 2014

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Gabriela Novaro la oportunidad que me dio de aprender de una referente académica como ella y compartir al mismo tiempo el campo, las anécdotas, el trabajo con los niños/as, algunos viajes, los espacios de docencia: un verdadero privilegio.

A los chicos y chicas, a docentes y directivos de la escuela. Viendo en retrospectiva la cantidad de tiempo compartido, la infinidad de situaciones de franca intromisión en espacios ajenos, no deja de sorprenderme el buen humor con que fui recibida. En el caso de los niños/as, agradezco los lazos de afecto construidos, la increíble disposición a sumarse en nuestras propuestas y la sutileza de mostrarnos el deseo de hablar frente a la escucha atenta.

A mi consejera de estudios, María Rosa Neufeld, mi agradecimiento por el espacio, respeto y apoyo que recibí en distintos momentos de mi formación. A Sofía Thisted, por la experiencia de trabajo en la Dirección de Educación Intercultural, que fue clave para construir una mirada desde un espacio de diseño de política, sin resignar instancias de reflexividad asociadas tradicionalmente a la academia. La calidez y compromiso fue posible además, por el trabajo colectivo que significó dar forma a un equipo con Alicia Villa y Mae Martínez, de la UNLP.

Agradezco integrar el espacio de Ubacyt, desde los que pienso la antropología. Un lugar en constante expansión compartido inicialmente con Gabriela Novaro, Aristóbulo Borton, Carolina Hecht y Douglas Cairns. Con ellos definí el tema y el campo de trabajo, fundamenté decisiones y proyecté el recorrido sostenido en los últimos diez años. Estoy en deuda en primer lugar con Carolina Hecht, Noelia Enriz y Mariana García Palacios por el compañerismo y los aportes en momentos de clave. De igual manera con Mariana Beheran, Lucía Groisman y Laura Martínez que compartieron material bibliográfico y de campo, central para mi trabajo. En ese sentido, el trabajo de Melina Varela y Lorena Verón, fue imprescindible para pensar el territorio y las escuelas en el sur de la ciudad. Además de Gabriela Novaro, agradezco especialmente los aportes de Ana Padawer, quien fue referente y orientadora constante por su amplísima experiencia en el área de estudio.

Agradezco también a Flavia Terigi y al equipo de UNGS-Unicef, la posibilidad de intercambio interdisciplinar con referentes de invaluable formación y compromiso. Especialmente a Ana Gracia Toscano, Alejandra Serial y Walter Heumann, con quienes aprendí a mirar el territorio en relación a la especificidad de la educación en grandes ciudades y a pensar críticamente la Inclusión Social y Educativa.

De los espacios de docencia soy gran deudora. Agradezco a todas mis compañeras de Antropología Sistemática, además de María Rosa y Gabriela, a Virginia Manzano, Marcela Woods, Cecilia Varela y Constanza Díaz. De ese espacio agradezco especialmente a Laura Santillán por su generosidad en infinitas instancias compartidas y a Cecilia Diez por tanto material ofrecido y por ser una buena amiga. Al Seminario de Antropología y Educación, en el que pude compartir a lo largo de los años, clases con colegas y especialistas invitados. Al Ciclo Básico Común, que me ofreció el desafío de enfrentarme a conjuntos tan heterogéneos; especialmente a mis compañeros y amigos Jorge Blúa y Nora Ublich; a Laura Fruniz por su increíble humor y a Valeria Gigliotti por el material aportado en momentos clave; a Horacio Sabarots por su apoyo y aliento en la escritura de esta tesis. Al seminario de Migraciones dictado en la UNIPE, especialmente a María Inés Pacecca, por los diálogos, el material y las actividades compartidas.

A María Lagos, por su calidez y apertura (de su casa, de sus contactos, de sus espacios); por las lecturas recomendadas, por su producción, por su amistad. A José Luis Ramos, por su atenta escucha y sus orientaciones. A Susana Skura, no solo por su amistad sino también por ofrecerme el material apropiado en el momento justo. Agradezco también a Natalia Zlachevsky, por proponerme mirar la investigación desde una posición distinta.

A mis grandes amigas Susi y Nati; a Ceci, Adriana y Juan, por cuidarme todos de tan “joven” y seguir acompañándome.

A mis queridos padres Marta y Raúl y a mi hermano Pablo, constantes compañeros de vida, que sé cuánto disfrutaban de cada logro alcanzado. Agradezco también a mi querida suegra Nohry y a su compañero Benjamín, también a mi cuñada Gaby por tanto apoyo, cariño y cuidado de mi familia, de mis hijos.

Dedico este trabajo a Marcelo, Manuel, Santiago y Sebastián Pautasso(s), los cuatro hombres de mi vida, por orden de llegada. Muchas de las preguntas que me hice fueron motivadas por la experiencia cotidiana, ya sabrán ellos cuáles. A Marcelo, como siempre, agradezco y dedico esta tesis, por la codirección honorífica de mi trabajo y de todo lo que hago, la informalidad no quita el mérito.

Índice

Agradecimientos	2
Introducción	8
Introducción	9
Antecedentes de un campo problemático.....	10
Preguntas, propósitos e ideas anticipatorias.....	17
El Trabajo de Campo.....	21
Organización de la Tesis.....	27
Parte I	30
Interculturalidad, escuela y migración. Hacia un abordaje antropológico de los procesos de identificación en la niñez migrante	
Introducción	31
Capítulo 1	35
Migración y escolaridad: confluencias para pensar la diferencia.....	35
1.1. Las formaciones de alteridad. Interculturalidad y procesos de subalternización: entre la visibilidad y el silenciamiento.....	37
1.2. La relación entre Cultura y Educación: antecedentes dentro del campo de la Antropología y la Educación.....	45
Hacia los procesos de Producción Cultural.....	46
Las experiencias formativas y los procesos de apropiación.....	50
Inclusión-exclusión, segmentación y desigualdad: tópicos problemáticos en espacios urbanos.....	52
Interculturalidad en educación.....	54
1.3. Aportes de la Antropología para abordar los procesos de identificación en la Migración Latinoamericana.....	57
Antropología y Migración.....	58
Inmigración y Extranjería: algunas precisiones.....	59
Migración e Identidades en disputa.....	61
Comentarios de cierre.....	67
Capítulo 2	69
La niñez migrante como objeto de investigación.....	69
2.1. Niñez y Generaciones.....	70
2.2. Pensando la relación entre Generación, Identidades y Memoria.....	77

Memoria como Identidad.....	79
Memoria como Trayectoria.....	81
2.3. Estudiar los procesos de identificación: etnografía y enfoque biográfico..	85
A modo de Síntesis.....	93
Parte II	87
Territorialización de las identidades: segmentación urbana, migración y escuela (Configuración del espacio y reproducción social)	
Introducción.....	88
Capítulo 3.....	91
La migración en el sur de la ciudad: producción social del territorio.....	91
3.1. El Territorio de la zona Sur de la Ciudad.....	93
Procesos históricos en la configuración del sur de la ciudad.....	98
Las migraciones en el sur de la ciudad.....	101
Migración boliviana: identidad y tensión territorial.....	106
3.2. Villa Sur: espacios y experiencias cotidianas de los niños/as.....	109
Diálogos y relatos.....	117
3.3. Territorio, Espacio Social y Migración.....	127
Comentarios de cierre.....	129
Capítulo 4.....	129
La construcción de la diferencia en la escuela.....	129
4.1. Las escuelas: notas introductorias.....	130
4.2. La Escuela entre el Adentro y el Afuera: niveles de Escolaridad y relaciones en el Territorio.....	134
4.3. Niños/as y Jóvenes dentro y fuera de la Escuela.....	146
La Población Escolar: niños y niñas “En” la Escuela Provincias Unidas. .	151
Reflexiones de cierre para continuar.....	158
Capítulo 5.....	129
Educación e inmigración de Bolivia. Una aproximación multidimensional al contexto escolar intercultural.....	129
5.1. Representaciones Docentes y construcción de Expectativas.....	130
5.2. Revisando supuestos sobre la Educación en Bolivia en el contexto Migratorio y Escolar Argentino.....	138
Presupuestos sobre la escolaridad en Bolivia.....	140
Improntas y definiciones en las Normativas: rastreando en los modelos formativos.....	142

Distintas formas de Involucramiento y Miradas de las familias sobre la Escolarización.....	148
A modo de síntesis.....	156
Parte II: algunas conclusiones para continuar.....	159
Parte III	191
Los niños/as: entre las interpelaciones y las identificaciones (Procesos de producción de memoria e identidad)	
Introducción.....	192
Capítulo 6.....	198
Relaciones entre pares y agrupamientos, marcaciones y des-marcaciones, los sentidos del silencio en la escuela.....	198
6.1. Los grupos de niños/as en la Escuela.....	200
6.2. “Lo que no me gusta de esta escuela es que me digan boliviana solo porque nací en Bolivia”. Las interacciones entre pares.....	205
6.3. Identidades sociales e Infancia Migrante. Agrupamientos, Palabras, Silencios en el espacio escolar.....	214
Notas de cierre.....	220
Capítulo 7.....	219
“ <i>No se sabe cómo olvidar</i> ”: trayectorias de vida entre Bolivia y Argentina. Relatos biográficos 1.....	219
7.1. Buenos Aires como referente de ajenidad (¿o la angustia de la llegada?).....	221
7.2. Bolivia: pasado, presente y futuro (¿o el presente en transición?).....	224
7.3. Bolivia como universo de idealización y de sentido pretérito: ¿Entre los hechos recordados y la memoria heredada?.....	232
7.4. La migración en etapas. Entre el reagrupamiento familiar y la reconstrucción del territorio.....	238
A modo de Síntesis.....	243
Capítulo 8.....	247
Transmisión intergeneracional, memoria y dilemas identitarias/os de los niños/as. Relatos biográficos 2.....	247
Introducción.....	247
8.1. Migración: proyecto familiar y estrategia generacional.....	248
8.2. “Si mi mamá nació en Bolivia y yo acá ¿yo qué soy?”: niños y niñas frente al referente Bolivia.....	252
8.3. “No quieren que hable acá” “Cuando vaya a Bolivia, que aprenda el quechua de allá”. Transmisión/interrupción del habla quechua.....	256

8.4. Las huellas entre el allá y acá: “Allá los ríos son más grandes” “Las escuelas enseñan más”	262
8.5. Memorias migrantes en las tramas de interacción social.....	268
Notas de cierre.....	272
Conclusiones	274
Bibliografía	286
I. Bibliografía Consultada.....	287
II. Otras Fuentes y Documentos Consultados.....	312
Anexos	315
Anexo 1.....	316
Detalle de Observaciones, Charlas y Entrevistas sostenidas en el Trabajo de Campo.....	316
Anexo 2.....	328
Datos Poblacionales de la CABA.....	328
Anexo 3.....	330
Estadística Educativa.....	330
Anexo 4.....	331
Cuestionario base.....	331

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El tiempo de convertirse en iguales es también el tiempo de ser diferentes

Standley Tambiah, 1989

Esta tesis aborda los procesos de identificación de niños/as inmigrantes e hijos de inmigrantes de Bolivia que transitan su escolaridad en Buenos Aires. Tal recorte se inscribe en un contexto en el que se fueron consolidando dentro del campo de la antropología, investigaciones que tematizan la interculturalidad en educación y recuperan de los estudios migratorios aquellos que incorporan la diferencia cultural como tema y la migración latinoamericana como objeto.

Me propuse reconstruir aspectos significativos de los *procesos de identificación* étnico-nacionales de los niños/as inmigrantes e hijos de inmigrantes residentes de una de las villas de emergencia más grandes de la ciudad. Ello supuso una serie de definiciones teóricas y metodológicas que permitieran atender los procesos de definición y apropiación de referencias de identificación social desde el punto de vista de los *niños/as* mientras transitaban parte de su escolaridad primaria. Significó abordar al mismo tiempo, desde una perspectiva histórico-etnográfica, los procesos de interpelación ejercidos hacia los niños/as desde espacios y referentes escolares.

En esta introducción presento algunos de los antecedentes que sustentan este trabajo, a partir de los cuales se definieron las preguntas de investigación. Muestro la pertinencia de abordar temáticas generales que vinculan nociones de diversidad, diferencia y desigualdad centrales al campo de la antropología, atendiendo a los procesos vividos por los *niños/as* en una *escuela* del sur de la ciudad, en el marco de un proceso migratorio y de un territorio urbano segmentado. Los niños/as hablan de los esfuerzos de biografización que realizan durante la infancia, mientras se escolarizan y construyen nuevas tramas de relaciones en un

contexto de fuerte interpelación nacional. Presento también las características que asumió el trabajo de campo, junto con las particularidades del recorte temático y empírico realizado. Por último, anticipo cómo se organiza y estructura la tesis.

Antecedentes de un campo problemático

Como cualquier nueva producción, esta tesis tiene sus orígenes en trabajos anteriores, algunos individuales y otros colectivos, que hacen parte de un recorrido más o menos continuo que la fue configurando. En primer lugar, mi tesis de licenciatura¹, que constituyó una primera aproximación a la temática de la interculturalidad en educación.

De un tiempo a esta parte fue instalándose en el discurso social una perspectiva atenta a la revisión de relatos históricos que refuerzan una idea monocultural del Estado nacional. Se trata de un período de tiempo variable que comprende (al menos) las últimas tres décadas, en las que junto con la recuperación de la democracia, confluyeron procesos nacionales e internacionales vinculados a los llamados “nuevos movimientos sociales”, dentro de los cuales los grupos étnicos aparecen como *actores colectivos políticos* de renovada visibilidad (Tambiah, 1989). Un conjunto de movimientos etnopolíticos fueron consolidándose (vinculados fuertemente a la militancia indígena), reponiendo reclamos y acompañando críticamente una serie de políticas de reconocimiento hacia poblaciones y/o colectivos históricamente invisibilizados. En el marco de estos procesos, se han promovido discursos, demandas y acciones dirigidas a posicionar una perspectiva de derecho atenta al respeto por la diversidad, conocidos tras las nociones de *multi* o *interculturalidad*². La escuela no permaneció al margen de este proceso, por el contrario, las gestiones educativas han constituido nichos donde estas perspectivas han adquirido visibilidad. Los debates sobre los usos de la diversidad en la escuela (Neufeld y Thisted, 1999; Achilli, 2005) ganaron espacio en el campo de la antropología, sin embargo, la discusión sobre estas perspectivas que comienzan a estar presentes en normativas y reclamos de la sociedad civil, tardan en constituirse como tema u objeto de reflexión antropológica en el ámbito local³.

¹ “Interpelación a la Interculturalidad desde el análisis de un programa de educación secundaria para áreas rurales de Perú”. Dirigido por la Dra Gabriela Novaro. Estudio desarrollado entre los años 2001 y 2003 y tesis defendida en 2005. Puede consultarse en: *Selección de tesis defendidas entre 1998 y 2005*. Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 2006.

² Se trata de perspectivas que giran en torno a la pluralidad cultural como característica de Estado. Ambos términos, sin embargo, remiten a distintas discusiones y fundamentos.

Durante los años 2001 a 2003 llevé adelante el estudio de una línea de política educativa intercultural de acción afirmativa⁴, dirigida a un segmento de la población de adolescentes y jóvenes peruanos de áreas rurales, con tasas de escolarización más bajas que la media nacional. Dados los antecedentes de países como Perú en la temática (Zúñiga y Gálvez, 2002), iniciar la investigación allí resultó clave. El contexto argentino parece haberse sumado también con posterioridad al debate de la interculturalidad en el seno del Estado, aunque retomando parte de las experiencias regionales (Díaz et al, 2009). A partir del trabajo de campo desarrollado en una comunidad rural de la sierra limeña, del trabajo con diversos materiales escolares y fuentes documentales relevadas en organismos oficiales de Perú y del análisis de normativas y políticas desarrolladas en el contexto argentino, comencé a problematizar la temática desde una perspectiva regional. En principio, se hizo evidente la emergencia de proyectos y programas atravesados por lineamientos comunes, asociados a políticas consolidadas en la década del noventa y a criterios introducidos por organismos de crédito internacional en la región, que las acompañaron⁵. Al mismo tiempo (y como contrapartida) comienzan a tematizarse aspectos clave para el abordaje de la diversidad y la desigualdad socioeducativa. Distintas caras de un proceso contradictorio cuyos efectos siguen vigentes. La profundización en torno a la llamada perspectiva intercultural en educación, los acuerdos y desacuerdos en torno a ella, me permitieron discutir la forma en que desde algunas áreas de Estado, se *focalizaba* la temática refiriéndola a ciertas poblaciones acotadas (casi exclusivamente, comunidades indígenas rurales). Con el objetivo explícito de reparar o dar atención particular a una población históricamente ausente de las políticas educativas, se instaló una idea de *compensación* que atraviesa los programas analizados (Bordegaray y Novaro, 2004; Finnegan, 2007)⁶.

³ En un relevamiento llevado adelante con colegas del Programa de Antropología y Educación (FFyL-UBA), se advertía que la temática aparece aun hoy siendo marginal en el campo académico de la antropología, teniendo en cuenta la proyección que la misma ha tenido en otros países de la región desde hace más de una década y en las agendas ministeriales (Hecht y otros, en prensa).

⁴ Programa de Educación Secundaria Intercultural para Áreas Rurales y “lugares de preferente interés social” (PESDAR), Ministerio de Educación, Perú.

⁵ Trouillot (2001) reconoce la incidencia de distintos organismos no gubernamentales y de entidades transnacionales que logran imbricarse con gran efectividad en los procesos y prácticas estatales, en los que ese discurso es promovido. Zúñiga y Galvez (2002) se detienen en la incidencia que algunos de estos organismos han tenido en la configuración que los programas de educación intercultural tuvieron en la región andina.

⁶ Abro un breve paréntesis para señalar dos cosas centrales en esas acciones. Por un lado las que se asocian a la definición de iniciativas dirigidas, entendidas como parte de políticas de discriminación positiva orientadas a producir efectos reparatorios en el corto plazo sobre colectivos históricamente atendidos de forma desigual. Por el otro, el lastre que implica la asociación de estas políticas con las áreas compensatorias, suponiendo que las acciones dirigidas se orientan a compensar un déficit, en poblaciones concebidas como vulnerables o en situación de riesgo socioeducativo (Bordegaray y Novaro, 2004).

Se trata de un principio paradójico dentro de una línea de política que al mismo tiempo que surge con la intención de atender a una población en situación de subalternidad, deja afuera el planteo de base sobre las condiciones de producción de asimetrías sociales (Walsh, 2002; De Sousa Santos, 2008), la persistencia de relaciones de poder basadas en el colonialismo interno y las formas de tránsito escolar de vastos sectores mayoritarios de la población. Las acciones focalizadas tienden a enfatizar las distancias entre la población objeto y el resto de la población, opacando la discusión sobre las relaciones de desigualdad.

El análisis llevó a la reflexión acerca de los procesos de construcción y definición de lo *común* y lo alterno en el marco del Estado nacional (Briones, 1998, 2002), al lugar que históricamente la escuela ha jugado como institución de Estado, en la consolidación de relatos sobre la identidad nacional y en las formas de clasificación de la población que es incluida y excluida de lo considerado común (Novaro, 2002; Puiggrós, 1990). En este punto, se advierte la forma crucial en que la dinámica poblacional, el despliegue de un proyecto de país y la forma hegemónica en que se categorizan y designan a los sujetos, se articulan en políticas de identidad que habilitan y cercenan derechos. Los pueblos indígenas y la población inmigrante desde fines del siglo XIX, han sido objeto de sucesivas políticas, tanto por su invisibilización como por su señalamiento, por la negación o por la sobremarca de la diferencia. En todo caso, lo que se pone en evidencia y se entiende como crucial para el análisis antropológico, es la definición de la *normalidad*, junto con la *nacionalidad*, particularmente en una institución de Estado como la escuela, orientada a la transmisión de un conjunto de saberes y representaciones sociales consideradas legítimas hacia las jóvenes generaciones.

Dentro del campo de la antropología, se encontraron avances importantes en el estudio de factores históricos y contextuales que atraviesan los procesos formativos y de identificación y abordan el tratamiento de la diversidad y desigualdad en educación (Díaz, 2003; Neufeld, 1999; Sinisi, 1999; Walsh, 2002). Por otro lado, los estudios provenientes de la psicología social y la didáctica, han avanzado sobre otros núcleos problemáticos, como el análisis de las condiciones diferenciales que inciden en la forma en que los sujetos experimentan y se representan ciertos procesos sociales (Castorina, 2003; Castorina, Lenzi y Aisemberg, 1997).

El interés por estas temáticas me llevó a integrar equipos de investigación dirigidos por Gabriela Novaro⁷ en el área de Antropología y Educación del ICA⁸, en los que el acento se colocaba en la relación entre cultura y educación. Los distintos proyectos sostenían la articulación entre trayectorias de vida y experiencias formativas durante el proceso de escolarización, abordaban desde una perspectiva crítica el estudio sobre interculturalidad, proponían aproximarse a los procesos de identificación de la infancia en distintos contextos formativos⁹. Dentro de estos definí la investigación de doctorado de la que esta tesis da cuenta. La propuesta inicial consistió en abordar problemáticas ligadas a la diversidad cultural en educación en lo que colectivamente fue definido como *espacios interculturales urbanos*, atendiendo más específicamente a los procesos de escolarización de niños/as en situación de pobreza estructural, *diferenciados* en el espacio escolar por su condición de “migrantes”. Este recorte pretendía dar continuidad al análisis de las condiciones de interculturalidad, poniendo ahora el acento en situaciones urbanas, no estrictamente referidas a contextos comunitarios clasificados como rurales e indígenas. Partiendo de un sentido amplio sobre lo entendido como contextos interculturales¹⁰, la propuesta fue atender los procesos seguidos por niños/as atravesados por distintas identificaciones (de clase, étnica y nacional).

Tal recorte exigía trabajar en contextos cotidianos que permitieran registrar posiciones y sentidos en los niños/as que se suponían *distantes* de aquellas esperadas en la niñez, desde el paradigma escolar tradicional. Implicaba registrar procesos en espacios escolares dentro de territorios específicos, como el seleccionado para este estudio, que al mismo tiempo permitieran ponerlos en relación con procesos más amplios. En ese sentido, las discusiones con el resto del equipo de investigación (con otros recortes empíricos y preguntas complementarias), resultó imprescindible para el avance de este trabajo (Borton, 2011;

⁷ Doctora en Antropología, docente e investigadora de la UBA y el CONICET, especializada en antropología y educación.

⁸ Programa de Antropología y Educación (PAE) del Instituto de Ciencias Antropológicas, coordinado por María Rosa Neufeld y Graciela Batallán.

⁹ Investigaciones que se desarrollan en el marco del Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras /Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de esta universidad, el Conicet y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. En primer lugar, los proyectos Ubacyt: “*Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales* (2004-2007)”, “*Niños indígenas y migrantes: procesos de identificación y experiencias formativas* (2008-2010)”, “*Saberes e identidades en tensión: niños indígenas y migrantes en contextos educativos interculturales* (2010-2012)” y “*Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina* (2013-2016)”, dirigidos por Gabriela Novaro y codirigidos en los últimos tres casos por Ana Padawer.

¹⁰ En el capítulo 1 me detengo en la definición de Interculturalidad. Por ahora adelanto que parto de entender que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que los conciba como inscriptos en identificaciones de género, etnia, generación, clase social, nacional y otras posibles (Villa y otros, 2009).

Hetch, 2010; Enriz, 2011; García Palacios, 2012; Novaro, 2011; Padawer, 2010). En el equipo se hizo evidente que la problemática de la construcción y recreación de identidades sociales particularmente observadas en los niños/as y jóvenes es relativamente reciente en nuestro ámbito (Hecht, 2011). Aun faltan estudios que consideren los procesos de apropiación de la identidad étnico-nacional en la infancia y su relación en torno a los distintos ámbitos de socialización y experiencias formativas, lo cual motivó la profundización en esa línea (Achilli, 1996).

En el transcurso de esos años, la preocupación por estas problemáticas fue tensionándose con otras miradas a partir de la participación en espacios de debate, gestión y definición de políticas: del Observatorio de Derechos Humanos relativo a población migrante (con participación de organismos del Estado nacional y de la ciudad de Buenos Aires, organizaciones de las colectividades, particularmente bolivianas, sectores académicos); de la red de investigadores contra la discriminación (INADI); de la Dirección de Educación Intercultural (Pcia. Buenos Aires) en momentos de definición de la Ley de Educación Provincial (Nº 13.688/2007)¹¹. En ese período fui parte de distintas mesas de debate con colectivos indígenas y migrantes de la provincia, participé en discusiones sobre diseños curriculares; registré distintos sentidos que adquiría la perspectiva intercultural, a través de proyectos institucionales llevados adelante por escuelas de la provincia. En algunos casos, asociada exclusivamente a la presencia en las aulas de niños/as y jóvenes indígenas, en otros a la presencia de inmigrantes latinoamericanos hablantes de lenguas indígenas. Más adelante recorrí escuelas y distritos de la provincia como parte de un equipo de investigación de ese ministerio¹², visité establecimientos rurales y de islas, escuelas “modelos” (ex normales) y escuelas próximas a asentamientos, donde el registro de la pobreza se presenta como un desafío cotidiano. Fueron experiencias que me permitieron registrar cómo el tópico de la *cultura*, aparecía como “atributo” desigualmente distribuido en la población. Desde la idea de *carencia* que vincula identidad y pobreza (Montesinos y otros, 2003) hasta nociones esencialistas/objetivistas de la cultura (Cucho, 1996), se registraron voces que señalaban los dilemas que la docencia enfrenta cuando los niños/as que ingresan a las escuelas, se distancian de los esperados.

¹¹ Participé durante la gestión de Adriana Puiggrós, doctora en Educación, reconocida por su extensa carrera académica, militancia y gestión política, que la llevó a integrar carteras educativas como la de la provincia de Buenos Aires y cargos electivos en el Congreso de la Nación.

¹² Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa, de la Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, año 2008.

Las gestiones educativas de las distintas jurisdicciones de Argentina¹³ se apropiaron (con distintos énfasis) del discurso asociado al pluralismo cultural referido anteriormente, y asumieron el llamado a definir nuevos mandatos, bajo la bandera del “respeto a la diversidad” y la reparación histórica. Ello se produce al mismo tiempo que en las escuelas de áreas metropolitanas, donde el racismo y la xenofobia continúan siendo importantes componentes en las relaciones sociales, se discute acerca de la presencia de niños/as y jóvenes “diversos” con marcas de *indianidad*, *extranjería* y/o *pobreza*.

Estas presencias referidas a población indígena, migrante latinoamericana y perteneciente a nuevos sectores sociales que irrumpen y se incorporan a la escolarización en tiempos de extensión de la obligatoriedad escolar¹⁴, *tensionan* algunos mandatos escolares históricos que permanecen vigentes. Entre ellos, ciertas formas del nacionalismo escolar, que en sus versiones hegemónicas sostienen un contenido fuertemente demarcatorio entre lo considerado “propio” y lo “otro” como ajeno, extraño o fuera de la norma (Novaro, 2012)¹⁵. En un contexto en el que emergen nuevos mandatos que invitan a “celebrar la diversidad”, autoridades, docentes, estudiantes y sus familias, se enfrentan a una posible contradicción frente a un sistema cuyas rutinas y rituales, diseños curriculares, regulación de la admisión, continúan atravesados por improntas normalizadoras.

En los últimos años avancé en la investigación, a partir del trabajo de campo en una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Esta experiencia se realizó en forma colaborativa con Gabriela Novaro. La centralidad dada en el análisis al abordaje de los procesos de escolarización de los niños/as migrantes atravesados por complejos procesos de identificación étnico-nacionales y el abordaje de la problemática desde las experiencias de la niñez, implicó enfrentar específicos desafíos metodológicos, que se explicitan más adelante. El trabajo exigió también un esfuerzo en la definición de lo común y lo específico en el análisis de cada una de las investigadoras, teniendo en cuenta que las tradiciones

¹³. Se trata de un fenómeno que excede el territorio nacional. Gran parte de los Estados latinoamericanos han desarrollado experiencias bajo distintas denominaciones, que apelan a construir una perspectiva que reconozca y promueva el pluralismo cultural. Argentina no ha sido pionera sino continuadora de debates que se instalan anteriormente en otros países de la región, fundamentalmente en la región andina y México.

¹⁴. En Argentina, es el caso de la llegada de adolescentes y jóvenes de sectores populares a la escolarización secundaria; también la de niños/as y jóvenes inmigrantes latinoamericanos y/o migrantes indígenas a la escolarización inicial, primaria y secundaria, en un contexto normativo de ampliación de derechos. En el Capítulo 1 retomo la idea de obligatoriedad y su ampliación en función de las nuevas normativas.

¹⁵. Coincido con Novaro (2012) en que coexisten distintas formas y significados del nacionalismo, “*desde sentidos cuestionadores del orden establecido hasta posiciones xenofóbicas que, a partir de la afirmación de ‘lo propio’, justifican la exclusión de determinados colectivos*” (Ibidem:460). Se destaca, sin embargo, el fuerte peso que estos últimos han tenido en la definición de los sistemas educativos latinoamericanos, particularmente el argentino (Puiggrós, 2006).

académicas y el sistema meritocrático de avance en la carrera de investigación, exige producciones individuales. Esta tesis es prueba de ese esfuerzo.

El proceso seguido me permitió avanzar en la reflexión sobre el objeto común y delinear algunas ideas que -en general fruto de la discusión colectiva en los equipos de investigación- son fuertemente constitutivas de este trabajo. La reflexión en torno a los distintos sentidos dados a los silencios por los sujetos en contextos escolares interculturales (Novaro et al, 2008; Rappaport, 2006; J. Scott, 2000; Foley, 2004; Basso, 1979), el registro de las trayectorias sociales como forma de vincular la historia individual con la historia social (Cragolino, 2006; Diez, 2011; Grimberg, 1998; Padawer, 2008; Santillán, 2007;), la transicionalidad en las experiencias escolares y biográficas de los niños/as inmigrantes e hijos de inmigrantes (Diez, 2011; Novaro y Diez, 2013; Mallimachi Barral, 2009; de la Torre, 2007), son algunas de ellas. En esta instancia, resultaron centrales los aportes de nuevas investigadoras en el equipo, con quienes compartí la preocupación por caracterizar distintas experiencias formativas de niños/as y jóvenes inmigrantes de Bolivia en un territorio común (Beheran, 2011; Martínez, 2011; Groisman, 2009; Varela y Verón, 2008).

El tránsito entre el campo académico y el campo político, me permitió reconocer distintas dimensiones de los procesos estatales así como demandas y expectativas en tensión. También abordar la dinámica de *inclusión-exclusión* educativa, considerando que si bien el acceso a la escolarización está profundamente atravesado por las situaciones socio-estructurales de vida de los sujetos (muchos de los cuales no acceden, están excluidos), en el tránsito escolar se producen y reproducen muchas de las condiciones de la exclusión. Las políticas llamadas de *interculturalidad* y las de *inclusión* en el campo educativo, se sostienen en algunos principios semejantes, sobre los que me detendré más adelante.

Junto con ellas, se hizo evidente la necesidad de pensar la especificidad de los fenómenos de la diversidad y la desigualdad en espacios urbanos. Es decir, abordar las *grandes ciudades* como territorios atravesados por procesos de segmentación social y educativa (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009), y por movimientos poblacionales que imprimen nuevas configuraciones en las dinámicas de asentamiento e interacción de la población (Pacecca y Courtis, 2011). Me interesó pensar las formas territorializadas en que se expresa la identidad, junto con las experiencias dinámicas que viven los niños/as al transitar la migración o haberlo hecho sus padres recientemente: de qué forma son interpelados por las instituciones estatales y particularmente la escuela, cuando se trata de

niños/as con distintas marcaciones de identidad asociadas a la nacionalidad, a la etnicidad y a la pobreza.

Preguntas, propósitos e ideas anticipatorias

En el marco de los procesos sostenidos y espacios transitados, definí un **tema de investigación** que recupera algunos aportes de los estudios migratorios desde el campo de la antropología y educación. Tal como se precisa en el Primer Bloque de la tesis, el trabajo avanza específicamente sobre la articulación entre los estudios en Interculturalidad en Educación e Identidades Migrantes, reconstruyendo los debates y referencias teóricas más importantes, a partir de los cuales se formulan preguntas y objetivos poco explorados aun dentro de la temática. En este recorrido, me detuve en vincular los mismos con los estudios sobre niñez, memoria e identidad desde una aproximación biográfica.

Los interrogantes precisados en el punto anterior, dieron pie a la formulación de **nuevas preguntas** en torno de las cuales se organiza la presente tesis. ¿Cómo construyen identidad los niños/as, depositarios de múltiples expectativas sociales (de sus familias, de agentes comunitarios y escolares, de otros niños/as) en contextos migratorios y escolares específicos? Estas preguntas se sostienen considerando ciertas particularidades de los contextos donde la migración latinoamericana y andina (fundamentalmente proveniente de Bolivia) se asienta: por un lado, las relaciones entre nativos y extranjeros, y la discriminación de la que es objeto (Canelo, 2012; Pacecca y Courtis, 2011); por el otro, la convivencia entre mandatos escolares y marcos legales que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas, en las que nacionalismo e interculturalidad se tensionan.

La definición temática articula la experiencia de investigación y participación en espacios de debate, que configuran un particular campo problemático. Las preguntas se hacen sin perder de vista, continuidades y discontinuidades entre las políticas y normativas educativas y migratorias en Argentina, atentas a la regularización documental y a garantizar el acceso a derechos de la población extranjera en el territorio nacional. Consideran también las dinámicas de asentamiento de la población inmigrante, la concentración de población extranjera limítrofe en el AMBA¹⁶, la conformación de nucleamientos territoriales, los procesos de *etnización* de la población inmigrante de origen boliviana en Buenos Aires (Canelo, 2012; Grimson, 2006; Pizarro, 2009b). Por último, los

¹⁶ El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) comprende la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires.

interrogantes parten de la constatación de que en el marco de los avances en el estudio de los procesos migratorios desde una aproximación antropológica, los niños/as no han sido aun una población particularmente atendida y analizada.

En este escenario, me pregunté por el modo en que los niños/as se apropian de ciertos repertorios culturales o tramas de prácticas y significados, y definen formas particulares, y por momentos estratégicas, de pertenencia y distinción en el contexto escolar.

Un **supuesto de la investigación** es que las experiencias personales y/o familiares de la migración (en contextos de privación material y dominación cultural), producen efectos en la dimensión subjetiva y biográfica de los niños/as y dejan ciertas huellas o marcas en la forma de transitar la escolaridad. En la dinámica escolar, el ingreso de niños/as caracterizados por su condición de migrantes latinoamericanos, las marcas asociadas a la etnicidad y el contexto de privación-segmentación urbana en el que viven, conforma particulares formas de presencia y reconocimiento, en torno a las cuales se registran procesos de apropiación, afirmación y des-marcación identitarias.

Los niños/as forman parte de una trama social en la que los procesos de Estado, los conflictos territoriales, las particulares formaciones de alteridad, los ponen en relación con prácticas y representaciones que conforman estructuras de posibilidad históricamente variables y socialmente desiguales. Reconstruir los términos de esas tramas es el punto de partida para abordar las condiciones de *interculturalidad* en que se define la experiencia escolar para grandes conjuntos sociales. Las escuelas no son entidades cerradas ni homogéneas. En ellas se producen encuentros cotidianos atravesados por condicionantes y experiencias que van más allá de sus propios límites institucionales. Frente a éstas (experiencias), los mismos niños/as toman decisiones y definen espacios y referentes de pertenencia.

Esta tesis analiza **los procesos de identificación de niños y niñas migrantes de Bolivia en contextos escolares**. La definición de este **objeto**, hace posible el abordaje de dos problemas centrales a la investigación antropológica: los procesos de socialización y apropiación de los niños/as en relación a las identificaciones nacionales o étnico-nacionales; su vinculación con las particulares formas de alterización de la población inmigrante en los procesos de Estado y, en particular, durante la experiencia escolar.

La investigación partió de una perspectiva histórico etnográfica, incorporando los aportes de los estudios migratorios desde el campo de la antropología y educación. Me

propuse avanzar en el conocimiento sobre los procesos de identificación de la infancia migrante en contextos escolares cotidianos, cuestionando miradas estereotipadas sobre las generaciones que ubican a los niños como receptores pasivos o depositarios de las expectativas de los adultos (Novaro y Padawer, 2012; Hetch, 2011; García Palacios, 2012; Pedone, 2010). Asimismo pretendí **discutir** la noción restringida de educación que concibe a la *escuela* como espacio natural para la socialización de las jóvenes generaciones (Rockwell, 1996; Achilli, 1996), así como las concepciones que tienden a reducir/fijar las estrategias identitarias entre opciones dicotómicas que implican pérdida de identidad o imposibilidad de inclusión de los niños/as en contextos migratorios. Tal como se explicita en distintos capítulos de la tesis, los debates en torno a las llamadas *segundas generaciones* de migrantes, han dado lugar a teorías sobre la asimilación segmentada y a formulaciones que tienden a enfatizar la tensión entre asimilación y diferenciación (Portes, 1995; Portes y Rumbaut, 2001; García Borrego, 2003; Grimson, 1999; Gavazzo, 2012).

Me interesa **demostrar** en las próximas páginas que junto con la experiencia de tránsito generacional que implica la niñez, los niños/as viven la tensión propia de los procesos de territorialización que atraviesan, que remiten a la migración tanto propia como de sus padres en un recorrido que en algunos casos los ha llevado a cambiar de región y de país, movimiento no necesariamente lineal ni acabado.

Sostengo que durante la experiencia escolar (todos) los niños/as realizan un intenso *esfuerzo de biografización*, de una u otra forma cuentan su biografía, con la intención de dar consistencia y continuidad entre sucesos vividos (Bourdieu, 2011). En el caso de los niños/as migrantes, esta biografización vincula la necesidad de “integrarse” al contexto nacional y escolar actual y sostener al mismo tiempo un repertorio que les permita transitar por distintos escenarios y reafirmarse como parte de un colectivo.

Las condiciones históricas y sociales en que se define la interculturalidad durante la experiencia escolar, se sustentan en muchos sentidos dentro de una concepción normalizadora que concibe a los niños/as y sus familias inmigrantes despojados de referencias culturales y posiciones reivindicatorias sobre las mismas. Algunos investigadores señalan que la escuela siempre despoja a los sujetos de referencias sociales o tiende a interpelarlos como sujetos abstractos (Díaz de Rada, 1996). En este caso, analizo las implicancias que ello conlleva para los niños/as en los que la nacionalidad de origen (propia o de sus padres) acarrea marcadores de extranjería y/o etnicidad. Estas marcas suponen el desafío de una distancia/alteridad que se presenta como problemática para las escuelas frente a su histórica construcción como institución estatal con funciones

nacionalizadoras (Novaro, 2012; Puiggrós, 1990, 2006; Domenech, 2013). La falta de reconocimiento sobre el lugar que Bolivia ocupa en la construcción de referentes culturales en la vida de los niños/as, constituye un elemento de esencialización y deshistorización: no permite concebir disputas y posiciones diversas respecto al significante *Bolivia* (y su relación con otros), ni la posibilidad de duda o recuperación selectiva de referencias.

En esta tesis reconstruyo algunas particularidades de los procesos que atraviesan los niños/as, entendiendo que solo pueden abordarse de forma relacional. Recorto en aquellos que han migrado desde Bolivia o cuyos padres lo han hecho, niños/as que son construidos socialmente bajo la categoría de inmigrantes, aunque su estatus jurídico-político los ubique como población nativa¹⁷ (Sayad, 1984; Courtis y Pacecca, 2011). Se trata de niños/as nacidos en Bolivia recientemente migrantes, de niños/as que migraron de muy pequeños (“generación uno y medio”, Portes y otros, 2009; Gavazzo, 2012) y de niños/as nacidos en Argentina, que son vistos desde la sociedad nacional con marcas de *extranjería*. Por otro lado, la categoría nativa, *niños/as bolivianos*, que circula socialmente en el territorio donde trabajé, conlleva un atributo de etnicidad junto con el de nacionalidad. Recupero críticamente esa categoría, en tanto señala, marca o fija a los niños/as en una posición de la que muchos de ellos desean correrse. Ese referente si bien resulta estructurante en la biografía de los niños/as, significa cosas distintas: la importancia de Bolivia como territorio, como hito en la historia familiar, como proyecto de movilidad estacional, temporal o futuro, etc. Se abordan en este caso las formas complejas del reconocimiento cuando el objeto del mismo es para los niños/as un referente sobre el que se asientan proyectos personales, familiares, comunitarios; se estructuran recuerdos, se proyecta la memoria y también proyectos futuros; pero además, se fijan formas complejas (y violentas) de distancia social.

Los niños/as, en tanto continuadores/sucesores de lazos filiales, de específicas identidades históricas, de una memoria familiar, comunitaria, nacional (y/o renacionalizada), son depositarios de expectativas sociales sobre sus definiciones. En tanto generación construida socialmente como bisagra del proyecto migratorio (García Borrego, 2010; Novaro, 2014) me propongo demostrar los esfuerzos de biografización que realizan en un contexto de fuertes interpelaciones identitarias.

¹⁷ Este señalamiento no implica considerar *per se* que esto es particularmente conflictivo para los niños/as. Sin embargo, *ser argentino* en términos jurídicos, es parte de un discurso reivindicatorio o argumento utilizado tanto por los padres para sostener reclamos o acceso a derechos, como por los niños/as frente a ciertas interpelaciones (“ellos ya nacieron acá, son argentinos”, “yo nací acá, soy argentino/a”).

El Trabajo de Campo

Presento a continuación algunas referencias generales del trabajo de campo realizado, que permitan hacer inteligible el recorte de mi objeto, las preguntas formuladas y la estructura de esta tesis. La intención no es agotar aquí las reflexiones sobre las decisiones metodológicas tomadas ni la descripción del trabajo llevado adelante, éstas son retomadas y desplegadas a lo largo de los tres apartados que conforman este escrito. En el primer bloque se hace particular referencia a la definición de un enfoque teórico y metodológico que permita abordar desde una perspectiva histórico etnográfica los procesos de identificación de los niños/as. En el segundo, se explicitan las estrategias elegidas para abordar las tramas territoriales de los procesos de identificación y el carácter de etnografía escolar en el que se inscribe esta tesis. En el tercero, por último, se recuperan elementos del enfoque biográfico, para trabajar en la reconstrucción de las trayectorias de los niños/as, haciendo particular énfasis en el recurso de la entrevista.

Es importante volver a mencionar que esta investigación se llevó adelante en el marco de mi participación en distintos proyectos Ubacyt, en función de los cuales obtuve una beca de doctorado otorgada por la Universidad de Buenos Aires. Esta aclaración se impone en tanto muchas instancias y espacios de campo han sido transitados conjuntamente con Gabriela Novaro, directora de esta tesis, con quien compartí el recorte territorial y poblacional, así como una parte del recorte temático¹⁸. Si bien cada una ha hecho un abordaje particular de la problemática, se compartieron no solo jornadas de campo, sino también documentos, registros y entrevistas, muchos de los cuales fueron elaborados en forma colaborativa. Esta situación hace difícil el relato del proceso desarrollado usando exclusivamente el singular, razón por la cual la escritura podrá fluctuar por momentos al uso del plural y a la referencia del trabajo compartido.

La definición del territorio fue parte de una decisión del equipo conformado en el año 2003, que se planteó desarrollar investigaciones paralelas en espacios escolares urbanos con alta presencia en su matrícula de población caracterizada en términos étnicos y nacionales como indígena y migrante. Una parte del equipo trabajó en un barrio toba del norte del conurbano bonaerense; la otra, de la que fui parte, en el sur de la ciudad de Buenos Aires. Dadas las características que asume el asentamiento de la población

¹⁸. En múltiples artículos se avanza sobre la construcción de conocimiento a partir de la investigación conjunta (Novaro y Diez, 2011, 2013; Diez y Novaro, 2014). Sin embargo, Gabriela Novaro, en una amplia producción académica, da cuenta de haber profundizado y discutido con particular especificidad la temática del “saber” desde una perspectiva intercultural (Novaro, 2006, 2011, 2012).

inmigrante en Buenos Aires, vinculado a la segmentación del mercado de vivienda y al nucleamiento territorial en el sur de la ciudad, se optó por trabajar allí. Se trata de un territorio, como se muestra en el segundo Bloque de esta tesis, con fuerte presencia de población inmigrante de países limítrofes, con preeminencia de población proveniente de Bolivia (Censo 2010, INDEC).

Para esta investigación se llevó a cabo un trabajo de campo etnográfico (Rockwell, 2009; Díaz de Rada, 2005; Hammerley y Atkinson, 1994) que se prolongó entre los últimos meses del año 2004 y comienzos del año 2010. El trabajo desarrollado tuvo como epicentro una escuela de nivel primario y gestión pública, a la que asisten niños/as habitantes de una de las mayores villas de emergencia de la ciudad, que llamaré *Villa Sur*. Se trata de una institución que comparte el edificio con un jardín de infantes y una escuela de nivel secundario. En el Bloque 2 me detengo en la caracterización del territorio y la escuela. Utilizo nombres ficticios para hablar del barrio, la villa, la escuela y los/las entrevistados/as, como forma de preservar la privacidad de los mismos y en cumplimiento con los acuerdos establecidos en el campo, acerca de la confidencialidad de la información.

Caracterizo el trabajo realizado como etnografía escolar, reconociendo la centralidad que la escuela ha tenido como espacio privilegiado donde se registraron experiencias, relatos, historias, interacciones. Se trabajó desde una perspectiva histórico-etnográfica que implica la permanencia del investigador en el terreno a través de estadías o visitas periódicas, en las que se realizan observaciones y se producen registros que dan cuenta de sucesos de la vida cotidiana, constitutivos de historias y mundos sociales. Se busca establecer charlas informales y realizar entrevistas, que posibiliten reconstruir los sentidos y las posiciones de los sujetos que actúan y se relacionan en ese espacio (Lahire 2006; Rockwell 2009). Al mismo tiempo, permite dar cuenta de distintos contextos cotidianos en los que se realizan las prácticas de docentes y alumnos/as, entre otros sujetos involucrados, quienes reinterpretan y negocian los contenidos, los procesos y las normas escolares (Rockwell, 1987).

Durante los años mencionados, asistí/mos regularmente a la escuela, siendo secundarias las visitas realizadas a la villa. Ello no implica que la escuela haya constituido un tema en sí mismo, sino un espacio elegido (considerando las especificidades que lo atraviesan) donde suponía/mos que se podían desplegar las preguntas de investigación planteadas y registrar al mismo tiempo las formas territorializadas con que se expresan fenómenos más amplios como la segmentación urbana y educativa, la discriminación y el racismo, la pobreza y la desigualdad.

La temática de esta investigación habilita a pensar distintas estrategias de abordaje posibles, en las que se priorizan recorridos y recortes, con entradas al campo y profundidades divergentes. La elección de esa escuela y la decisión de dar prioridad al espacio escolar, fue parte de una opción. Sin duda, el peso que adquiere la escuela en la vida cotidiana de los niños/as, su historia como institución estatal de fuerte interpelación nacional, la receptividad de los agentes escolares hacia la investigación propuesta, jugaron en la decisión. Presento aquí las líneas de trabajo que se decidieron seguir y el espacio que quise priorizar, con sus aciertos y potencialidades. Merece también un lugar la reflexión sobre los límites encontrados. Es importante reconocer la incidencia que el contexto escolar imprime sobre las representaciones de los niños/as acerca del investigador. La fuerte asociación con el mundo escolar, condiciona las interacciones sociales y despierta también expectativas muy diversas en los niños/as (y en los padres de esos niños/as), así como en los docentes con los que se comparten muchas situaciones cotidianas.

El ingreso al campo se produjo siguiendo una serie de protocolos que caracterizan el pedido de autorización a la Inspección Distrital correspondiente para realizar el trabajo en un espacio escolar. Como parte de ese proceso, se define “la escuela” y se negocia con las autoridades las actividades que pueden desarrollarse. Es de destacar la rápida disposición encontrada en el personal directivo de la escuela frente a la propuesta de trabajo que se llevaba.

Se comenzó haciendo visitas breves, observaciones de espacios y actividades comunes de la escuela (patios y recreos, salón de actos, hall de ingreso y puerta de la escuela). Esto ocurrió durante la segunda parte del año **2004**, período en el que el trabajo tuvo una intención exploratoria, con el propósito de generar acuerdos para el inicio más sistemático durante el año siguiente¹⁹. Entre los meses de agosto y diciembre de ese año se pudieron sostener alrededor de 10 visitas, que incluyeron instancias iniciales de intercambio con la supervisión escolar, charlas en profundidad con personal directivo de la escuela, con docentes de 5º, 6º y 7º grado y los primeros intercambios con niños/as de esos grados, a través de diálogos informales y entrevistas grupales. Se pudieron analizar los registros de matrícula por sección de los grupos de 6º y 7º grado de turno mañana, con la intención de reconstruir edades de los niños/as y nacionalidades propias y de sus padres (ver Anexo 1: Cuadro A-Año 2004).

¹⁹. Un dato anecdótico del ingreso al campo, es que ambas investigadoras iniciamos estas visitas con embarazos muy avanzados. Durante ese período de 2004, se produjeron los nacimientos de sendos niños, lo cual explica en parte la asistematicidad en el trabajo de campo de esa etapa inicial. Suponemos que pudo haber incidido también en la empatía lograda (o desconcierto) durante el ingreso al campo.

En los años posteriores se trabajó registrando situaciones de aula, a través de la observación de las propuestas de enseñanza de ciertos contenidos escolares de ciencias sociales, como los referidos al tema de la “migración” o “pueblos indígenas”. Diversos autores destacan la importancia de la enseñanza de la historia en relación a la definición y construcción de las identidades sociales de los niños/as (Castorina y Carretero, 2010). En el caso particular de la investigación conjunta, esta selección se sostuvo en el supuesto de que “*a través de esta enseñanza la escuela interpela a los niños básicamente desde lo nacional*” (Novaro, 2011:180). Este abordaje si bien permitió conocer muchos aspectos acerca de cómo transcurre la escolaridad de los niños/as, nos enfrentó a ciertas limitaciones. Las referencias, marcas o experiencias que se esperaban registrar, se transformaron en un dato de difícil reconstrucción en el contexto de aula. En reiteradas ocasiones, las palabras de los niños/as intentaban reproducir el discurso esperado por el docente, en otras permanecían callados²⁰.

Es importante señalar que la investigación indagó en aspectos que los niños/as en ocasiones intentan invisibilizar, en tanto las experiencias familiares asociadas a la migración, particularmente desde Bolivia, suelen aparecer como atributos desvalorizados en contextos escolares y comunitarios. En ese sentido, pudo advertirse la necesidad de hacer una aproximación a los niños/as, a sus historias, desde distintos abordajes de modo de reconstruir sentidos y posiciones respecto a las identificaciones étnico-nacionales, muchas de las cuales han sido silenciadas en el ámbito escolar (Foley, 2004; Novaro *et al*, 2008). Esto llevó a plantear la necesidad de *ponernos en situaciones de interacción fuera del aula o de clase*, y a sumar otras herramientas a las ya utilizadas en la propuesta de seguimiento de secuencias de clase. Se propusieron actividades con materiales diversos (historias de vida, proyección de audiovisuales), cuestionarios y producción de relatos; ejercicios que implicaban caracterizar grupos sociales y personas, contextualizar situaciones o narraciones, junto con charlas en profundidad, en las que los niños/as desplegaban sus argumentaciones sobre lo hecho en el aula.

De manera paralela, se llevaron adelante **entrevistas orientadas desde una perspectiva biográfica** (Portelli, 1989; Piña, 1989; Sautu, 2004), con gran parte de los niños y niñas de estos grupos. Con algunos de ellos, se reiteraron los intercambios en varias oportunidades, a través de charlas individuales y grupales. Esto favoreció la posibilidad de establecer un vínculo de confianza y conocimiento mutuo que, sumado a las experiencias de clase compartidas, permitió iniciar la tarea de reconstrucción de trayectorias sociales y escolares

²⁰ En un texto producido por el primer equipo de investigación ubacyt, se precisan algunos de estos dilemas a los que nos enfrentamos en cada uno de los contextos de investigación (Novaro, Borton, Diez y Hecht, 2008).

de los mismos (Bourdieu, 2011; De Certeau, 1996; Cragnolino, 2006, 2011; Freidin, 2004; Terigi, 2008).

Específicamente, durante los años de trabajo de campo sistemático se interactuó con dos grupos de niños/as. En el año **2005** se iniciaron **observaciones de clases y entrevistas** en un grupo de 6° grado. A lo largo de ese período se elaboraron 23 registros de visitas, que incluían observaciones de clase, charlas informales con directivos, docentes y niños/as, contextos de entrevistas y análisis de registros de secciones. Se elaboró un cuestionario que fue aplicado a todo el grupo de niños/as (con eje en el contexto familiar y residencial, la experiencia migratoria y la nacionalidad, la trayectoria escolar). Se realizaron entrevistas en profundidad a 15 niños/as. Se acompañó una secuencia didáctica del área de Ciencias Sociales sobre *Las Migraciones*²¹, que incluyó una salida al barrio de La Boca como cierre de la misma (ver Anexo 1: Cuadro B-Año 2005).

Al año siguiente (**2006**) se trabajó con otro grupo, esta vez de 4° grado, sosteniendo una estrategia de trabajo de campo similar a la del año anterior. Se realizaron observaciones de clase y entrevistas, que dieron lugar a la elaboración de 20 registros de campo. En este caso, se acompañó a la docente en la secuencia de clase de ciencias sociales sobre la temática “*poblaciones indígenas*”²², se realizaron innumerables charlas con docentes y niños/as, se sostuvieron 15 entrevistas en profundidad con algunos de estos últimos, se aplicó un cuestionario y se acompañó al grupo en una salida de cierre temático al Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti²³. Durante ese año, se realizaron también entrevistas a 11 niños/as de 7° grado con quienes se había trabajado en 2005 (ver Anexo 1: Cuadro C-Año 2006). En este período se establecieron contactos con integrantes del Proyecto “*Por más Integración*”²⁴ que sostenían actividades de apoyo escolar en la Asociación Deportiva del Altiplano, y se participó del Observatorio de Derechos Humanos sobre “condiciones de trabajo y alternativas de inserción productiva de los migrantes bolivianos”, Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, y Embajada de Bolivia.

Durante el año **2007** y comienzo de **2008** se elaboraron informes destinados a establecer un diálogo con la escuela, a partir de las primeras reflexiones y puestas en común sobre el

²¹ Tema curricular de Ciencias Sociales para 6° grado. Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP) 2° Ciclo de la EGB, Nivel primario.

²² Tema curricular de Ciencias Sociales para 4° grado. Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP) 2° Ciclo de la EGB, Nivel primario.

²³ Museo dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

²⁴ Proyecto liderado por un conjunto de jóvenes, dirigido a acompañar a niños/as y jóvenes que recientemente hubieran migrado, en su inserción en espacios institucionales, fundamentalmente escolares.

trabajo sostenido en esa institución. Se realizaron también visitas a la *Villa Sur*, específicamente a un espacio comunitario y religioso al que me refiero en la tesis como *la capilla*. Se entrevistaron referentes comunitarios en ese espacio, se establecieron contactos con agentes escolares que trabajan en centros de apoyo escolar en la villa de emergencia, y se visitaron 3 iniciativas educativas que funcionan allí: talleres ZAP, proyecto de nivelación y salas de jardín “anexo” (que se presentan en el Bloque 2). Fue también en ese espacio que se entrevistó al padre de una niña de 6°. Se visitó la escuela de forma esporádica en función de la entrega de informe y la realización de entrevistas con un docente de la escuela, a cargo del curso de nivelación (ver Anexo 1: Cuadro D-Año 2007/2008).

Durante el resto del año **2008** se volvió a trabajar con el mismo grupo de niños/as de 4° grado, ahora mientras transitaban 6° grado. La dinámica de trabajo fue similar, aunque se intensificaron los intercambios con los niños/as en situaciones de entrevista. Se acompañó al grupo durante las clases de ciencias sociales de la segunda parte del año, con presencia sistemática durante la secuencia de clase del tema curricular “La Migraciones”. Se elaboraron 14 registros de campo y se realizaron entrevistas en profundidad a 20 niños/as, en algunos casos en más de una oportunidad (ver Anexo 1: Cuadro E-Año 2008).

Al siguiente año (**2009**) se retomó el contacto con los docentes en la primera parte del año, con distintas visitas a la escuela y entrega de informe, y se pudo entrevistar al padre de una de las niñas (ahora en 7° grado) en el taller textil en el que trabajaba. Estuve/imos presentes durante las últimas semanas de clase asistiendo a la despedida y egreso de la escuela del mismo grupo. En el Anexo 1 (Cuadro F-Año 2009) se detallan las visitas, registros y entrevistas finales sostenidas con algunos de los niños/as.

Durante ese año, ya en instancias avanzadas de la investigación, se buscó reconstruir información con la que contrastar ciertas imágenes que aparecían reiteradamente aludidas en algunos docentes, descalificadoras de la experiencia escolar de los niños/as en Bolivia. Con ese objetivo, se realizó una **estadía en Bolivia**²⁵. Se establecieron contactos con investigadores y se relevaron datos sobre el sistema educativo boliviano, en el marco del cual muchos de los niños/as con los que se trabajó habían transitado parte de su escolaridad. Con ese propósito se visitaron las ciudades de La Paz y Cochabamba (zona de donde proviene gran parte de la población boliviana de Villa Sur), donde se pudo entrevistar especialistas en educación e interculturalidad de universidades, autoridades

²⁵. Viaje realizado en noviembre de 2009, conjuntamente con Gabriela Novaro.

gubernamentales y agentes educativos de distintas organizaciones (ver Anexo 1: Cuadro G-Año 2009).

Además de las fuentes etnográficas se relevaron **fuentes secundarias** escritas, fundamentalmente material documental como leyes y marcos normativos (leyes de educación de Bolivia y Argentina, documentos curriculares, legislación migratoria), también datos censales y estadísticos (datos poblacionales sobre población del sur de la Ciudad de Buenos Aires, datos censales sobre población extranjera, informes estadísticos sobre matrícula escolar de la ciudad) y artículos periodísticos.

Organización de la Tesis

La tesis consta de esta Introducción, 8 Capítulos que se organizan en tres bloques o ejes temáticos y Conclusiones.

En la **Introducción** se presentan los recorridos realizados en la investigación que da lugar a esta tesis, la construcción del problema de investigación y de la estrategia metodológica. Se avanza en las líneas generales de indagación y se anticipa la organización del escrito y las principales problemáticas abordadas en cada apartado.

El primer bloque ***Interculturalidad, escuela y migración. Hacia un abordaje antropológico de los procesos de identificación en la niñez migrante***, se organiza en 2 capítulos. El objetivo general de este primer apartado es presentar la perspectiva de análisis sobre los procesos de identificación en contextos migratorios y escolares, junto con la definición de trabajar desde un enfoque que conciba a los niños/as como sujetos centrales de la investigación etnográfica. Con ese fin se recuperan algunos de los debates y aportes disciplinares más salientes para abordar el campo problemático, aludiendo a un primer diálogo entre referencias teóricas y metodológicas generales, y las particularidades del contexto histórico social en el que se recortó la investigación. En el **Capítulo 1** planteo la articulación del campo de la antropología y la educación con los aportes de los estudios migratorios, los principales debates y herramientas conceptuales. En el **Capítulo 2** se presenta la problematización de la temática de la niñez, la transmisión intergeneracional, los procesos de socialización-apropiación y la relación entre memoria e identidad.

El segundo bloque ***Territorialización de las identidades: segmentación urbana, migración y escuela (Configuración del espacio y reproducción social)***, se organiza en 3

capítulos. Comienzo por presentar algunas de las particularidades del caso estudiado, con la intención de avanzar en primera instancia sobre las condiciones sociohistóricas que atraviesan a la migración boliviana en el contexto del sur de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo es presentar el análisis sobre las formas en que las identidades se territorializan (o como las identidades en movimiento producen territorios), procesos en los que se tensionan condicionantes y dinámicas, generales y específicas, en las trayectorias de vida de la infancia migrante. Problematizo las nociones de espacio social, territorio y escuela, con el fin de avanzar luego sobre los procesos cotidianos que transitan los niños/as, vinculando migración y escolarización. En el **Capítulo 3** me detengo en la reconstrucción del espacio social, apuntando a la intersección entre distintas dimensiones de identificación analizadas en su conflictividad. Avanzo sobre las miradas de los niños/as sobre la barriada de residencia, a la denomino Villa Sur. En el **Capítulos 4** abordo la dimensión escolar, atendiendo a las formas en que se construye la diversidad en una escuela que llamo Provincias Unidas, a la que asisten niños/as residentes de la Villa Sur, los que en un gran número son inmigrantes o hijos de inmigrantes. A propósito de relaciones entre el adentro y el afuera reconstruyo distintas miradas respecto de lo que se concibe como especificidad de la escuela. En el **Capítulo 5**, continúo preguntándome sobre las condiciones de interculturalidad en el espacio escolar, indagando en las políticas de identidad, en leyes y modelos formativos, en las nociones de niñez, escuela y persona educada, junto con las expectativas que se proyectan sobre la educación de los niños/as.

El tercer apartado *Los niños/as: entre las interpelaciones y las identificaciones (Procesos de producción de memoria e identidad)*, se organiza también en 3 capítulos. Se trata del último bloque de la tesis, en el que me concentro en reconstruir y analizar discursos y prácticas de los niños/as relevados en la escuela, tanto en situaciones de interacción cotidianas como en entrevistas. Comienzo abordando la trama de relaciones con los pares, haciendo alusión a las formas en que los niños/as definen grupalidad y al sentido con que se afirman y/o silencian referentes de identificación étnica y nacional. Continúo con las historias que los niños/as relatan en entrevistas sostenidas desde un enfoque biográfico, referidas a trayectorias escolares y migratorias propias y familiares. En este apartado busco complejizar el análisis, reconstruyendo los procesos desde el punto de vista de la infancia migrante. En el **Capítulo 6** se analizan las prácticas y discursos de los niños/as en distintas situaciones y espacios dentro de la escuela, poniendo el acento en las relaciones entre pares. En los **Capítulos 7 y 8** se trabaja a partir de relatos biográficos de los niños/as, problematizando la relación entre memoria e identidad. En un caso priorizo la reconstrucción de trayectorias de vida y la relación con el pasado, en el otro avanzo sobre

las prácticas asociadas a la transmisión y apropiación de elementos diacríticos de identidad, en situaciones presentes. Se focaliza sobre las experiencias familiares y escolares proyectadas en el tiempo y en el espacio, el proceso migratorio y los proyectos futuros.

Las **Conclusiones** integran las distintas reflexiones y análisis sostenidos sobre los procesos de identificación de los niños/as migrantes en el contexto escolar: las apropiaciones y formas de la transmisión intergeneracional; la alterización en los procesos estatales y, particularmente, la interpelación ejercida durante la escolaridad, junto con los procesos de territorialización. La información reconstruida a lo largo de la tesis a propósito del caso bajo estudio, permite mostrar en sus conclusiones que *Bolivia* aparece como un referente central del proceso biográfico, sobre el que los niños/as despliegan relaciones oscilantes de distanciamiento e idealización. Finalmente, en un contexto de fuerte desvalorización de referentes culturales asociados a Bolivia, el abordaje etnográfico y la estrategia de entrevista orientada biográficamente, permitió poner en relevancia el lugar de la memoria como vehículo de identidad, y el papel activo de los niños/as frente a las distintas interpelaciones de las que son objeto.

PARTE I

**Interculturalidad, escuela y migración.
Hacia un abordaje antropológico de los
procesos de identificación en la niñez
migrante**

INTRODUCCIÓN

En este bloque me propongo reconstruir los debates y aportes disciplinares más importantes que me permitieron abordar un particular campo problemático. Ello significa que aquí intentaré hacer explícitas algunas de las vinculaciones centrales entre referencias teóricas y metodológicas generales, y las particularidades de un contexto social en el que los fenómenos transcurren.

Es una intención de este trabajo mostrar que las situaciones cotidianas vividas por niños/as y adultos en los espacios escolares, nos hablan de procesos históricos y trayectorias sociales que las hacen únicas y al mismo tiempo, en muchos sentidos, reiteradas o comunes a otras. Ello se aborda en los distintos bloques. En este particularmente, se deja planteada la confluencia de campos, preguntas y líneas de investigación que me permiten avanzar dentro de un área de conocimiento.

Trabajar sobre las identificaciones en antropología significa sumarse a un camino (largamente) transitado ya. Desde las perspectivas más esencialistas al constructivismo, se reconocen muchas aristas, enfoques, usos y referentes asociados al concepto *identidad* (en su relación inseparable con el de *cultura*)¹. El debate académico da cuenta de sólidos acuerdos construidos en torno a la inexistencia de esencias a desentrañar en los sujetos o de marcas irreductibles de identidad, de designios o mandatos originales que se reciben como herencia cultural de generaciones anteriores (Restrepo, 2004; Briones, 1998). Así y todo volvemos una y otra vez a colocarnos en la necesidad de abordar la complejidad de un fenómeno, en torno del que abundan las preguntas sobre *cómo* se produce, junto con afirmaciones taxativas sobre *cómo no* se produce.

¹ Sobre las nociones de Identidad y Cultura me detengo en distintos puntos de la tesis. En principio recupero debates que señalan la necesidad de pensar identidad y cultura como dos nociones distintas que, sin embargo, implican procesos entrelazados entre sí en una multiplicidad de escenarios. Elementos de una configuración cultural (que pueden guardar relaciones de oposición, complementariedad, jerarquía) pueden ser apropiados de manera diferencial y proyectados en relación a procesos identitarios, que suponen sentimiento de pertenencia (Grimson, 2010; Giménez, 2005).

Como ocurre con otras categorías sociales, las múltiples formas y sentidos con que el concepto es usado en escenarios en permanentes transformación, renuevan el desafío de revisar certezas y abordar fenómenos que dan cuenta de dramas vividos por distintos conjuntos sociales. Los interrogantes acerca de la *transmisión intergeneracional*, el lugar de los emblemas, los espacios de refugio, el valor de lo ritual, aparecen una y otra vez para señalarnos (como advertencia) las dificultades de reconstruir los sentidos con que los sujetos afirman y se distancian de marcas culturales, construyen posiciones y definen proyectos sociales y comunitarios.

Entre producciones teóricas que emergen de espacios académicos y las que resultan de las prácticas de organización y acción de movimientos sociales, se encuentran intentos destacables por trascender debates estancos (Tambiah, 1989; Grimson, 2010; Jackson y Warren, 2005; Brubaker y Cooper, 2001; Briones, 1998; Obarrio, 2013). De esta forma se ha avanzado en el análisis de los procesos de construcción de identidades desde la experiencia de los sujetos, entendidos como agentes políticos, sociales e históricos, atravesados por condicionantes y hacedores de respuestas (no unívocas ni exentas de contradicciones) en distintos contextos sociales. En este caso, se trata de abordar esos procesos reconociendo las particularidades del campo escolar como espacio de interpelación identitaria, del contexto migratorio en un espacio urbano segmentado de radicación y comunalización de la población, del punto de vista de los niños/as como agentes productores de identidad en el marco de la dinámica generacional y migratoria, y de la producción biográfica como ejercicio de memoria e identidad.

Esta tesis se ocupa de analizar algunos aspectos de esos procesos en población atravesada por la experiencia de la migración. Esta supone atender a las particularidades que los sujetos migrantes viven en torno al cambio, al movimiento, al traslado, aspectos que en ocasiones han sido descritos desde el campo de la psicología en términos de *desequilibrios* o *crisis*, asociados a rupturas de la continuidad temporal, del código lingüístico o a la extranjerización (Bar de Jones, 2001). El tema alude a la construcción de pertenencia e identidad, considerando las complejas relaciones de subalternidad que atraviesa la población objeto. Relaciones que no remiten solamente a situaciones emergentes en el contexto de destino, sino también a condiciones estructurales dentro del territorio de origen, que se recrean en el contexto migratorio.

La necesidad de recrear lazos, prácticas, *redes de sociabilidad* asociadas a un sentimiento de *identidad nacional*, se vincula de forma no unívoca a representaciones y prácticas, a emblemas dominantes en el marco del territorio de Estado al que refiere. Se

advierde el peso del territorio: la etnicidad y la nacionalidad adquieren un lenguaje de lugar que, sin embargo, resulta limitado como marco interpretativo frente a los procesos de identificación en contextos de desarrollo desigual, segmentación social y sostenidos movimientos poblacionales. Al mismo tiempo, asentarse en un nuevo territorio como Buenos Aires supone procesos de resignificación de los orígenes y selección de marcas que produzcan pertenencia. El análisis de esos procesos no puede llevarse adelante sin considerar la particular relación que en los contextos de recepción del Área Metropolitana de Buenos Aires se establece con la *población migrante andina* (Canelo, 2012).

La trayectoria migratoria de una persona, plantea un conjunto de interrogantes acerca de los procesos de biografización que atraviesa, las tensiones entre viejas y nuevas experiencias, las estrategias sostenidas frente a la nuevas tramas de interacción cotidiana, las formas de apropiación y resignificación del pasado, los sentidos afirmados y los silenciados. Este ejercicio adquiere una nueva dimensión en relación a los procesos generacionales. Cómo se construye posición y pertenencia en un contexto en el que las generaciones más jóvenes atraviesan situaciones inéditas o distantes de las vividas por sus padres, se vinculan desde variados espacios con la nacionalidad (tanto en términos jurídicos como sociales), transitan espacios institucionales que imprimen nuevas expectativas sobre su identidad.

Los niños/as, ellos mismos inmigrantes o “hijos de” inmigrantes, en muchos casos han vivido con distintos adultos en espacios diferenciados. Estos niños/as son interpelados por esos adultos, sus familias nucleares y extendidas, en los que se juegan añoranzas por aquello que quedó atrás, la necesidad de reconocer en ellos algo perdido, la expectativa de “sucesión”, la necesidad de marcar un sentido congruente con lo que se concibe como *persona educada*. En ocasiones son puestos como referentes centrales del proceso migratorio, significantes del supuesto “éxito” o “fracaso” del proyecto migratorio familiar, sobre los que se construye la expectativa de que como generación, superen obstáculos o barreras sociales que las anteriores no han podido.

Es importante reconocer que lo mismo podría afirmarse de cualquier niño sobre el que, sin estar atravesado por un proceso migratorio, se depositan expectativas de continuidad y cambio. Continuidad de mandatos familiares y cambios en la condición social, son cuestiones trabajadas por la antropología, asociadas al análisis de los procesos de socialización y transmisión intergeneracional de saberes y a los proyectos domésticos de movilidad social en los sectores populares. Interesa en este caso avanzar sobre la especificidad de los procesos vividos por la infancia migrante, interpelada en su alteridad

desde formaciones nacionales que adquieren particular expresión en espacios territoriales urbanos marcados por la profunda desigualdad social.

Los niños/as, atravesados por distintas experiencias y expectativas educativas, ingresan al sistema *escolar* donde se encuentran con un proyecto de formación que en algunos casos resulta coincidente con aquellas y en otros no. El registro cotidiano de algunas de estas *distancias*, los efectos de la institucionalización escolar, forman parte de una realidad que atraviesan mayoritariamente los niños/as quienes experimentan formas subordinadas de ser incluidos. Para abordar esas distancias, es necesario reconstruir los modos diversos y desiguales de reconocimiento de la pluralidad de biografías y referentes culturales, en un espacio como el escolar, caracterizado por sostener las funciones nacionalizadoras y normalizadoras que le dieron origen.

En este bloque intento ubicar las principales discusiones teóricas y metodológicas que sustentan el tema de investigación. Se recorren antecedentes conceptuales y empíricos y se define un marco general para el análisis. En el Capítulo 1 me detengo en los debates dentro del campo de la antropología y la educación sobre la compleja relación entre cultura y educación; las investigaciones sobre procesos de Estado y configuración de las identidades y categorías sociales en antropología; los estudios migratorios centrados en la diferencia cultural y la migración latinoamericana. En el Capítulo 2 reconstruyo algunas discusiones en torno a la concepción de niñez y generación, introduciendo la temática de la transmisión intergeneracional y los procesos de apropiación cultural; sostengo la importancia de atender a la relación entre identidad y memoria, y avanzo sobre la definición de un enfoque que recupere la dimensión biográfica desde la etnografía.

Esta estructura responde a la necesidad de plantear que los debates en antropología en torno al nacionalismo -como proyecto de Estado, que adquiere particular expresión en las instituciones escolares y resulta clave para atender al tratamiento de la migración y la extranjería- se reconstruyen en función de otorgar legibilidad a los procesos de identificación de la infancia migrante abordados en contextos escolares.

CAPÍTULO 1

MIGRACIÓN Y ESCOLARIDAD: CONFLUENCIAS PARA PENSAR LA DIFERENCIA

“[Las representaciones sociales, son una] modalidad del conocimiento común, que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, y orienta la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social”.

“(…) tienen un carácter implícito, ya que los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación. Se trata de producciones colectivas que al ser socialmente compartidas desbordan la conciencia individual, y en tal sentido decimos que son tácitas” (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005:217-219).

Hablar de representaciones es hacer referencia a formas de organizar supuestos contenidos mentales, esquemas de percepción y valoración que orientan las acciones, más o menos compartidos en una población (Cairns, 2006). Se trata de un constructo analítico que permite describir “*que cierto tipo de `cosas` mentales, tienen relaciones y referencias con cierto tipo de `cosas` sociales*”. Vale la aclaración en una categoría compleja, en tanto hace referencia a cosas que no tienen entidad fuera del desarrollo analítico.

Sostengo que para estudiar los procesos de identificación y abordar las trayectorias biográficas de los niños/as, para profundizar sobre los procesos de definición de grupalidad y pertenencia, y analizar las formas de interpelación social sobre la población inmigrante, un paso necesario es discutir sobre concepciones históricamente construidas, sobre representaciones sociales de poderosa fuerza demarcatoria de categorías sociales de

identidad y diferencia. Tal es el caso de la *nación* y los procesos de nacionalización y extranjerización. Significa preguntarse por los procesos sociales que están en la base de la definición de lo común y lo alterno en los procesos de Estado; por los mecanismos que intervienen en la consolidación de formas de representar y actuar la diferenciación social.

En este capítulo se presenta un campo conceptual amplio y algunos de los antecedentes más significativos que confluyen en la perspectiva de análisis antropológico sostenida, para avanzar en el estudio de los procesos de identificación en contextos migratorios y escolares. Se plantea la articulación del campo de la antropología y la educación con los aportes de los estudios migratorios, los principales debates y herramientas teóricas.

En primer lugar, ubico la temática dentro de los procesos de Estado, en la definición de elementos estructurantes de la *nación* (y la ciudadanía), como un “paquete cultural civilizatorio”, terreno donde se suele registrar la paradoja entre la lucha por la igualdad y al mismo tiempo la defensa de la diferencia (Chatterjee, 2008; Bhabha, 2010; Gordillo, 2006; Bartolomé, 2008; Rivera, 2000, 2006).

Luego, avanzo en la problematización del lugar de la escuela dentro de esos procesos, recuperando la compleja relación entre cultura y educación, y la tensión entre nacionalismo escolar y perspectivas multi/interculturalistas. Se tematiza la diversidad, a partir de cuya definición se plantea la dinámica diferencia-desigualdad e inclusión-exclusión, y la relación entre experiencias formativas y procesos de identificación (Achilli, 1996; Jociles Rubio, 2006; Levinson y Holland, 1996; Neufeld, 2009; Novaro, 2011; Rockwell, 1996, 2009).

Se trabaja también sobre las categorías de inmigrante y extranjero como clave para pensar los movimientos poblacionales y las formas complejas de alterización y subalternización. Por último se introducen los principales debates dentro de los estudios migratorios en relación a procesos de identificación (Anthias, 2006; Canelo, 2012; García Borrego, 2003; Gavazzo, 2012; Grimson, 1999, 2006; Levitt, 2010; Pizarro, 2013; Portes, 1995; Portes y otros, 2003).

1.1. Las formaciones de alteridad. Interculturalidad y procesos de subalternización: entre la visibilidad y el silenciamiento.

Para empezar a problematizar la temática de la *interculturalidad* en escenarios locales, es necesario reflexionar sobre los usos de la diversidad cultural en la escuela, en conjunción con procesos de desigualdad, teniendo en cuenta la reiterada identificación de experiencias y sentidos con que las diferencias son atendidas de manera desigual (Neufeld, 1999; Sinisi, 1999; Novaro, 2011). Con el argumento de la atención a la diversidad se ha justificado la creación de circuitos escolares fragmentados y desiguales.

Sin embargo, esa problematización refiere a procesos que exceden la institución escolar. Estudiar los procesos de identificación étnico-nacional de la infancia en contextos escolares y migratorios, remite a un conjunto de debates sostenidos en ciencias sociales acerca de la *diferencia cultural* y los procesos históricos de *alterización* de colectivos. Decidí comenzar por plantear algunos de ellos, en tanto permiten una aproximación crítica al campo problemático, en el que confluyen los aportes de la antropología a los estudios migratorios y educativos. En primer lugar, los procesos de *normalización* inherentes a la construcción de los estados nacionales, así como la relación entre formación del Estado y procesos culturales. En segundo, las relaciones dinámicas y contradictorias entre las distintas dimensiones de identificación social que se definen en los procesos de Estado. Corrigan y Sayer (2007) refieren a ellas en términos de dimensiones *totalizantes* e *individualizantes* de la identidad, encarnadas en categorías sociales específicas.

Retomo los aportes de la antropología social para pensar los procesos estatales en los que se definen esas dimensiones de identificación social (como la *nación* y la *ciudadanía*) y las formas variables en que los grupos sociales se apropian y asumen posiciones contestatarias (Manzano, 2010; Lagos y Calla, 2007). Se parte de considerar al Estado en sus formas más amplias y cotidianas, como el terreno en el que la inmigración es interpelada diariamente no solo en su estatus jurídico-político, sino fundamentalmente en su condición social.

Los debates situados en torno a la *interculturalidad*² llevan a reconstruir algunos elementos constitutivos de los procesos identitarios en el contexto latinoamericano,

² Noción presentada en la Introducción y sobre la que volveré en este capítulo. Me refiero a ella, tanto como categoría de uso social, como analítica, reconociendo sus límites y los sentidos polisémicos del término.

particularmente en el territorio del Estado argentino y su relación con los países andinos, que históricamente han resultado condicionantes de prácticas, políticas y discursos raciales. Tomo la licencia de hablar en ocasiones en términos de un contexto más amplio que el definido por el Estado argentino, con los riesgos que conlleva, entendiendo que como región, Latinoamérica reconoce procesos comunes, muchos de los cuales se asocian a estar constituida por estados nacionales poscoloniales (Gledhill, 2000) o ser parte específica de lo que hoy se denomina “Sur”³, dentro de una trama global (Obarrio, 2013). Asimismo, la temática trabajada toma como referente específico a la migración latinoamericana en Argentina.

Si bien no pretendo ser exhaustiva en este punto, su mención resulta clave para abordar las particularidades con que se definen las relaciones *interculturales*, en un contexto signado por la sobrevaloración de esquemas y modelos culturales europeos (González Casanova, 1963; Quijano, 1999), la desvalorización e invisibilización del componente indígena de la población (Gordillo y Hirsch, 2010) y los procesos de racialización y etnización de la población migrante proveniente de países andinos⁴ (Grimson, 2006). Se toman esos *referentes históricos* como estructurantes de los sistemas educativos nacionales, en vínculo con procesos de identificación, diferenciación y desigualdad social. En el marco de esta tesis, interesa destacar aquellos aspectos que puedan encontrar anclajes en ciertos procesos socioidentitarios de los grupos migrantes y que, entendemos, resultan fuertemente resignificados en los contextos de profunda desigualdad en que vive un sector importante de esta población en Buenos Aires.

El flujo de población que históricamente traspone fronteras, conforma escenarios cambiantes, por lo que las nuevas dinámicas migratorias exigen atender a los procesos poblacionales (Pacceca y Courtis, 2008). Ello implica reconstruir los procesos de *alterización* constitutivos de las relaciones entre nativos y extranjeros y la invisibilización de los pueblos indígenas que históricamente no fueron inscriptos ni como unos ni como otros, junto con la situación de la población doblemente inscripta como migrante indígena. Requiere revisar también la incidencia del accionar estatal (a través de normativas,

³ Tal como sostiene Obarrio, el Sur presenta “trayectorias interconectadas de imperialismos políticos y económicos, colonialismos externos e internos, conformación e interrupción del estado-nación y despliegue de proyectos de lo nacional-popular” (2013:7). Al mismo tiempo, el énfasis en el carácter poscolonial de los estados en cuestión, está señalando que la experiencia colonial ha sido fundamental en la conformación de los estados en esos países y que sus efectos políticos, económicos y culturales permanecen con alto grado de violencia.

⁴ Población proveniente principalmente de Bolivia (en menor medida de Perú), identificada con marcas de etnicidad y nacionalidad vinculadas a lo indígena, en el contexto del Área Metropolitana de Buenos Aires (Grimson, 2006; Canelo, 2010, 2012).

regulaciones legales, dinámicas de sus instituciones) y sus efectos en las trayectorias de los migrantes.

En esta línea los estudios de Estado en antropología social señalan la importancia de revisar lenguajes, rutinas y rituales del poder en culturas regionales; procesos culturales que están en la base de las formas que adquiere el Estado y la conformación de un orden social que funciona como *normalidad*⁵ y como territorio exclusivo de lo posible, suprimiendo continua y violentamente las alternativas (Lagos y Calla, 2007; Poole, 1994; Corrigan y Sayer, 2007). Se trata de ver cómo se controlan las identidades en términos de diferencia, dando formas nuevas a identidades y lealtades.

Estas reflexiones permiten introducir parte de los dilemas que atraviesan históricas estructuras de relaciones, configurando demandas y luchas por el reconocimiento y el acceso a derechos de amplios agrupamientos, entre otros, los colectivos migrantes con marcaciones étnicas vinculadas a lo indígena, que constituyen en gran medida los referentes adultos de los niños/as con los que se trabajó.

La *nación* aparece en primera instancia como lealtad primera, como la más legítima de las identidades (Pollak, 1989) o dimensión totalizante que subordina las diferencias. Merece especial atención el tratamiento de este concepto, sobre el que se ha debatido mucho y resulta central en esta investigación. Homi Bhabha (2010), teórico reconocido en el campo de los estudios poscoloniales, la recorre desde distintas aristas, señalando que la *nación* puede ser entendida como un sistema de significación cultural, como la representación de la vida social que, en tanto forma cultural compulsiva, requiere forzar una configuración (imposible) como fuerza simbólica unificada. La nación se expresa, sin embargo, como un laboratorio de *diferencias culturales*, siempre inestable y ambivalente. Este mismo autor, recoge críticamente algunas de las formas con que la nación ha sido concebida, en tanto “aparato ideológico del poder del Estado” o “como expresión incipiente o emergente del sentimiento 'nacional popular' conservado en la memoria radical” (Ibidem:14). Señala que estas formas tienen la virtud de fijar la atención en espacios frecuentemente relegados, de ahí su valor, sin embargo,

la nación como una forma de elaboración cultural (en el sentido que Gramsci le da al término), es un medio de narración ambivalente que mantiene a la cultura en su posición más productiva, como una fuerza para 'subordinar, fracturar, difundir o

⁵ *Normalizar* significa arbitrariamente elegir una identidad específica como el parámetro en relación al cual las otras identidades sólo pueden ser evaluadas de forma negativa (Da Silva, 2008).

reproducir, en igual medida que para producir, crear, imponer o guiar (Said, en Bhabha, 2010:14).

En este sentido, Bhabha sostiene que se establecen *fronteras culturales* de la nación, que funcionan como “umbrales de contención del significado” reconocidos, sin que ello implique fijación espacial ni temporal. En el proceso de producción cultural, dirá, estos umbrales son reconocidos y puestos en cuestión, son “atravesados, borrados y traducidos”. De esta forma, la cultura nacional implica distintas caras y posiciones en una perspectiva relacional, cuya localidad no está unificada. En su análisis este autor retoma el trabajo de Eric Hobsbawm (1998) señalando los sentidos que este último asigna a la *nación* en vínculo con los grandes procesos migratorios que atraviesan el surgimiento de las naciones modernas. Nación entendida también como refugio, que “*llena el vacío dejado en el desarraigo de comunidades y familias, y convierte esa pérdida en el lenguaje de la metáfora*” (Bhabha, 2010:386).

En síntesis, la *nación* entendida como sistema de significación cultural, como representación de la vida social, conlleva distintos sentidos y apropiaciones en un campo atravesado por relaciones de poder. Constituye un referente insoslayable de producción cultural, que configura las formas más proactivas de la identidad. Al mismo tiempo se configura como fuerza unificada legítima (aunque inestable y ambivalente) con capacidad de imponer sentidos de normalidad y subordinar la diferencia.

En este recorrido, resultan centrales los aportes de dos antropólogas argentinas para pensar las formas históricas de la alteridad. Recordemos que se trata de construcciones que inscriben y moldean formas dinámicas de representar y actuar las diferencias sociales. Rita Segato (2007) utiliza la noción de *alteridad* en tanto concepto que permite abordar los procesos históricos de producción de *diferencias* y categorías sociales entre agrupamientos. Se lo utiliza para hacer referencia a los procesos de **demarcación** entre un Nosotros y los Otros, evitando un noción ingenua de “diversidad” esencial, quieta e inocua. Es un concepto a partir del cual se enfatizan los constantes procesos de producción de diferencia y emergencia de sujetos, en el terreno donde se expresan sus antagonismos y tensiones. Las alteridades son históricas: se trata de perfiles humanos que resultan del proceso histórico, cuya emergencia es siempre situada en la localidad, región y nación. Claudia Briones (1998) se detiene también en la idea de marcación que atraviesa los procesos de alterización, e introduce un giro en la forma de tratarlo a través de la idea de **desmarcación**. Señala que mediante la desmarcación se invisibilizan “*los complejos resortes que han ido inscribiendo históricamente una norma cuya matriz opera siempre*

como *bajorrelieve que destaca la otredad*” (Ibid:124). Que una norma se erija como universal, conlleva sostenidos esfuerzos de naturalización-deshistorización de la misma, junto con la remisión de todo lo que no se ajusta a ella a la *otredad-ajenidad*.

Compete a la investigación reconstruir los procesos de construcción de esas normas demarcatorias y formaciones de alteridad, que implican abordar los procesos de producción de asimetrías y categorías sociales subalternas. En ese sentido, los argumentos antepuestos indican que no basta con señalar la diversidad de repertorios culturales y marcos de significación que coexisten en un territorio, como situación de hecho, sino develar los mecanismos a través de los cuales se jerarquizan y regulan las *diferencias*. La *diferencia cultural* se constituye como proceso de enunciación de la cultura, la *diferencia* no es nunca una obviedad cultural, es construida social y políticamente. Esta afirmación pretende señalar la necesidad de fijar la atención en los procesos de significación a través de los cuales afirmaciones “de” la cultura y “sobre” la cultura diferencian, discriminan y también autorizan la producción de campos de fuerza y referencia (Bhabha, 2010; Martínez y otros, 2009). Como se recupera más adelante en este capítulo, se trata de referencias importantes para analizar los movimientos migratorios y los procesos poblacionales en Argentina, considerando la dinámica sostenida por la inmigración latinoamericana y limítrofe, construida como imagen invertida frente a la inmigración de ultramar. Se trata de abordar el estudio considerando ciertas matrices de pensamiento que han acompañado (y en muchos sentidos acompañan) la consolidación de estructuras sociales marcadas por la experiencia colonial.

Dentro de los llamados Estudios Subalternos⁶, P. Chatterjee (2008) sostiene que en los países poscoloniales, más que *ciudadanos*, han habido poblaciones o grupos de gente censada y regulada de acuerdo a sus *diferencias*. Recupero a este autor en su interés por definir un marco para el análisis de la nación y los nacionalismos en sociedades poscoloniales, desde una perspectiva que se aleje de los esencialismos que se han adjudicado a la nación⁷, y corriéndose de esquemas teóricos contruidos para explicar el fenómeno en las metrópolis occidentales. Chatterjee advierte que “los subalternos” imaginan la nación de otras formas, siendo un desafío el estudio de formas variables en su configuración (estrategias contextuales, históricas y provisionales). Para el caso de los estados latinoamericanos, el desafío de ese estudio parece implicar fuertemente el análisis

⁶ Se conoce como Estudios Subalternos al grupo de investigadores/académicos iniciado por historiadores del sur de Asia, centrados en el estudio de las sociedades poscoloniales.

⁷ En alusión al ya clásico trabajo de Benedict Anderson (1990) en el que postula la idea de nación como “comunidad imaginada” y se enfatiza un giro historiográfico hacia la idea de “construcción nacional como proyecto político, discursivo y cultural” (Larson, 2002:183).

del *Colonialismo* inscripto en sus estructuras. Este término sigue siendo usado por académicos y referentes políticos para referirse a la ideología que sustenta la estructura de poder desigual en el continente. Se enfatiza el “*fenómeno de `colonialidad' persistente, con independencia de los procesos de colonización y descolonización formales*” (Estermann, 2009). Es un concepto con potencial explicativo en el análisis de los fenómenos de subalternización de colectivos indígenas y migrantes, en perspectiva histórica, aunque su uso no está exento de debates.

Aníbal Quijano (1999), uno de los referentes en esta línea, expande una noción de colonialidad, que articula tres conceptos y procesos centrales: Raza, Control de la Fuerza de Trabajo y Colonialidad del Saber. Señala que la dominación y explotación del trabajo por parte del poder colonial, presuponía la relación de Raza, una particular forma de clasificación de la población, que naturalizaba las experiencias e identidades. Silvia Rivera Cusicanqui, desde la llamada ciencia social andina⁸, ha planteado el análisis sobre los efectos de la colonización a partir de la noción de *colonialismo interno*, apartándose en parte de la formulación de Quijano, a la que señala como ahistórica. Propone estudiar la “dimensión pigmentocrática del poder”, a partir del análisis del proceso de dominación étnica y mestizaje, que se estructura en una cadena de relaciones de dominación colonial (Rivera, 2000, 2006).⁹ El concepto de Colonialismo Interno de Rivera, se inspira en el trabajo de Pablo González Casanova (1963), quien desde hace más de medio siglo sostenía que el fenómeno del colonialismo se puede encontrar al interior de las fronteras políticas, en las “nuevas naciones” que lograron la independencia política. Dentro de este marco explicativo, se ha propuesto mirar los procesos de individuación y ciudadanía, como proceso estatal de disciplina cultural en el que la ciudadanía funciona como un “paquete cultural civilizatorio”, como parte de operaciones ideológicas de segregación. Rivera (2000, 2006) caracteriza el ejercicio de señalamiento y subordinación de las diferencias culturales, que crea en el oponente los rasgos de su “autoexclusión y culpa” (subdesarrollo, atraso, herejía) y justifica la segregación en dos categorías: los que acceden a los derechos igualitarios consagrados por el Estado y los que hay que civilizar.

Interesa recuperar de todos estos aportes, el análisis sobre los efectos de *silenciamiento cultural* impuesto o autoimpuesto de las poblaciones indígenas, al tener que aceptar una

⁸. Se recomienda ver: Rivera Cusicanqui, Silvia (1999), *Sendas y Senderos de la Ciencia Social Andina, Disposición* vol. 24, No. 51, Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales (1999), pp. 149-169. Ann Arbor: Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan.

⁹. Analiza estos procesos a través de la multiplicidad de posiciones y gradaciones que determinan los procesos históricos de Mestizaje, se refiere a la “Ley de embudo”: cada persona/estrato “se afirma pisando al de abajo, y agachándose ante el de arriba”.

identidad atribuida desde afuera, y la consecuente paradoja que se constata en las prácticas contestatarias y de resistencia, al tener que luchar por la igualdad y al mismo tiempo defender la diferencia. Sostengo que se trata de una tensión que se reactualiza en nuevos escenarios, como los que son abordados en la investigación que dio lugar a esta tesis, en los que los colectivos migrantes con marcaciones étnicas vinculadas a lo indígena, se enfrentan al desafío de una inclusión compleja.

Distintos estudios abordan el análisis de los procesos históricos de conformación del Estado nación argentino y sus particularidades en relación a otros estados latinoamericanos, en los que se ponen en juego distintas *formaciones de alteridad* (Segato, 2007; Gordillo y Hirsch, 2010; Bartolomé, 2008). Procesos en los que personas y agrupamientos son designados a través de categorías que incluyen o excluyen de lo definido como *común*. Este trabajo pretende abordar los límites que estas *marcaciones y desmarcaciones* (Segato, 2007; Briones, 1998) producen e inscriben particularmente en los niños/as migrantes en un contexto escolar de la Ciudad de Buenos Aires.

Hablar de un contexto de interculturalidad, implica considerar esas formas totalizantes e individualizantes que atraviesan las relaciones sociales en los procesos de Estado, algunas inscriptas en regulaciones y normativas y otras enclavadas en estructuras, mandatos y relaciones sociales como expresión de contradicciones diacrónicas que se resignifican (Stern, 1999; Rivera, 2000). Estas consideraciones resultan particularmente pertinentes para pensar los procesos de Estado en el campo educativo, dentro del cual se han caracterizado las marcas asociadas al *mandato nacionalista* con que surge la escuela (Puiggros, 2006; Novaro, 2005; Domenech, 2013), junto con los muchos rostros con que el *colonialismo* pervive en la forma y el contenido de lo que se transmite como conocimiento legítimo hacia las generaciones más jóvenes (Estermann, 2009). Las perspectivas multi e interculturalistas se instalan en el contexto de debate estatal, y logran hacerse visibles en marcos legales constituyéndose en perspectivas de derecho.

En una compilación relativamente reciente Gordillo y Hirsch (2010) reúnen un conjunto de trabajos en los que se discute acerca de los procesos de Estado y la compleja (y violenta) relación con los pueblos indígenas en Argentina. Destacan que las narrativas dominantes construyeron a los *pueblos indígenas* como parte del pasado, como fuerza salvaje y destructiva, una suerte de *ausencia* que no dejó de estar *presente* en las subjetividades nacionales. Esta idea de que lo indígena se construyó como una presencia no visible, o como “presente preterizado”, es sostenida también por Miguel Bartolomé

(2008) quien señala que han sido y son víctimas de la construcción de estados uninacionales sobre configuraciones multiétnicas y pluriculturales.

Distintos períodos y formas de reorganización de la militancia indígena dan cuenta de una creciente visibilización pública de las luchas sostenidas, dentro de las que se inscriben parte de los debates por las condiciones de diálogo intercultural, en un marco de reconocimiento y acceso a derechos, entre ellos el escolar. A estos fenómenos de creciente protagonismo desde las últimas dos décadas del siglo XX, Tambiah (1989) los ubica dentro de un movimiento global, con particular impacto en los estados nacionales poscoloniales, en los que colectividades (caracterizadas como grupos étnicos) “*se han convertido en actores políticos, buscando acciones afirmativas para el logro de la restitución de privilegios y oportunidades de vida en el nombre de la igualdad étnica*” (Ibidem:46). Es importante no perder de vista que lo que se pone en juego en función de este estudio, es el acceso a una institución estatal, en la que sostenidamente se enfatizó una imagen de homogeneidad cultural de la nación. Investigaciones centradas en los contenidos de ciencias sociales de los textos escolares (Novaro, 1999; Balsas, 2012) y en los actos escolares patrióticos (Domech, 2013), dan cuenta de la persistencia de estas narrativas.

Por su parte, los estudios migratorios analizan el sentido político con que se consolida una *imagen de homogeneidad racial y cultural* del Estado nacional argentino, sostenida en relatos complementarios sobre la inmigración y el componente extranjero de la sociedad. Estos relatos construyen al inmigrante europeo como civilizado y civilizador y al migrante latinoamericano, como incivilizado, no deseado e invasor. Hay una sobreestimación del componente étnico y racial: la migración europea es construida como beneficiosa porque es *blanca*, la latinoamericana en cambio es vista como perjudicial porque no lo es (Pacecca-Courtis, 2008). Se vuelve más adelante sobre estas afirmaciones, en tanto revelan aspectos importantes para considerar acerca de la dinámica de las relaciones entre nativos y extranjeros en contextos escolares.

En este punto, me detuve en identificar algunos de los términos con que se define la diferencia cultural y las relaciones que se configuran, en un contexto histórico particular. La intención fue construir un marco de mayor inteligibilidad para avanzar en el análisis de los procesos de identificación de los niños/as en contextos escolares.

1.2. La relación entre Cultura y Educación: antecedentes dentro del campo de la Antropología y la Educación

Esta investigación retoma temáticas sostenidas dentro del campo de la Antropología y la Educación (principalmente, aunque no solo) en Argentina, que han puesto el acento en el análisis de los *usos de la diversidad en la escuela*, en conjunción con procesos de *desigualdad* (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Novaro, 2011). Los avances en esta línea han permitido reconstruir las formas en que en contextos escolares atravesados por situaciones de privación, la carencia material es reiteradamente asociada a carencia cultural (Montesinos, Neufeld, Pallma, Sinisi y Thisted, 2003; Franzé y otros, 2010).

Me detengo específicamente en los estudios que retoman el desafío de repensar la relación entre cultura y educación, distinguen nociones clave como las de educación y escolarización, historizan y discuten algunas imágenes que asocian la escuela como institución natural para la socialización de las generaciones más jóvenes y aportan un conjunto de marcos conceptuales para pensar las *experiencias formativas* y los *procesos de identificación* desde enfoques críticos y atendiendo a un contexto sociohistórico de creciente fragmentación social (Achilli, 1996; Batallán, 2007; Cragnolino, 2006; Neufeld, 2009; Novaro, 2011; Rockwell, 1996, 2009). El recorrido realizado, rastrea las discusiones sostenidas en este campo interdisciplinario, en el que se reconocen antecedentes y debates centrales para la definición de las preguntas teóricas que orientan el trabajo. Se confluye en distintas líneas de análisis: las *experiencias formativas* de los sujetos, en tanto noción que complejiza la mirada sobre la escolaridad poniéndola en relación con el conjunto de experiencias que los niños/as atraviesan (Achilli, 1996); las condiciones *interculturales* en que se produce cualquier experiencia escolar (Novaro, 2006); la segmentación urbana y la tensión *inclusión-exclusión* educativa (Toscano y otros, 2012).

Sin intención de reconstruir aquí la historia de un campo tan amplio, resulta cuanto menos necesario hacer una breve mención al recorrido seguido por la noción de Cultura, a distintos usos y apropiaciones del término, de modo de ubicar históricamente algunos debates centrales sobre los que se tejieron acuerdos y se estructuraron programas de investigación.

Hacia los procesos de Producción Cultural

Autores de la trayectoria de Elsie Rockwell¹⁰ (1996, 2009) han producido excelentes síntesis acerca de la investigación etnográfica en educación en el contexto internacional y la tematización de la relación entre cultura y educación. Soy deudora de sus trabajos, a los que me remito para reconstruir distintos contextos históricos de producción y recuperar los aportes críticos producidos por distintas teorías, de renovada vigencia para sostener discusiones contemporáneos dentro del campo educativo. Junto a ella otros investigadores han avanzado en la historización de un área de estudio, en la que el tópico de la cultura continua siendo objeto de viejos y nuevos debates (Jociles Rubio, 2006; Levinson y Holland, 1996; García Castaño y Granados Martínez, 1999). Desde los enfoques conocidos como “culturalistas”, consolidados en la antropología norteamericana ya hacia mediados del siglo pasado, hasta nuestros días, la diferencia cultural ha sido abordada para problematizar los procesos de transmisión cultural y escolarización.

Desde ese enfoque se instala una mirada crítica (desde hace más de medio siglo) hacia los modelos racistas sostenidos en miradas biologicistas del comportamiento humano y la concepción evolucionista de cultura, poniendo en discusión la categoría de “privación cultural”. Baste recordar que como objeto privilegiado del análisis antropológico, la cultura se erigió como entidad singular y delimitable, dentro de la cual la vida de sus miembros se hace inteligible (Wright, 2004). En este marco, las distancias o discontinuidades culturales entre los estilos culturales dominantes en la escuela y los que refieren a las poblaciones entendidas centralmente como “minorías”, fueron concebidas en términos de inconmensurabilidad (Benedith, 1974; Mead, 1988)¹¹.

Henry (1967) despliega una concepción de educación como procedimiento de enseñanza de pautas culturales, dentro de la cual la escuela aparece como institución encargada de impartir las orientaciones culturales a los niños/as. Aunque no es la única que lo hace, ésta tiene como misión entrenar a los niños/as para que encajen en “la cultura”. Esta concepción constituye un antecedente importante en el estudio de los procesos de

¹⁰. La mención de E. Rockwell, excede la recuperación de su mirada histórica sobre los procesos educativos. Siendo la iniciadora de una tradición crítica en Latinoamérica, se destaca en su trabajo la construcción de una perspectiva histórica etnográfica sobre los procesos educativos, que recupera las voces de sectores y sujetos tradicionalmente relegados en la investigación educativa; así como la mirada gramsciana sobre los procesos culturales; entre otros.

¹¹ Como parte de la llamada antropología clásica, Margareth Mead introduce la preocupación por la reconstrucción de los procesos de transmisión cultural en sociedades no occidentales, como su clásico estudio sobre adolescencia y niñez en Samoa. Estudió en el seno de estas sociedades la forma en que las condiciones culturales y la educación influyen sobre la personalidad.

transmisión cultural. Se explican las dificultades o interrupción de los trayectos escolares (lo que suele denominarse *fracaso escolar*) de niños/as pertenecientes a poblaciones indígenas o minorías étnicas por la inconmensurabilidad entre repertorios culturales. Aunque se critica el énfasis puesto en la socialización entendida centralmente como transmisión (Rockwell, 1996), estos aportes han sido clave, al situar y problematizar la relación entre educación y transmisión cultural, abrir paso a la distinción entre educación y escolarización, y ampliar la mirada sobre distintos procesos formativos que intervienen en la socialización de las generaciones jóvenes (Levinson y Holland, 1996; Jociles Rubio, 2006; Rockwell, 1996).

El culturalismo, asimismo, se ha asentado como discurso de uso en distintos ámbitos de la vida social. Junto con sus aportes, deben destacarse las distancias entre los avances de la antropología en la problematización del concepto de cultura y la persistencia de una mirada restringida asociada al mismo como marco explicativo en el campo escolar. La idea de que los agrupamientos humanos se corresponden con entidades culturales claramente delimitadas, que existen miembros plenos de cada conjunto y que entre unos y otros grupos las distancias son inconmensurables, son constitutivas de argumentos que sostienen la existencia de brechas entre “la cultura” de la escuela y “la cultura” de los niños/as. Se enfatiza esta persistencia, como parte del campo problemático de esta tesis, en tanto los niños/as señalados como migrantes suelen ser objeto de interpretaciones culturalistas. Lo mismo se registra en relación a la noción de *minoría* (categoría que tiene como referentes a las poblaciones indígenas o migrantes en el contexto norteamericano de la década del 40 en adelante). Aun cuando la noción se utilice hoy en día como significante de relaciones de asimetría y subalternidad, sigue invisibilizando el hecho de que las mayorías populares son las excluidas del sistema (Rockwell, 2012), y enfatizando la diferencia cultural, en un contexto de *desmarcación* de la norma.

En este punto, las reflexiones se recuperan teniendo en cuenta la necesidad de revisar las formas en que algunos grupos inmigrantes fueron (y son) concebidos como sujetos plenos de una marca cultural y hacer visibles los procesos históricos de construcción de la diferencia cultural en relaciones de desigualdad. Los trabajos de Bourdieu y Passeron (1998) sobre la escuela como reproductora de las bases sociales del privilegio, han aportado una mirada necesaria para discutir versiones ingenuas sobre la escolaridad como proceso igualador. Estos autores logran mostrar que la escuela constituye una herramienta de las clases privilegiadas, al asegurar el éxito de aquellos que cuentan con el capital

cultural¹² de la élite. En este sentido, se podría decir que la escuela se erige como eficaz dispositivo conservador, que (tras una fachada de neutralidad) actúa en un proceso selectivo, que valida y distribuye bienes simbólicos a aquellos que pertenecen a las clases privilegiadas, restringiendo el acceso a otros sectores de clase.

Esta teoría, conocida como teoría de la reproducción, instala la escuela dentro de una trama de relaciones sociales de desigualdad, y la señala en su rol legitimador. Es un referente importante para pensar la desigualdad, aunque en sus versiones restringidas es también un argumento potente para anticipar efectos inevitables de la escolarización (y su consecuente interpretación fijista). A pesar de sostener una mirada crítica sobre los procesos de producción de asimetrías y jerarquías sociales, tal anticipación de los efectos adversos, resulta en algún punto funcional a la desmovilización en términos de acción política. Algunos de estos argumentos resuenan en espacios de expoliación urbana y segmentación¹³ como los transitados en esta investigación, en los que las distancias sociales de la población que vive en contextos de pobreza, son concebidas en términos de carencia de capital cultural para transitar exitosamente la escuela, sirviendo en ocasiones de fundamento para la creación de circuitos escolares desiguales.

El trabajo de Paul Willis¹⁴ merece especial mención, por sus aportes a pensar los procesos culturales en la tensión entre reproducción-producción, el papel activo asignado a los sujetos, la práctica de la educación concebida con (cierta) autonomía respecto a relaciones de clase y la escuela como el espacio para la lucha estratégica. A través de un extenso trabajo etnográfico, Willis reconstruye los procesos oposicionales que despliegan jóvenes de clase obrera, quienes resisten a la cultura dominante que trata de reproducir la escuela, a través de la producción de una *contracultura escolar obrera*. Este proceso finalmente legitima, según el autor, la estructura de la sociedad, en tanto estos jóvenes terminan reproduciendo la misma división social del trabajo. Sin embargo, en ese proceso no se mantienen pasivos,

¹². Se entiende por Capital Cultural a un tipo de crédito simbólico que uno adquiere al aprender a encarnar y representar signos de la posición social (Levinson y Holland, 1996). Se trata de un concepto con arraigo en el campo educativo, aunque sospechado y discutido no tanto por la indisociable relación de este a la noción de capital económico, sino por el determinismo económico con que se conciben los procesos culturales.

¹³. Sobre esta última noción me detengo más adelante. Por “expoliación urbana”, se entiende a aquellos contextos en los que se superponen situaciones de inexistencia o precarización del trabajo, con inexistencia o precarización de servicios necesarios para la reproducción de los trabajadores (Neufeld y Thisted, 1999).

¹⁴. Su obra *Learning to Labour* (1977), constituyó un hito en desarrollo de una etnografía escolar. Como parte del *Centro de Estudios Culturales Contemporáneos*, de la Escuela de Birmingham, se lo reconoce como continuador de una de las tradiciones inglesas más relevantes: Cultura y Sociedad, heredada a través de intelectuales como Edward Thompson y Raymond Williams.

es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje (...). Sin embargo, esta condena se experimenta, paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia (Willis, 1993:14).

Desde este enfoque se destacan procesos y actores que están en la base de la reproducción social, haciendo evidentes los procesos de producción cultural de los agentes, quienes crean las condiciones para que la estructura social se reproduzca. La idea de *producción cultural* es altamente significativa a los estudios en el campo de la investigación antropológica en educación (Levinson y Holland, 1996). Ha recorrido distintas latitudes y formado parte de distintos marcos interpretativos. Hay que tener en cuenta que en su argumento sustancial, Willis lo utiliza para terminar concluyendo que incluso en los procesos más creativos y autónomos, la cultura producida *reproduce* la estructura de desigualdad. Hace emerger del silencio a los actores, los coloca en una arena de lucha (concibe a la escuela como un espacio donde se produce una lucha cultural estratégica), les asigna la capacidad de resistir de formas novedosas, pero al mismo tiempo los muestra como verdugos ejecutores de su propio destino subalterno.

Vale problematizar la noción de reproducción atendiendo a los señalamientos de R. Williams (1981), sobre el sentido metafórico del término y su correlato para pensar en la reproducción de lo *social*. La advertencia se centra en la complejidad de pensar las continuidades de los contenidos sociales en el tiempo, procesos en los que nunca se producen réplicas (Rockwell, 2009). Interesa particularmente destacar los muchos aportes de estas corrientes, para pensar los procesos en los cuales las generaciones jóvenes llegan a ser parte de conjuntos sociales, advertir las múltiples caras de la desigualdad, pensar los vínculos entre la escuela y otros espacios de producción cultural y socialización, sostener la importancia de la etnografía como herramienta privilegiada para la reconstrucción de las experiencias de los sujetos y los procesos vividos “desde abajo”¹⁵ (Rockwell, 2001).

Atendiendo a algunas de las críticas que trabajos como los anteriormente mencionados recibieron, se consolida una perspectiva sostenida en la noción de *producción cultural*, que plantea la producción y apropiación cotidiana de cultura en contextos históricos particulares. Los trabajos de Levinson y Holland (1996) sobre la noción de *persona educada* o el de Foley (2004) sobre la idea de *indígena silencioso* como producción

¹⁵ Metáfora que hace referencia a la tradición gramsciana y los estudios culturales dentro de la Escuela Birmingham, Reino Unido (Thompson, 1984). Se alude a la importancia de relevar procesos y prácticas, las experiencias cotidianas de sujetos que no tienen el poder suficiente para imponer su visión del mundo, quienes son parte de la dinámica de poder, y desde la subalternidad participan del Estado y la cultura (o contracultura) como producción.

cultural, se distancian del peso puesto en la inevitabilidad de ciertos procesos, haciendo énfasis en la producción histórica y situacional de sentidos y significados variables. Se trata de aportes fundamentales para la investigación en el campo educativo, en tanto se discute la noción en singular de *escuela* y su remisión a una cultura, y se destaca como objeto de la investigación etnográfica en educación las heterogeneidades culturales y escolares que se expresan en su complejidad (Rockwell, 1996). En este sentido, la cultura no es considerada como fuerza determinante de los procesos sociales, sino producto humano entrelazado con realidades sociales diversas. Sobre estos aspectos se vuelve en distintos puntos de la tesis, teniendo en cuenta que constituyen un nudo problemático de la investigación.

Las experiencias formativas y los procesos de apropiación

En línea con el recorrido y los debates presentados, teniendo en cuenta las preguntas que me he formulado, es necesario precisar la confluencia y apertura de líneas de investigación, junto con algunas de las categorías de análisis más significativas. La revisión de la forma en que se ha pensado el proceso de *socialización* y transmisión cultural; el lugar de la escuela en vínculo con otros espacios formativos; los procesos de apropiación diferencial de la cultura en la infancia. Aristas para abordar las preguntas acerca de los procesos de identificación de los niños/as, discutiendo las perspectivas adultocéntricas con que tradicionalmente la antropología abordó la temática (Borton et al, 2011). Sin duda, esta reflexión se vincula con la concepción de niñez y perspectiva generacional que se sostenga. Sobre ellas me detengo en el siguiente capítulo, solo retomo aquí las referencias sobre los estudios contemporáneos en el campo específico de la antropología y la educación, que señalan (en tono de denuncia) el excesivo peso puesto en la socialización temprana y en la verticalidad con que ha sido concebida (Rockwell, 1996).

Se sostiene, en contraposición, que hay una relación inescindible entre *transmisión* y *apropiación* cultural, se trata de un proceso continuo, que ocurre en tiempos y espacios diversos que caracterizan a la vida cotidiana (Rockwell, 1995, 1996; Achilli, 2005; Batallán, 2007). Los interrogantes se hacen más específicos al indagar los procesos de *apropiación* de repertorios identitarios en formaciones sociales y culturales específicas. Analizar los procesos de apropiación implica partir del sujeto, en este caso de los niños/as inmigrantes e hijos de inmigrantes en espacios escolares. Al mismo tiempo, los procesos de identificación y apropiación cultural de los niños/as en contextos escolares, refieren a

prácticas sociales y producción de referentes culturales atravesados por condicionantes y experiencias que implican la formación escolar, pero van más allá de ella.

De esta forma, el interés perseguido estuvo centrado en abordar los procesos que se desenvuelven en ámbitos heterogéneos de la vida cotidiana, y refieren a la reproducción del sujeto particular en relación con múltiples recursos y usos culturales objetivados. Los sujetos sociales, valga la aclaración, nos vemos atravesados por procesos sociales, somos sujetos simultáneamente inmersos en distintas instituciones, lo que supone la necesidad de analizar la interrelación. Al mismo tiempo la vida cotidiana nunca nos enfrenta a la totalidad de la cultura, sino a ciertos recursos objetivados de la cultura.

Estos puntos de partida permiten precisar que no hay una cultura de la escuela, ni una cultura del sujeto. Las escuelas se relacionan con otras instituciones y espacios, se definen históricamente en la relación, en ellas se desarrollan prácticas y coexisten sentidos heterogéneos que pueden mantener relaciones de continuidad y discontinuidad con repertorios culturales circundantes. Ello no les quita especificidad, tampoco la persistencia de algunos procesos. Numerosas investigaciones locales e iberoamericanas han analizado el modelo homogeneizador del sistema educativo contemporáneo y el modo en que ciertos aspectos del mismo se reactualizan en las prácticas escolares. Se señalan disputas en torno a lo que las escuelas esperan de los niños/as y sus familias, sobre los que imprimen expectativas de identificación que entran en conflicto con otras concepciones sobre lo que los niños/as deben ser y hacer (Carrasco y otros, 2008; Franzé Mudanó y otros, 2010; Neufeld, 2000; Novaro, 2005; Santillán, 2008; Novaro y Diez, 2013).

Depositarios de distintas expectativas de identificación y parte de diversas tramas de interacción cotidiana (Santillán, 2007), los niños/as se configuran como agentes particulares de producción de marcos de significación. El signo puesto en la transmisión cultural por lo tanto, cambia, se trata de avanzar sobre los procesos de apropiación de los sujetos inmersos en instituciones y/o colectivos sociales, procesos en los que van cambiando y produciendo significados y nuevas prácticas. La apropiación cultural es una noción clave para el estudio de los procesos educativos y de identificación social de la niñez (no exclusiva a ésta), enfatiza que los niños/as (devenidos en agentes) en su hacer, transforman lo dado, lo reformulan y lo trascienden (Rockwell, 1996, 2012; Padawer, 2014).

La escuela constituye un espacio particularmente relevante para el análisis, donde se ponen en juego concepciones y modelos sobre la educación y la crianza de los niños/as que

se tensionan con otros, en ocasiones contrapuestos a los de mayor legitimidad social (Novaro, 2005). Siguiendo la línea de la antropología educativa, recupero la noción de *experiencias formativas* para profundizar en las formas de definición de pertenencias en los niños/as, en tanto conjunto de relaciones y prácticas cotidianas, en las que los actores se involucran activamente condicionando el sentido de sus aprendizajes, apropiándose de conocimientos, valores y formas de vivir (Rockwell, 1995; Achilli, 1996).

Los estudios en esta línea resultan aun incipientes. Se ha señalado que la problemática de la construcción y recreación de identidades sociales particularmente observadas en los *niños/as* es relativamente reciente en nuestro ámbito (Santillán, 2009; Szulc, 2006; Hecht y otros, 2009), y que faltan estudios que consideren los procesos de apropiación de la identidad étnico-nacional en la *infancia* y su relación en torno a los distintos ámbitos de socialización y experiencias formativas.

Inclusión-exclusión, segmentación y desigualdad: tópicos problemáticos en espacios urbanos

Otras líneas de análisis dentro del campo educativo que atraviesan esta tesis, se vinculan con las configuraciones particulares que la distribución de la oferta escolar adquiere en grandes conglomerados urbanos. La educación escolar se constituye como un derecho que requiere distribución territorial para cumplirse. Sin embargo, los procesos de *segregación urbana* conforman en el territorio nucleamientos o zonas con fronteras materiales y simbólicas difíciles de cruzar.

Los estudios sobre segmentación-segregación urbana han aportado elementos importantes para el análisis de la temática desde la antropología. Cravino (2007, 2008) atendió particularmente la situación de los asentamientos y villas de emergencia en Buenos Aires. La especificidad de su trabajo permite advertir las formas complejas de delimitación y apropiación del *territorio*¹⁶, junto con las tensiones sociales emergentes de los procesos de demanda en el acceso a bienes y servicios públicos y la forma diferencial de atención de los reclamos. Distintas investigaciones sociales se detienen en reconstruir cómo estos procesos redundan en la distribución desigual de los servicios educativos y el reforzamiento de las desigualdades entre quienes habitan una misma ciudad (Di Virgilio y otros, 2009; Terigi, Perazza y Vaillant, 2009; Terigi, 2009; Puiggros, 2009). Como parte de

¹⁶ Territorio como construcción social, que condensa acciones y comportamientos acumulados en el tiempo, refiere a un amplio abanico de aspectos socio materiales ligados con la localización y con capacidad para influir en los procesos sociales conformando una estructura de posibilidades para su concreción (Lefebvre, 1972; Rodríguez y Di Virgilio, 2011). Sobre esta categoría se trabaja en el Capítulo 3.

los procesos de segregación urbana, la oferta escolar aparece segmentada en el territorio. En cierta medida la “*reducción de los espacios de interacción y, por ende, de oportunidades de encontrarse cara a cara con personas de otras categorías sociales*” señala el efecto de polarización social expresado espacialmente (Katzman, 2003, en Perazza, 2009:43).

Las preocupaciones asociadas a la desigual distribución de los servicios educativos, suelen aparecer vinculadas a la temática de la *inclusión*. Como temática de investigación, esta última refiere a las dificultades que históricamente se han registrado en superar la dinámica *inclusión-exclusión* que se establece en contextos de irrupción e incorporación de nuevas clases sociales o sectores de clase. Tal es el caso de la llegada de adolescentes y jóvenes de sectores populares a la escolarización secundaria en tiempos de extensión de la obligatoriedad (Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006)¹⁷. También el de niños/as y jóvenes inmigrantes latinoamericanos y/o migrantes indígenas a la escolarización inicial, primaria y secundaria, en un contexto normativo de ampliación de derechos, políticas de reconocimiento y vigencia de una ley migratoria (Ley 25.871/2003) atenta a los derechos humanos, entre ellos el derecho a la educación (Sinisi y otros, 2010; Novick, 2008; Beheran, 2011).

Suele ser también objeto de debate y reflexión algunos de los sentidos que la noción encierra en el marco de las políticas educativas. Se analizan los efectos paradójicos que algunas políticas “de inclusión” producen cuando implican acciones programáticas y/o focalizadas que no logran traccionar transformaciones significativas en las estructuras y dinámicas institucionales. Es importante reconocer que la idea de *inclusión* ha implicado un cambio de perspectiva dentro de las gestiones ministeriales en relación al reconocimiento de formas y condiciones diversas y desiguales de escolarización; ello, sin embargo, no agota el sentido ni la profundidad de las contradicciones que recrean las condiciones de exclusión para amplios sectores de la población (Toscano y Diez, 2012; Bordegaray y Novaro, 2004).

Estas reflexiones se apoyan al mismo tiempo en el debate vigente en torno a la idea de *obligatoriedad*. Se suele sostener que *a priori* la obligatoriedad no conlleva por sí misma efectos positivos. Resulta sugerente en el marco de los estudios sobre Inclusión Educativa,

¹⁷ Aunque en esta investigación no retomo específicamente ese punto, su mención adquiere relevancia en los términos referidos a *inclusión educativa* para el tramo de la escolaridad secundaria, dentro del cual la población migrante aparece subrepresentada -dato que se incluye en el Bloque 2 de la tesis, para precisar nuestras preguntas acerca de las trayectorias escolares de los niños/as-.

retomar reflexiones de Viñao (2001)¹⁸, en el sentido de que la obligatoriedad educativa solo puede ser positiva en la medida en que se produzcan cambios profundos en la estructura y régimen escolar, de lo contrario sería una situación “*insoportable por su misma condición de obligatorio, para aquellos que son rechazados en las escuelas*”. Se sugiere, en consecuencia, un cambio de énfasis: el Estado debe “garantizar la posibilidad de educarse”, más que sostener acríticamente la idea de “obligación” (Sinisi y otros-DINIECE, 2009).

Para pensar la escolaridad de la infancia migrante en el sur de la ciudad, se retoman los avances en el análisis sobre desigualdad y exclusión escolar, desde investigaciones que señalan que éstas también se construyen *dentro* de las escuelas, cuando la población se enfrenta a “formas subordinadas de inclusión educativa”. En línea con estas preocupaciones, se ha avanzado en la caracterización de formas encubiertas o sutiles de discriminación hacia la población inmigrante en las escuelas, intersectando en el análisis lo que puede registrarse como territorialización de la identidades y de la pobreza¹⁹. Ello ha sido estudiado a partir del registro de la conformación de circuitos escolares diferenciados y desiguales, las formas que adquiere el asistencialismo en las instituciones escolares, el desconocimiento de las trayectorias escolares previas de los niños/as y las prácticas asociadas a la “baja de expectativas” respecto de sus aprendizajes y la construcción de prejuicios (Novaro y Diez, 2011, 2013; Sinisi, 1999; Sinisi y otros, 2010; Montesinos y otros, 2003).

Interculturalidad en educación

Para cerrar este punto, vuelvo a la referencia sobre interculturalidad en educación, recuperando parte de los debates acerca del concepto de cultura, el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela y su aristas en un contexto atravesado por el paradigma de la inclusión social y perspectiva de derechos. El discurso de la *interculturalidad* irrumpe en el campo educativo donde se registran mandatos²⁰ en tensión junto con formas explícitas o sutiles de subalternización de colectivos. En la Introducción me referí sintéticamente al contexto en el que se instala como lenguaje de la política²¹ y como temática de

¹⁸. Citado en Sinisi y otros-Doc. DINIECE N°6, 2009.

¹⁹. Aunque no trabajan sobre el campo educativo, resulta pertinente retomar algunos aportes de Cravino (2008), Girola (2007), y Lekerman (2005, 2010), para pensar las *tramas* territoriales y culturales de la pobreza.

²⁰. Por mandatos entiendo al conjunto de valores, disposiciones, representaciones y prácticas, asociados a construcciones históricas específicas, que buscan direccionar el comportamiento social y suponen modelos de sujeto y educación.

²¹. En el sentido que le imprime Roseberry (2002) en su trabajo sobre hegemonía y el lenguaje de la controversia.

investigación. La relación entre estos dos planos ha sido dispar, frente a la consolidación como perspectiva política, la temática aparece aun siendo marginal en nuestro campo académico. De cualquier modo, suele señalarse que tanto en el campo político como académico, la interculturalidad emerge como un discurso relativamente reciente en Argentina con relación a la proyección que el mismo ha alcanzado en otros países de la región, desde hace varias décadas (cf. Hecht y otros, en prensa).

En la primera parte de este capítulo hice alusión a la utilización de este concepto, como noción que hace referencia a las complejas relaciones entre agrupamientos delimitados en procesos históricos de definición de diferencias y marcas de alteridad. Dentro de ese escenario, pensar en los esfuerzos que los niños/as realizan diariamente para ir a la escuela, significa sostener el análisis sobre las condiciones del diálogo escolar entre repertorios culturales diversos.

La escuela ha sido un actor fundamental en la construcción de imágenes sobre los procesos migratorios, los pueblos indígenas y la distinción entre nativos y extranjeros. Entre sus objetivos, se destaca la finalidad perseguida con optimismo de que la escuela fuera la institución encargada de establecer una cuña entre hijos y padres inmigrantes, el espacio que acogiera a la infancia y juventud, borrara ciertas marcas de origen y actuara al mismo tiempo como vehículo de socialización sobre las generaciones adultas. Estas imágenes y mandatos fundacionales de la escuela, han logrado asentarse en rutinas, prácticas y representaciones de persistente vigencia (Novaro, 2002; Balzas, 2012; Carli, 2002). Al mismo tiempo, algunos investigadores observan continuidad en los discursos multiculturalistas, que apelan al reconocimiento de la diversidad intentado mostrar que el proyecto hegemónico anterior -sostenido en proyectos de modernidad-colonialidad y nacionalistas europeizantes- está disuelto. Se habla de una lógica multicultural que incorpora la diferencia, la neutraliza y la vacía de su significado efectivo (Walsh, 2009; Garces, 2009; Estermann, 2009; Briones, 2002).

Distintas investigaciones en el campo de la antropología y la educación advierten los dilemas a los que la docencia se enfrenta cuando la población con la que trabaja transita por distintos códigos lingüísticos (Hecht, 2010), sus trayectorias escolares previas se apartan de los itinerarios educativos propuestos para los niños/as (Santillán, 2007; Diez y Novaro, 2014; Terigi, 2008), o se ponen en juego saberes sociales que confrontan con los disciplinares (Novaro, 2012). Estas situaciones son señaladas como expresión de dimensiones contradictorias de la experiencia escolar, vinculadas a la declamación del derecho a la diferencia y el registro de una inclusión compleja.

Especialistas en la temática (Novaro, 2006), señalan la importancia de distinguir entre una aproximación descriptiva al término interculturalidad, de otra propositiva. Como *categoría descriptiva*, la interculturalidad puede pensarse como una situación de hecho, que da cuenta de las particularidades con que se definen las relaciones entre agrupamientos en distintos espacios de interacción social. La descripción será distinta de acuerdo al contexto sociohistórico y a la concepción de cultura de la que se parta. Como una *categoría propositiva*, puede concebirse como proyecto que se materializa en acciones colectivas, en el diseño de políticas, en intervenciones sobre la realidad con la intencionalidad de producir un cambio (Novaro, 2006). En tanto proyecto, se reconocen iniciativas sustentadas en modelos y principios ideológicos distintos. Ambas categorías han sido utilizadas desde la investigación para analizar el campo educativo (Novaro, 2006; Alonso y Díaz, 2004; Walsh, 2009; Estermann, 2009; Villa y otros, 2009). Reconociendo esta polisemia, revisar los avances en el conocimiento y debates vigentes sobre la interculturalidad, adquiere particular centralidad para abordar la temática de esta tesis. Resulta al mismo tiempo relevante para pensar los desafíos que la diversidad-diferencia cultural plantea frente a un sistema como el escolar, que continua en muchos sentidos siendo uniformizador. Para aproximarnos a estas persistencias, para comenzar a entender parte de las contradicciones que atraviesan el sistema escolar en el país, hay que considerar que la uniformización se sostiene sobre el principio de igualdad, como ideal en el que se legitima.

Retomo el concepto de *interculturalidad extendida* como eje para la definición de una perspectiva de análisis crítica sobre los procesos de diferenciación cultural en el campo escolar. Este concepto hace referencia a una perspectiva concebida para pensar las relaciones sociales en términos amplios (no sólo referida a procesos y prácticas de y para los Pueblos Indígenas), a la vez que intenta ir más allá de lo educativo, situándose como estrategia para hacer frente a las políticas monoculturales de los estados latinoamericanos (Díaz y otros, 2009). Se plantea la interculturalidad en términos propositivos como *perspectiva política, social y educativa* que parta de comprender que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que los conciba como inscriptos en identificaciones de género, etnia, generación, clase social, nacional y otras posibles, rompiendo con la idea de un ser educable único y monolítico, aunque manteniendo la intención de incluir a todos/as en una educación común (Villa y otros, 2009).

Desde esta perspectiva, se intenta promover la construcción de un conocimiento que permita dar mayor visibilidad a elementos que han sido históricamente ignorados sobre

procesos formativos, que dan cuenta de la *diversidad* de modos de imaginación, percepción, cognición y acción de distintos grupos sociales, y de la forma *desigual* en que están representados en narrativas y prácticas escolares. En ese sentido, parece lícito empezar a referirme a las *asimetrías* que persisten en términos de conocimientos, saberes y experiencias, de biografías y trayectorias que se encuentran, debaten y tensionan en la escuela (Diez y otros, 2011).

Traje algunas discusiones que resultan centrales al análisis dentro del campo educativo. En la base de todas ellas, se encuentra un referente difícil de abordar y rotular. Encierra parte de las contradicciones mencionadas acerca de la transmisión cultural, la segmentación educativa y las múltiples experiencias formativas con las que los niños/as se involucran en tramas de interacciones cotidianas. Cómo abordar la inclusión de aquellos que aun están fuera de la escuela y al mismo tiempo, reconocer que en sus versiones hegemónicas la escuela es un poderoso instrumento tanto de inclusión como de exclusión social.

1.3. Aportes de la Antropología para abordar los procesos de identificación en la Migración Latinoamericana

La situación de los *migrantes latinoamericanos*, merece especial atención en función de la temática que me ocupa. Los aportes de los Estudios Migratorios en el campo de la Antropología son amplios, también se podría decir que la antropología ha sumado herramientas al campo de estudio de los movimientos poblacionales. Las anteriores secciones de este capítulo, adelantan muchas de ellas.

Destaco las contribuciones que provienen del campo local y responden al interés de construir conocimiento acerca de procesos históricos y sociales en la región. Es decir, que han partido del interés por revisar los sentidos con que la migración fue concebida en el país durante los últimos ciento cincuenta años, las categorías sociales construidas, las trayectorias de vida de los migrantes. También se recuperan aportes de investigadores que, en función de procesos registrados en el contexto europeo o de una mirada más global o internacionalista de los movimientos migratorios, proponen herramientas conceptuales para avanzar en el conocimiento sobre el objeto de esta investigación. Entre otras, las categorías de inmigrante y extranjero; la de segunda generación.

Antropología y Migración

En los últimos años hubo cambios significativos respecto de los estudios migratorios en Argentina, que hasta la década de 1980 habían permanecido reducidos al dominio de historiadores y sociólogos (Devoto, 2007). Bajo este marco interpretativo, entre las décadas del 60 y el 80 los estudios tendieron a destacar el rol de la inmigración europea a la modernización del país, mientras que la inmigración latinoamericana fue un tópico de estudio ausente. Recientemente en Argentina, la antropología se asienta en el campo de los estudios migratorios y comienza a discutir nociones cristalizadas como las de *crisol de razas* y *asimilación* entre la polaridad nativo/inmigrante europeo. Como parte de esta discusión hay dos aspectos sumamente relevantes a destacar. Por un lado, se incorpora la *diferencia cultural* como tema de investigación. La tensión entre nativo-extranjero es puesta bajo análisis, junto con la construcción racializada de la población y sus efectos sobre las categorías sociales construidas y las trayectorias de los propios migrantes. Por otro lado, la *migración latinoamericana* se convierte ahora en objeto privilegiado de la investigación antropológica. Dentro de los aportes más destacados encontramos la revisión de los relatos históricos sobre la inmigración y el estudio de grupos étnicos o étnico-nacionales específicos (Devoto, 2007; Pacecca y Courtis, 2008; Pizarro, 2012; Gavazzo, 2011).

Parte de estos estudios, como señalé unas páginas atrás, analizan el sentido histórico y político con que se consolida una *imagen de homogeneidad racial y cultural* del Estado nacional argentino. Se detienen en la reconstrucción de relatos complementarios sobre la inmigración y el componente extranjero de la sociedad, que se asientan en el discurso social y adquieren gran proyección en períodos específicos durante el siglo XX. Estos relatos destacan un componente *racial* en la oposición entre la migración europea y latinoamericana (blanca-no blanca), así como un imagen contrapuesta entre una migración civilizada y otra atrasada e invasora (Pacecca-Courtis, 2008).

Las investigaciones en esta línea, rastrean la confluencia de procesos que intervienen en la consolidación de esos relatos, en los que participan agentes con incidencia en el aparato de gobierno capaz de fortalecer aquellas imágenes dentro del Estado a través de políticas específicas. Al mismo tiempo, reconstruyen elementos constitutivos de las relaciones sociales en distintos períodos sociohistóricos y advierten procesos específicos en el marco de una sociedad en la que las distintas generaciones de inmigrantes van estableciendo elementos demarcatorios de acuerdo a la procedencia de sus ancestros. Hijos y nietos de inmigrantes de ultramar, como parte ya de la sociedad nativa, fortalecen los relatos que acentúan la diferencia respecto de las migraciones latinoamericanas (e internas).

Las normativas que regulan el movimiento migratorio, los discursos de época sostenidos por funcionarios de gobierno o agentes partidarios de distintas filiaciones políticas, también los discursos recogidos o promovidos por la prensa y otros medios de comunicación, la información contenida en los libros de texto escolares, son tributarias o partícipes necesarios en un terreno donde estas imágenes dicotómicas, racializadas y estigmatizadoras se fortalecen²². A lo largo del siglo XX la migración latinoamericana pasó de ser casi imperceptible a ser señalada como migración de baja calidad y disruptiva con relación a una sociedad concebida como homogénea en términos raciales y culturales. Estos estudios señalan un conjunto de procesos y datos que los relatos omiten.

En primer lugar, que la inmigración latinoamericana se ha mantenido constante desde hace siglo medio, lo que sí varió fue su composición y las áreas de asentamiento. La inmigración latinoamericana se mantuvo alrededor del 3% en relación a la población total de Argentina (Benencia, 2007), aunque en las últimas décadas la migración paraguaya, boliviana y peruana creció, frente a otra como la chilena que disminuyó. Se produjo también una mayor concentración en el AMBA (Sassone y Matossian, 2014). En segundo lugar, se han sucedido marcos normativos que legitimaron la presencia de la inmigración europea y restringieron la latinoamericana (Benencia, 2007; Pacecca y Courtis, 2008; Pacecca y Novaro, 2011). Tal como señalan Pacecca y Courtis (2008) la llamada Ley Avellaneda de 1876 persiguió el objetivo de fomentar, atraer y retener la inmigración europea; en ese sentido, buscó asegurar a los extranjeros los mismos derechos civiles de los ciudadanos. A partir de 1950, momento en que los principales ingresantes fueron los migrantes limítrofes (que continuaron llegando como lo venían haciendo desde el siglo anterior), se intensifican los controles policiales y se instalan nuevas restricciones para el acceso al mercado de trabajo y a la residencia en condiciones de legalidad.

Inmigración y Extranjería: algunas precisiones

Vale hacer un pequeño paréntesis para introducir algunas reflexiones que resultan útiles para avanzar en el análisis. Al hablar de las sociedades plurales en un contexto global, Tambiah (1989) señala un pluralismo estructural asimétrico, sostenido en *incorporaciones diferenciales* de ciertas colectividades, que son “*objeto de desigualdades en lo legal, político, educacional y en los derechos laborales y así reducidos a un status subordinado*”

²². Se recomienda ver los trabajos de M. Inés Pacecca y Corina Courtis (Pacecca y Courtis, 2008; Courtis y Pacecca, 2008) en los que se precisan textos de ley y discursos de época; también el trabajo de M. Soledad Balsas (2012) en el que se analizan los discursos sobre las migraciones internacionales en los libros de texto argentinos.

(Ibidem:48). En función de las referencias normativas señaladas anteriormente y del conjunto de restricciones y descalificaciones con las que la migración limítrofe se enfrentó en Argentina, configurando un status legal diferencial y una categoría social estigmatizada, la noción de “incorporaciones diferenciales” resulta significativa de traer aquí.

El análisis de los marcos regulatorios de la inmigración permite reconstruir algunos sentidos con que se va constituyendo la imagen sobre la *extranjería* de quienes ingresan en el territorio. Es importante ir por partes y considerar el uso de estas nociones tan complejas, que constituyen categorías de uso y de análisis. Sayad (1984)²³ hace una advertencia en este punto, sobre la no linealidad entre la categoría de *inmigrante* y la de *extranjero*:

Inmigrante designa cada vez con mayor frecuencia una condición social, mientras que extranjero corresponde a un estatus jurídico-político; este último puede cambiar sin que nada cambie en la primera o sin que cambie nada en absoluto (Ibidem:103).

Esta distinción resulta útil para pensar los efectos de extranjerización sobre los inmigrantes de países limítrofes, que tanto las políticas migratorias restrictivas y los discursos xenófobos sostenidos en décadas pasadas provocaron, en un contexto en el que el marco regulatorio cambió. La Ley de Migraciones 25.871, fue sancionada en Argentina en diciembre de 2003, promulgada de hecho en enero de 2004 y reglamentada en el año 2010. Esta legislación, cuyo texto es el resultado de un largo proceso de debate participativo y multisectorial²⁴, busca poner fin a la llamada ‘Ley Videla’ (Ley N° 22.439) sancionada en 1981 durante la dictadura militar, que imponía “*restricciones en el acceso a los servicios de salud y educación (...) al inmigrante indocumentado, obligando a las autoridades escolares y sanitarias a hacer la denuncia de esa situación irregular*” (Novick, 2014:35). Especialistas en el tema afirman que a través de este cambio se invierte el criterio de radicación de los extranjeros, pasando del control policial a la propensión de su regularización (Novick, 2008).

²³ A. Sayad recorre con mucha precisión los contornos de la inmigración argelina en Francia (2007). Teniendo en cuenta que el autor tiene otros referentes sociohistóricos, sus afirmaciones constituyen igualmente un aporte conceptual muy claro para avanzar sobre el conocimiento de los movimientos migratorios y la construcción de categorías sociales.

²⁴ Impulsado por organizaciones de migrantes y de derechos humanos, por instituciones religiosas, por investigadores y académicos y por algunos sectores políticos partidarios (Beheran, 2012).

García Borrego²⁵ (2003, 2005) otro referente internacional de los estudios migratorios en perspectiva sociológica, vuelve sobre las advertencias de Sayad acerca del uso de categorías como la de *inmigrante*. Remarca que, asentada en algún episodio pasado de movilidad, la categoría de inmigrante supone la definición de una persona por un hecho que pudo haber ocurrido muchas décadas atrás. La importancia de revisar esta categoría se asienta al menos en dos sentidos. En primer lugar, no todas las personas que han vivido esa movilidad son consideradas inmigrantes, la *inmigración* se construye socialmente (Sayad, 1984) dando lugar a distintos sistemas de visibilidad. En segundo lugar, hay personas que son tratadas como inmigrantes, aunque no vivieron esa movilidad: los “*hijos de los inmigrantes*” (García Borrego, 2005).

Estos planteos configuran un marco de análisis amplio para abordar los procesos vividos por la población migrante latinoamericana: 1) la consolidación de relatos históricos hegemónicos sobre la inmigración en Argentina, que colocan a la migración latinoamericana como distante y diferenciada en términos raciales y culturales con relación a la sociedad mayor; 2) las prácticas sostenidas en la incorporación diferencial, a través de normativas regulatorias con efectos restrictivos en el status jurídico de los inmigrantes limítrofes, durante las últimas décadas del siglo XX; 3) la construcción de una categoría social que atraviesa generaciones y fija rótulos identitarios asociados a la extranjería, aunque jurídicamente sea inconsistente.

Migración e Identidades en disputa

La investigación acerca de los movimientos poblacionales ha avanzado en la construcción de un marco conceptual para el análisis de los procesos de identificación e interpelación de la población inmigrante de Bolivia en Argentina (Benencia y Karasik, 1995; Grimson, 1999; Pizarro, 2012; Caggiano, 2005). Se señala que sobre esta población se construyó un nuevo sistema de visibilidad en términos de *etnicidad*, pasando de la negación a la hipervisibilización.

En el marco de los planteos presentados, el debate sobre los procesos generacionales²⁶ y el lugar de los niños/as y los jóvenes en el proceso migratorio comienzan a ocupar un lugar importante. Tal es el caso de la investigación doctoral de Mariana Beheran (2012) quien se detuvo en el análisis de las experiencias formativas, las transiciones laborales y las

²⁵ I. García Borrego (2003) avanza sobre la definición de la inmigración como construcción social en España. Además, se detiene en la categoría “hijos de inmigrantes”, que retomo más adelante, colocando la temática generacional como objeto de investigación.

²⁶ En el Capítulo 2 me detengo sobre el concepto de generación.

identificaciones nacionales, tanto de *jóvenes inmigrantes* como *descendientes de inmigrantes*.

Por otro lado, los hijos de quienes han migrado, como en el caso de algunos niños/as con los que trabajé en esta investigación, son interpelados como migrantes aunque ellos mismos no experimentaron la migración en primera persona. En el contexto local, además del trabajo de Beheran en el que incluye a los jóvenes que denomina “descendientes de inmigrantes”, Natalia Gavazzo (2011, 2012) estudia los procesos generacionales y las formas heterogéneas de identificación en jóvenes hijos de inmigrantes de Bolivia y Paraguay en el AMBA. Avanza en la problematización de categorías como la de “segunda generación” o “hijos de” (opta por esta última), abordando el tema en términos de una generación cuyos miembros son definidos en tanto parte de un conjunto marcado como *inmigrante*. En el próximo capítulo retomo con mayor profundidad la dimensión generacional.

El “colectivo migratorio boliviano”, fue identificado con una *alteridad indígena*, históricamente negada en el imaginario europeizante de Argentina. La nacionalidad fue asimilada en términos raciales y étnicos (fenómeno más visible en Buenos Aires) lo que propició la creación de estereotipos -sostenidos en rasgos fenotípicos, distancias lingüísticas y marcas o diacríticos de identidad-, asociados a categorías de atraso y pobreza (Grimson, 2006; Pizarro, 2012; Gavazzo, 2011; Beheran, 2011; Beheran y otros, 2009).

Algunos de los investigadores mencionados introducen la categoría de *interseccionalidad*²⁷ para pensar procesos como los que atraviesa la migración boliviana en Argentina, ya que las dimensiones identitarias que la interpelan refieren a complejas intersecciones entre diferencias de clase, etnicidad (como aboriginalidad) y extranjería (no europea), entre otras posibles como las asociadas a la generación y el género (Pizarro, 2012; Beheran, 2012). Se trata de una categoría con mucho potencial para pensar los procesos de identificación como los que se abordan aquí, que refieren a dimensiones múltiples de diferenciación como la etnicidad, la nacionalidad y la clase, con particular énfasis en la dimensión generacional. Beheran (2012) destaca en su investigación *la interdependencia de las categorías de género, etnia y clase social*, para abordar las múltiples y entrelazadas opresiones que padecen los/las jóvenes quienes, como grupo de edad, se colocan en una situación de mayor vulnerabilidad (Ibidem:6).

²⁷ Pizarro (2009) la recupera de Anthias (2006) para pensar la migración boliviana en Argentina. Beheran (2012) utiliza esa categoría para introducir también la variable de género a su análisis, junto con la de generación o grupo de edad.

Floya Anthias (2006) la define en términos lo suficientemente amplios como para que se constituya en una categoría explicativa en contextos migratorios. La autora hace referencia a la identidad y la pertenencia, considerando la multiplicidad de fronteras y líneas divisorias que cotidianamente se enfrentan en contextos migratorios (aunque no solo en estos). Recupera su experiencia como inmigrante chipriota en Inglaterra durante su infancia, desde donde reconstruye entre muchas otras, algunas de las fronteras que enfrentó: fronteras de un país extranjero, fronteras entre el hogar y la escuela, fronteras étnicas (entre el mandato de “quédate con los tuyos” y el rechazo del otro), fronteras de clase. Frente a éstas, el desafío de la investigación (y su dificultad), señala, está en considerar las distintas líneas divisorias de diferencia e identidad y de exclusión para poder pensar “*a través del complejo entrecruzamiento y de las contradicciones que están implicadas*”. Anthias dirá que la Interseccionalidad refiere a la importancia de conectar entre sí las divisiones y las identidades, propone pensar en modelos interseccionales de análisis de los procesos sociales, más que en modelos aditivos de la identidad. Lo importante, afirma, es el modo en que se entrecruzan las divisiones sociales y pueden dar como resultado formas particulares de interacción social, de discriminación o de inclusión.

El concepto de *Frontera* exige también una revisión, por su tradicional implicancia vinculada a la migración: asociada a la idea de desplazamiento a través de fronteras literales entre regiones geográficas delimitadas. Como categoría de análisis es altamente significativa, una herramienta para pensar los “efectos de frontera” referidos a la relación entre distintos marcos de significación (Caggiano, 2005; Grimson, 2006).

Específicamente sobre la migración boliviana, señalé la coincidente referencia de distintos investigadores en destacar los procesos de *etnización* que atraviesa en el contexto migratorio argentino. A través de este proceso, Curtis y Pacecca (2011) sugieren que los grupos de migrantes pasan a integrarse “*por personas nacidas en el extranjero y, a la vez, cuentan entre sus miembros a `bolivianos étnicos' (...), personas nacidas en la Argentina pero de padres bolivianos*”. Según su status jurídico-político, de acuerdo a la normativa nacional vigente, estas personas son argentinas, sin embargo suelen ser vistos y tratados como extranjeros en innumerables escenas e interacciones cotidianas en las que prima una “*lectura fenotípica*” (Ibidem:3).

Este último señalamiento hace énfasis sobre los condicionantes e interpelaciones externas, aludiendo a una identidad asignada o lo que en términos de Cuche (1996) se puede definir como *hetero/exoidentidad*. Es decir, una identidad definida por otros, que en situaciones de dominación, se traduce en estigmatización o “*identidad negativa*” de los

grupos subalternizados. Esta referencia es válida para pensar la situación de la migración boliviana en Buenos Aires. Numerosas investigaciones han señalado al mismo tiempo la confluencia de procesos de identificación y construcción de pertenencia, en clave de etnicidad. Canelo (2012) trabaja sobre la categoría de *Andinos (en Buenos Aires)* en alusión a una posición identitaria situacional y estratégicamente construida frente a situaciones de intervención pública e interacción con agentes estatales. En su trabajo, da cuenta de los procesos de comunalización que lentamente se asientan sobre un emblema que, siendo objeto de disputas y sentidos disímiles, conforma un referente de creciente visibilidad.

Como concepto largamente debatido en la literatura antropológica, la *etnicidad* exige también considerar la forma en que se integra en este marco de interpretación sobre los procesos migratorios. En primer lugar, se trata de un concepto que alude a la diferenciación cultural pero, en términos de Wade (2000), tiende a usar un lenguaje de lugar y se extiende por el espacio geográfico debido al hecho de que las relaciones sociales se vuelven concretas mediante una forma espacializada. Como parte de la dinámica poblacional, los migrantes tienden a etnizarse y ser etnizados en los nuevos contextos por la sociedad nacional. Población que pasa a ser percibida y percibirse como grupos organizacionales diferenciados y generan sus propias fronteras interactivas de acuerdo a diferentes contextos de convivencia (Bartolomé, 2008; Briones, 1998; Cuche, 1996; Dietz, 2003; Brubaker y Cooper, 2001).

El concepto de *etnogénesis* (Bartolomé, 2002, 2008; Hecht, 2010) ha sido utilizado para hacer referencia a procesos como los señalados, en los que sujetos que en contextos previos a la migración difícilmente pudieran conformar una comunidad, incluso podrían desarrollar formas de diferenciación contrastiva, en el nuevo contexto migratorio derriban esas fronteras. Utilizado para analizar procesos de “actualización identitaria” y de producción de “nuevos contenidos” en la diferenciación étnica (nosotros-otros), me interesa recuperarlo para referirme a procesos que “*se orientaron hacia el surgimiento de nuevos grupos, integrados por miembros de distintas sociedades previas, que se constituyeron como comunidades diferenciadas*” (Bartolomé, 2008:36).

Los estudios sobre identidad y diferencia en población migrante boliviana dentro del área metropolitana, registran fenómenos de *comunalización* en los que los miembros asumen la “distintividad” activamente, construyen redes de “paisanaje” y asociaciones en torno a un referente étnico-nacional, que favorece el proceso migratorio, la radicación e interlocución con organismos de Estado. Se trata de formas de asociación a partir de un sentido de solidaridad mutua, de intereses comunitarios, de estrategias y proyectos

políticos comunes. Investigaciones internacionales, como las lideradas por Alejandro Portes (1995) sobre las estrategias de integración de la inmigración en Estados Unidos y más recientemente en España (Portes y otros, 2009), han hecho énfasis en distintos aspectos de estos procesos, destacando la conformación de *enclaves étnicos* en el territorio (Portes y otros, 2003). La noción de enclave es retomada críticamente desde los estudios latinoamericanos sobre la inmigración limítrofe, señalando, por un lado, el potencial que tienen en dar cuenta de fuertes procesos de asociación y apropiación étnica-migrante de los espacios sociales y, por el otro, sus limitaciones, en tanto categoría que confunde la participación en una economía de enclave con el hecho de vivir en un *barrio de inmigrantes*. Esa categoría, junto con la de *gheto*, son utilizadas para analizar los procesos de concentración residencial y asociación en redes económicas (productivas y comerciales) que exacerban la idea de confinamiento (Garces, 2011; Pizarro, 2009b).

En el marco de estos debates, se señala la conformación de espacios que en ocasiones operan como *refugios*, por la concentración de familias y prácticas de identificación asociadas a la red de contactos, que tienden a restringirse a los connacionales que residen en la misma región o área urbana. A este respecto se habla de “nucleamientos territoriales” con distintas configuraciones. Con frecuencia se advierte el despliegue de estrategias de revitalización esencialista e instrumental de la nacionalidad como “marca cultural” (Gavazzo, 2012; Grimson, 1999; Caggiano, 2005b; Novaro, 2012, Pizarro, 2009b).

A este debate, se suman las perspectivas que proponen analizar la migración boliviana en Argentina, enfatizando la circulación y el movimiento de los migrantes, reemplazando el “paradigma del lugar” por el “paradigma de la movilidad”. Ana Mallimachi Barral (2012) señala que “*algunas de estas movilidades no merecen analizarse como meros efectos de un nuevo tipo de sociedad sino que son productoras y estructurantes de formas de sociabilidad no localizadas*”. Prefiere en consecuencia hablar de “territorios circulatorios”, espacios que son al mismo tiempo *efecto y condición* de las prácticas de movilidad (Ibid:80-81).

Por otro lado, los estudios dan cuenta también de la existencia de disputas en la definición de “marcadores” de identidad o atribuciones étnicas, poniendo en evidencia lo que Cinthya Pizarro (2013:333) denomina “la lucha por definir el sentido de la bolivianidad”. Anteriormente me referí a la construcción de la categoría de Andinos (Canelo, 2012), término que encierra una multiplicidad de debates y posiciones asociadas a

distintos sentidos sobre el mismo²⁸ y alude también al contraste entre *Andinos* y *Bolivianos*, como referentes en tensión. Para comenzar a entender parte de estas tensiones, para analizar esas disputas, Pizarro (2013) afirma que es necesario considerar la estratificación económica, cultural y racial boliviana y su proyección o potenciación en Argentina. Teniendo en cuenta que quienes han migrado hacia el área metropolitana de Buenos Aires provienen en gran medida de las zonas rurales del altiplano andino boliviano, esta investigadora sostiene que,

“los lugares de identificación posibles en el país de origen para este contingente poblacional han estado limitados (...) a los tropos de pertenencia ubicados en el escalón más bajo de la estratificación económica, social y cultural boliviana (Zalles Cueto, 2002). En Bolivia, estos grupos subalternos son denominados peyorativamente en términos de clase, raza y etnia como “campesinos”, “indios” y “coyas”. (...). En los estratos superiores de la estructura de clasificación de la otredad boliviana se han ubicado históricamente los “cambas”, es decir, quienes residen en la medialuna oriental, ostentan mejores posiciones socio-económicas, son considerados “modernos” y cuyos rasgos fenotípicos coinciden con el ideario nacional que admira lo europeo puesto que son “altos y blancos” (Pizarro, 2013:341-342).

Al mismo tiempo, las distintas generaciones imprimen significados y formas de participación colectiva, que dan cuenta de nuevas experiencias frente a la migración, la nacionalidad y la etnicidad. La tensión entre asimilación y diferenciación, también ha sido abordada por los estudios migratorios, dando especial lugar al análisis de los procesos protagonizados por las nuevas generaciones que no han vivido el desplazamiento como sus padres. El lugar estigmatizante en el que los inmigrantes han sido ubicados socialmente, refuerza algunas imágenes asociadas al intento activo de *asimilación* (como integración) de sectores que se resisten a sostener la diferencia cultural, en tanto es registrada como obstáculo para la inserción social y económica. Hay estudios que ponen en evidencia la tensión que los sujetos viven al intentar distanciarse de referentes estigmatizantes, y ser depositarios al mismo tiempo de marcaciones culturales que los fijan a una alteridad étnica (García Borrego, 2005; Carrasquilla y otros, 2005; Portes, 1995; Gavazzo, 2012).

²⁸. Si bien excede la profundidad que pretendo darle en este espacio, vale la mención a la minuciosa caracterización que hace Canelo (2012) entre posiciones que aluden a referentes asociados a un recorte geográfico, a su profundidad histórica o a su contenido moral.

Comentarios de cierre

En este capítulo me detuve en la reconstrucción algunos de los debates más salientes dentro de un campo problemático en el que se incluye esta investigación. Las referencias a los procesos de Estado y la construcción de una *nación* como fuerza simbólica unificada, sirvieron de marco para introducir los estudios sobre los procesos de producción cultural y definición de diferencia, en territorios atravesados por los efectos de regímenes coloniales, dinámicas poblacionales y proyectos de país. Ello aporta a construir un marco de mayor inteligibilidad para el análisis de los procesos escolares y las formas en que se configura la relación entre cultura y educación.

A propósito de la compleja relación entre cultura y educación, se intentó avanzar sobre la tensión entre nacionalismo escolar y perspectivas mul/interculturalistas. En un contexto en el que el derecho a la educación se ha ampliado sustancialmente en términos normativos, las formas desiguales en que es atendido conforma un claro desafío contemporáneo para la investigación educativa. En particular para la antropología, se configura como tema de agenda de creciente vigencia: el desafío de ampliar el conocimiento sobre las formas manifiestas y sutiles de interpelación identitaria ejercida por y desde las instituciones escolares hacia los niños/as, y las apropiaciones diferenciales de éstos en espacios cotidianos.

Para pensar estos procesos, resultan clave las categorías de inmigrante y extranjero, como categorías analíticas y categorías sociales. Son imprescindibles para abordar los movimientos poblacionales y las formas complejas de alterización y subalternización. A ese respecto, me detuve particularmente en recuperar algunas referencias vinculadas a posiciones sobre la migración latinoamericana y sobre todo boliviana en el contexto argentino. Entre la búsqueda de invisibilidad de marcas asociadas a una categoría social como la de inmigrante y los procesos activos de colectivización y sobremarca de la diferencia, la tensión asimilación-diferenciación es recuperada desde un análisis interseccional. Esta tensión, particularmente evidente en el caso de los hijos de inmigrantes, lo es también en el caso de los niños/as que han migrado a corta edad, para quienes su hogar “*está en dos lugares al mismo tiempo*” (Anthias, 2006). Ambos conjuntos, conforman una población sobre la que reflexiono, considerando las continuidades y discontinuidades generacionales en conjunción con los procesos territoriales y escolares que atraviesan.

En el próximo capítulo me detengo en otras nociones centrales para la investigación antropológica de los procesos de identificación de los niños/as: las de niñez y generación. Las mismas son recuperadas como categorías que refieren a procesos con anclajes históricos específicos, a partir de las cuales presento algunas reflexiones metodológicas referidas al abordaje de la niñez migrante.

CAPÍTULO 2

LA NIÑEZ MIGRANTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

He sugerido en distintos pasajes de la Introducción y el Capítulo 1 que, pese a los aportes que distintas investigaciones sobre trayectos migratorios han producido, no es mucho lo que se ha avanzado en torno a los procesos vividos desde el punto de vista de los niños y niñas migrantes. Esta preocupación se suma a la señalada en relación al espacio que la niñez ha ocupado en la investigación antropológica. Más allá de esta constatación, abordajes más recientes avanzan en la conformación de un campo que pone en discusión concepciones clásicas acerca de los *niños/as* (Cohn, 2005; Hecht, 2004; Hecht y otros, 2009; Hirschfeld, 2002; Szulc, 2006; Toren, 2004).

En este capítulo me propongo hacer explícito el marco a partir del cual sostuve la mirada sobre la niñez migrante, presentando algunas confluencias en el abordaje de los procesos biográficos. Retomo la línea argumental del capítulo anterior sostenida en los procesos de alterización y demarcación de la diferencia cultural, introduciendo de manera más específica la problemática de los niños/as. Analizo los procesos de transmisión y apropiación de marcas de identidad en relación a los procesos intergeneracionales, vistos en clave de los estudios sobre identidad y memoria, en contextos migratorios y escolares.

El tema de la transmisión aparece aludido aquí junto con los dilemas que conlleva el hecho de que lo que está en juego son marcas identitarias negativamente valoradas en el contexto migratorio (Gavazzo, 2012; Levitt, 2010; Pedone, 2010a). Esta precisión sobre nuestro objeto, permite ir poniendo en evidencia la centralidad del proceso de

biografización de los niños/as en la construcción de nuevos repertorios identitarios (Bourdieu, 2011; Candau, 2008; Delory, 2009; Halbwachs, 2011; Piña, 1989; Pollack, 1989; Portelli, 1989). Biografización entendida como el ejercicio de establecer conexiones entre acontecimientos seleccionados que permitan dar coherencia, consistencia y continuidad entre los sucesos vividos (Bourdieu, 2011), considerando las tensiones que vivencian vinculadas a la necesidad de “adaptarse” al contexto nacional actual y sostener un repertorio cultural e identitario amplio que les permita transitar por distintos escenarios.

El capítulo se organiza en tres partes. En la primera me detengo en la concepción de niñez y generación junto con la temática de la transmisión en contextos migratorios. En la segunda, me detengo brevemente en la relación entre identidad y memoria. En la tercera, avanzo en la definición de una perspectiva de abordaje temático, que incorpore la etnografía y el enfoque biográfico.

2.1. Niñez y Generaciones

La niñez se ha convertido, no sin demora ni traspies, en un objeto de reflexión específico dentro de la antropología contemporánea. Sin embargo, durante muchas décadas se mantuvo en un plano secundario, congruente con la concepción que dominó durante buena parte del siglo XX. Asociados a la carencia, los niños/as (también los jóvenes) fueron concebidos como seres incompletos en proceso de transición hacia la adultez, por lo tanto para la investigación solo representaban indicios o reflejos inacabados, de lo que tarde o temprano llegarían a ser, como miembros plenos de sus comunidades o grupos de pertenencia.

El sesgo culturalista-funcionalista de esta concepción logró sostenerse, a pesar de que esos marcos explicativos fueron fuertemente cuestionados en la investigación de otros referentes y temáticas dentro de la antropología. Tal persistencia no puede analizarse sin considerar las particularidades del objeto y su relación con un campo como el educativo, que se erigió como espacio especializado en la infancia. La imagen de instrucción y asimilación resultaron estructurantes de la concepción hacia los niños/as, vistos como objeto de intervención social y engranajes dentro de una maquinaria en la debían encajar (Carli, 2000).

En un trabajo colectivo Borton y otros (2011) reconstruyen algunos hitos importantes del proceso histórico del que emerge la concepción hegemónica de *niñez*, en tanto construcción social. Por un lado coinciden en ubicar el surgimiento de la imagen occidental de niñez hacia mediados del Siglo XVII, momento en que comienzan a instituirse categorías teóricas de separación entre distintas edades o etapas de la vida. Por el otro, junto al proceso de establecimiento del llamado “sentimiento de infancia” (Aries, 1987), comienza a pensarse la educación de los niños/as, como proceso que debe llevarse adelante en espacios especializados a tal fin.

Desde el campo de la psicología Valeria Llobet (2013) señala que las teorizaciones sostenidas a partir del planteo de Philippe Aries (1987) acerca del proceso de invención moderna de la *infancia*, debieran señalar “*el carácter naturalizado de la infancia como momento de la vida, y convergentemente, analizar su eficacia como categoría social institucionalizada*”. La autora advierte que habiéndose reconocido la invención del sentimiento de infancia como parte del proyecto de modernidad, es necesario profundizar en los procesos de categorización de las edades. Argumenta la importancia de avanzar sobre el análisis de éstas en tanto modos de organización de las relaciones interetarias y como “*proceso institucional, de creación de estatalidad y de establecimiento de campos de saberes expertos*” (Llobet, 2013:212).

Con la expansión de la escuela, institución concebida como espacio privilegiado donde los niños/as aprenden lo necesario para ser miembros plenos de sus sociedades, se sostiene una mirada sobre la socialización asociada a la transmisión. A ello me referí en el capítulo anterior. Sin intención de reiterar lo señalado es necesario insistir y recuperar el sentido histórico con que las etapas de la vida y la escuela son definidas, el lugar que se les asigna en la sociedad, así como la necesidad de entender la niñez en vinculación las demás etapas de la vida.

Desde esas concepciones la niñez fue centralmente vista como momento de transición definida en términos de desprotección y fragilidad; objeto de cuidados especiales y depositaria de expectativas asociadas a proyectos familiares (Fonseca, 1998)²⁹; vista como una “*etapa de preparación y formación protagonizada centralmente por los adultos en tanto transmisores de cultura*”. Las investigaciones y producciones más recientes en antropología sobre infancia y aprendizaje, ubican a los niños/as ya no como receptores

²⁹ Sin intención de detenerme en el amplio campo de estudio sobre niñez, familia y crianza, es importante su mención, en tanto la problematización de las concepciones de familia y crianza, han dado lugar a buena parte de los nuevos estudios sobre infancia (Santillán 2009, 2012; Fonseca, 1998; Novaro y Santillán, 2010; Cerletti, 2010)

pasivos de la transmisión cultural de los adultos, sino como sujetos sociales con capacidad de desplegar estrategias cualitativamente diversas (Borton y otros, 2011:38).

Se resalta la importancia de atender a la participación activa de los niños/as en la vida social, en tanto constructores de sentidos a partir de sus vivencias e interacciones (Cohn, 2000). Concebidos como actores sociales activos, productores de cultura e insertos en un contexto socio-histórico, los niños/as pasan a ser objeto de la investigación disciplinar. En esta línea, Christina Toren (2004) argumenta que la antropología debe partir de la premisa de que cada individuo a lo largo de la vida construye intersubjetivamente una forma de entender el mundo social. El énfasis en la construcción de significados y sentidos en la interacción, señala Cohn (2000), presupone la idea de que además de los agentes “socializadores”, los mismos niños/as sean considerados también como agentes y no meros receptores pasivos de valores y atributos.

El trabajo de Toren³⁰ constituye una referencia importante en los nuevos estudios sobre infancia. La autora analiza cómo los niños/as significan y construyen su situación en el mundo, discutiendo con los estudios que analizan el proceso de socialización como aquel centrado en el modo en que los jóvenes se convierten en miembros competentes de la cultura adulta o son incorporados a la vida social encarnada por los adultos. Clarice Cohn (2000, 2005) en Brasil y M. García Palacios (2012) en Argentina, la recuperan para avanzar en el trabajo sobre los procesos de identificación en niños/as indígenas, poniendo énfasis en el proceso de construcción de sus propias historias, proceso en el que mediante las relaciones que establecen con otras personas y a través de sus experiencias en el mundo social, producen significados.

Así, la experiencia de infancia (y su valor), es diversa en cada sociedad indígena. (...) Por eso, cada vez que nos proponemos estudiar con y sobre los niños indígenas, tenemos que abordar primero cómo los niños y la infancia son pensadas en estos lugares. No podemos presuponer una niñez y una infancia universal, pero tal vez tampoco podamos asumir una noción de infancia, particular, siempre válida (Cohn, 2013:227).

Las autoras referidas, insisten en la imposibilidad de abordar el estudio sobre los procesos de construcción de formas de entender el mundo social, desde perspectivas que aíslen a los actores o los consideren simples depositarios de significados y valores

³⁰ Christina Toren, referente de la antropología social británica, aporta una mirada sobre la niñez que articula tradiciones de la psicología y la antropología. Ha estudiado con detenimiento los procesos de socialización en niños/as durante su trabajo de campo en las Islas Fiji.

elaborados por otros. En este punto, perspectivas sobre las “generaciones” (Mannheim, 1962/1993) permiten profundizar sobre los procesos de transmisión intergeneracional, que empiezan a ser abordados recuperando las relaciones entre los niños/as y los adultos respecto a la continuidad cultural, y dando espacio a la consideración de las contradicciones que en ciertos casos la atraviesan (Novaro y Padawer, 2012; Pedone, 2010a, 2010b).

Las generaciones fueron abordadas con inusual profundidad por Karl Mannheim hacia la década de 1930. Desde una mirada sociológica las generaciones fueron concebidas como un problema social no reductible a la búsqueda de delimitaciones estáticas de los intervalos de la vida del hombre. Su planteo fue sumamente relevante para hacer frente a las miradas biologicistas o ahistóricas, argumentando que la importancia de las generaciones como fenómeno social, solo puede reconocerse y abordarse en relación a coyunturas histórico-sociales específicas. Para este autor el fenómeno se produce en el acontecer social:

La conexión generacional es más determinante que la mera posición generacional, de la misma forma que la mera situación de clase no puede equipararse a una clase que se autoconstituye. La posición sólo contiene posibilidades potenciales que pueden hacerse valer, ser reprimidas, o bien modificarse en su realización al resultar incluidas en otras fuerzas socialmente efectivas. (Ibidem:221)

El fenómeno generacional es uno de los factores básicos en la realización del dinamismo histórico. El estudio del funcionamiento combinado de las fuerzas que operan conjuntamente es de por sí un conjunto problemático unitario sin cuya aclaración no es posible comprender la historia en su devenir. (Ibidem:240)

Dos cuestiones centrales aparecen en los párrafos precedentes que quisiera destacar. Por un lado, tal como la concibe Mannheim, la generación no alude a una categoría social abstracta, ni determina una posición anticipada con independencia de otras dimensiones o fuerzas sociales. “*Los individuos que comparten la misma generación, (...) comparten también hasta cierto punto, la misma ubicación en la dimensión histórica del proceso social*”, suponiendo como rasgo decisivo en la definición de lo común, los límites en el abanico de experiencias abiertas a un individuo. Sin embargo, los grupos generacionales pueden estar estratificados internamente de muy diversas formas (Mannheim en Abercrombie, 1982:69-70).

Por el otro, el fenómeno generacional debe ser entendido como un elemento dinámico y dinamizador de la historia, estructurado y estructurante, cuya referencia es ineludible al abordar los procesos históricos de continuidad y cambio cultural. En este sentido, la similitud en la posición u ubicación de los individuos en la estructura social, puede definirse solo a condición de identificar los procesos sociales que engendran esas categorías sociales de agrupamiento y similitud. Reconociendo los límites de la obra de Mannheim, en la que discute dentro del marco de la sociología clásica aportando una síntesis novedosa (aunque restringida) entre el funcionalismo y el marxismo (Abercrombie, 1982), sus aportes son útiles para pensar las generaciones como categoría histórica y relacional, y como fenómeno insoslayable para abordar la transmisión, apropiación y cambio cultural, en clave intergeneracional e interseccional.

Estudios sobre juventud, etnicidad y procesos de identificación, definen la concepción antropológica de “grados de edad” para avanzar sobre una perspectiva intergeneracional (Kropff, 2008; Chaves, 2005). Laura Kropff la define como lugar de la interpelación a partir de la clave etaria, como inscripción material de subjetividades definidas hegemónicamente:

la niñez, la juventud, la adultez y la vejez constituyen grados de edad que inscriben subjetividades específicas y crean arenas de disputa que son contextuales e históricas. (...) Los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación- tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente (Kropff, 2008:4-5).

En el campo de la investigación local, el trabajo de Carolina Hecht (2010, 2011) sobre socialización lingüística de niños/as toba en el contexto migratorio y urbano de la provincia de Buenos Aires, recupera el tema, problematizando la relación entre generaciones. La autora aborda desde distintas miradas el proceso de transmisión intergeneracional y se pregunta qué sucede con los niños/as que no transitan un proceso “obvio” o esperado de aprender la lengua que pertenece al patrimonio de su grupo. Parte de una idea amplia de socialización, que abarca las diferentes etapas de la experiencia vital y coloca a los niños/as en un rol activo en la dirección de sus propios aprendizajes a través de su participación en las actividades sociales.

Por su parte, Gabriela Novaro y Ana Padawer (2013) en un análisis comparativo acerca de identificaciones étnico-nacionales y legitimación del saber, analizan los procesos de

transmisión intergeneracional en población mbya guaraní de Misiones y población migrante boliviana de la provincia de Buenos Aires. Destacan la importancia de abordar las relaciones intergeneracionales en su conflictividad, considerando las distintas formas de apropiación de saberes tradicionales por parte de las generaciones más jóvenes, así como las reinvencciones y discontinuidades en la transmisión de estos saberes.

El tema de la transmisión cultural aparece aludido también dentro de los estudios migratorios (tanto a nivel local como internacional)³¹, en relación a los procesos intergeneracionales que atraviesa la población migrante y los dilemas asociados a la continuidad/discontinuidad en la transmisión de saberes y marcadores o diacríticos de identidad (Portes, 1995; García Borrego, 2003; Gavazzo, 2012). Existe una extensa bibliografía a este respecto, que plantea un debate entre miradas y posiciones oscilantes: entre la asimilación, asociada también a integración y aculturación a la nueva sociedad y ruptura con lazos de origen, la doble pertenencia, la transnacionalidad (o comunidad transnacional) y la reafirmación de la diferencia (Benhabib, 2006; Portes y otros, 2003; Levitt, 2010). Se trata de miradas sostenidas en investigaciones sobre movimientos poblacionales en distintas latitudes. Los estudios sobre la inmigración en Estados Unidos o las investigaciones en el sur de Europa han atendido a la problemática, aunque en general han tendido a abordarla desde las posiciones asumidas por los “adultos migrantes” o por la “segunda generación” de migrantes.

Aunque la categoría de *segunda generación* suele hacer alusión tanto a los hijos de inmigrantes como a quienes migraron a corta edad, la misma coloca como episodio primario, la experiencia migratoria en la generación anterior. Alejandro Portes trabajó sobre el concepto de “asimilación segmentada”, con el que plantea diferencias en la asimilación/aculturación a la sociedad de recepción entre las primera y segunda generación. Pone el acento fuertemente en que el modo de incorporación de la primera generación crea oportunidades diferenciadas de acuerdo a las cuales se producen efectos sobre la segunda, que oscilan entre la asimilación exitosa y la exclusión.

En cierta medida lo que éste y otros autores (Portes, 1995; Portes y Rumbaut, 2001) destacan se vincula a las influencias o condicionamientos que las variaciones en el contexto social de recepción producen sobre los patrones de asimilación/adaptación. Sin

³¹ En este último caso, sobre todo las migraciones que responden a los desplazamiento de población según una trayectoria *Sur-Norte*. Los organismos internacionales utilizan esta terminología propia de los discursos sobre el desarrollo para caracterizar y clasificar las (cuatro) direcciones de la migración, según la situación económica de los países de origen y destino. “Norte” refiere a países de ingresos altos y “Sur” los países de ingresos bajos y medianos (OIM, 2013).

embargo, una de las críticas a la teoría de asimilación segmentada -que me interesa explorar en esta tesis- se sostiene en el excesivo énfasis puesto en la adopción de los repertorios culturales hegemónicos en la sociedad de recepción como condición para la movilidad y la inclusión exitosa de la segunda generación.

No se ha avanzado suficientemente aun en el seguimiento de los niños/as cuando son ellos mismos quienes han migrado, poniendo énfasis en los procesos vividos como generación que experimentó el desplazamiento en primera persona y construye una posición particular en la dinámica intergeneracional. Más recientemente, sin embargo, algunas investigaciones avanzan sobre lo que denominan “generación 1,5”, que refiere a las personas nacidas en el extranjero, que llegaron al país de destino durante su niñez (Portes y otros, 2009).

En esta línea empiezan a ser auspiciosos los trabajos que abordan las relaciones intergeneracionales, poniendo particular atención en los espacios familiares (Pedone, 2010; Levitt, 2010, Grupo GIIM)³². Peggy Levitt trabaja sobre los procesos vividos por los hijos e hijas de familias transnacionales³³, en los que “*dominan diversos repertorios culturales que pueden seleccionar en respuesta a las oportunidades y desafíos que confrontan*”. Se les adjudica la capacidad de *invención* de nuevas versiones de tradiciones traídas por sus padres, que encajen en el contexto sociocultural en el que se asientan (Ibidem:18-19).

El tema de los niños/as migrantes y sus relaciones intergeneracionales, se articulan en mi trabajo con la preocupación acerca de los procesos de construcción de pertenencia en contextos en que son objeto de múltiples interpelaciones. Para pensar la temática, los estudios sobre identidad y memoria, constituyen una clara referencia conceptual en relación a la dimensión generacional.

³² El Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM) constituido a finales del año 2007 en España, por iniciativa investigadores/as provenientes de distintos países latinoamericanos, avanza en distintas líneas de investigación. Investigadores como Pedone, García Borrego, Levitt, Franzé, citados en esta tesis, se enmarcan dentro de ese grupo.

³³ La autora trabaja sobre la noción de campos sociales transnacionales (transnational social fields), en tanto espacios que *conectan actores, por medio de relaciones directas e indirectas, a través de fronteras* (Levitt, 2010:19)

2.2. Pensando la relación entre Generación, Identidades y Memoria

La pregunta que vuelvo a instalar a partir de estas aproximaciones, refiere a la reconstrucción de los procesos de identificación considerando el lugar de los niños/as como generación que atraviesa la migración.

Hablar de Identidad supone hacer referencia al proceso de apropiación distintivo de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social. Desde esta concepción distintos autores afirman que la función principal de la identidad es marcar fronteras entre unos y otros (Briones, 1998; Cuché, 1996; Grimson, 2010; Giménez, 2005). Ya desde la escuela formalista de Fredrik Barth (1976), se enfatizó el mecanismo formal de cohesión intragrupal, advirtiendo que a través de la adscripción explícita de particularidades propias y ajenas, se generan identidades diferenciales. Esa referencia sigue siendo viable para abordar los procesos identitarios en la infancia migrante siempre que entendamos que la cultura no constituye un repertorio homogéneo ni inmodificable, sino que puede tener “*zonas de estabilidad y persistencia*” y “*zonas de movilidad y cambio*” (Giménez, 2005:3), “*puntos de estabilidad o de fuga*” (Briones, 2007).

Identidad y Cultura son, por lo tanto, dos nociones distintas que implican procesos entrelazados. Aluden a una arena de producción simbólica siempre en tensión, en la que conviven elementos estables y cambiantes, que dan lugar a procesos y prácticas de apropiación distintiva. Dentro de esa arena, me propongo pensar los procesos de apropiación que llevan adelante los niños/as, teniendo en cuenta la experiencia migratoria que los atraviesa y los desplazamientos en múltiples repertorios, dimensiones y fronteras.

La Identidad también suele ser definida como el lado subjetivo o intersubjetivo de la Cultura: es la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores, en relación con otros actores sociales. Coherente con esta línea argumentativa, Claudia Briones propone una manera de abordar los procesos de *identificación* y *diferenciación* social desde un enfoque que recupere la experiencia de los sujetos sociales en el marco de las múltiples relaciones que establecen, en un contexto sociopolítico específico. En este sentido, propone analizar los procesos de “comunalizaciones” que no implican “*marcas irreductibles sino prácticas de marcación selectivas que van haciendo que cierto tipo de relaciones comunales y no otras se promuevan y experimenten como poseyendo una naturaleza inevitable*” (Briones, 1996:4).

Las *comunidades* no son producto exclusivo de quienes se adscriben como sus miembros. Su emergencia se origina dentro de una arena sociopolítica, en la que se relacionan, intercambian y disputan posiciones con otras comunalizaciones. Su marcación pasa entonces a formar parte de una disputa por el control hegemónico. En este sentido, cuando se habla de *comunidad* (Lagos, 1997:15) se hace referencia a *una asociación política formada a través de creación e imaginación política y cultural -(a) la generación de significados a partir de contextos de poder desigual*" (Roseberry, 1989:14).

Con estas aproximaciones se avanza en la complejidad que Alejandro Grimson (2010) atribuye a la relación entre una *configuración cultural* (conformada por innumerables elementos de diferente tipo que guardan relaciones de oposición, complementariedad, jerarquía) y una *categoría de identificación* (que conlleva un sentimiento de pertinencia). Esta relación alude al mismo tiempo a la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales, de tramas de prácticas y significados, considerados *diferenciadores* (hacia afuera) y definidores de la propia unidad/*especificidad* (hacia adentro). Implica junto con la identificación, los procesos de Interpelación, es decir, los distintos modos en que las personas, grupos o instituciones se refieren a sus alteridades. En este sentido, resulta sugerente recuperar del trabajo de Briones, una postulación en la que señala que:

los sujetos se articulan como tales a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para otros), pero no lo hacen simplemente como a ellos les place, pues su trabajo de articulación opera bajo circunstancias que ellos no han elegido (Briones, 2007:59).

Los procesos de *identificación* como construcción de pertenencia y los procesos de *interpelación* como construcción y demarcación de alteridad, emergen como respuestas relacionales y situacionales dentro de específicas configuraciones culturales. La asimilación o la diferenciación a la que refieren los estudios migratorios (Portes, 1995; García Borrego, 2003) no puede considerarse al margen de formaciones históricas de alteridad en clave de reconocimiento, aceptación o rechazo.

La identidad en términos de etnicidad, tal como la definí en el capítulo anterior, puede ser considerada como comunalización (Briones, 1998; Brubaker y Cooper, 2001), que incluye dos procesos: uno de "sustancialización y reificación de cualidades y atributos como posesiones colectivas duraderas" que da lugar a que las colectividades se piensen a sí mismas como "especies sociales distintas"; y otro de construcción de relaciones étnicas

flexible y volátil, que podrá dar lugar a procesos de asimilación, expansión, diferenciación, segmentación, etc. (Tambiah, 1989:39).

Las precisiones introducidas hasta aquí permiten reponer algunas de las preguntas centrales sostenidas en la investigación, considerando el lugar de la infancia como generación que atraviesa la migración. En tanto dimensiones de identidad y pertenencia, ¿cómo juegan las ideas de descendencia, el lugar y territorio de origen, la herencia? ¿Qué significado adquieren en el contexto migratorio en tanto niños/as escolarizados y en cierto punto (re)nacionalizados? Para empezar a transitar estos interrogantes, es necesario poner en diálogo las herramientas conceptuales que se reconstruyen en este primer bloque, junto con otras aun no desplegadas. Los conceptos de interseccionalidad y generación, resultan de gran potencial explicativo, pero insuficientes para tematizar y analizar los procesos de identificación que se abordan desde este estudio etnográfico. Encuentro en la noción de *memoria* un aliado clave para pensar la identidad desde sus conexiones y contradicciones generacionales, desde su selectividad y desde su dimensión temporal.

Memoria como Identidad

Hablar de memoria, implica pararnos en un campo de discusión tan complejo como amplio, en el que intervienen y se entrecruzan tradiciones disciplinares, debates políticos y referentes sociohistóricos. La memoria es una noción que ha cobrado sentidos disimiles y ha sido objeto de emergencias estratégicas. La investigadora Ana Ramos (2011) aporta una exhaustiva sistematización en la que reconoce distintos campos de debate en los estudios antropológicos sobre memoria, concebida como *tradición heredada*, como *fuerza de la historia* y como *uso estratégico del pasado*. Reconociendo que cada uno de estos campos presenta una arista abierta y en algún sentido complementaria, parto de concebir la memoria como la práctica social de “traer el pasado al presente”, como objeto central de las relaciones intergeneracionales y como marco de significación.

Hablar de Memoria, obliga a hacer referencia a otro autor vinculado a la sociología clásica como Maurice Halbwachs (1950/2011) y su obra “La memoria colectiva”³⁴. En ésta aborda el desafío de considerar la memoria individual como memoria social (“colectiva”, en el autor), y sostiene que los recuerdos se construyen en las relaciones con otros individuos, donde las distintas generaciones mantienen la memoria como historia viva. En

³⁴. *La mémoire collective*, fue publicada por primera vez en 1950, con posterioridad a su muerte. Es importante aclarar la necesidad de tomar algunas licencias en la apropiación de su texto, teniendo en cuenta la distancia que nos separa del contexto de producción del autor. Continuador de Emile Durkheim, su intención es atender a los fenómenos sociales como fenómenos colectivos.

tanto historia vivida, la memoria no se basa en una versión de la historia aprendida, ni se reduce al pasado o a lo que queda de él, dice Halbwachs. Se trata de una historia viva que se perpetúa y renueva a través del tiempo, cuyos marcos colectivos representan corrientes de pensamiento y experiencia, donde encontramos nuestro pasado en tanto experiencia vivida.

La tradición francesa ha sido particularmente proclive a continuar el estudio en esta línea, Pierre Norá (1984) es un reconocido referente en los estudios sobre Memoria, dentro del campo de la historia³⁵, con fuerte interés en la antropología. Planteando sin mediaciones la relación entre identidad y memoria, señala que esta última nunca es fiel restitución del pasado, sino una reconstrucción en constante actualización. Es más un marco que un contenido, dice, un conjunto de estrategias y apuestas posibles, que configura tanto el pasado como el presente y permite acceder al vínculo entre los procesos sociales y la historia de los sujetos.

La relación entre memoria e identidad, instala el desafío de intentar acceder a los *recuerdos* contruidos por los niños/as en las relaciones con otros individuos, pero parados en un presente que le otorga un sentido particular a esos recuerdos. Se persigue reconstruir el sentido o significado de los recuerdos, como elementos de *identidad* (Giménez Montiel, 2002; Halbwachs, 2011). Estudios como los de Joel Candau (2008) sobre Memoria e Identidad³⁶, presentan la *memoria* como identidad en acto hecha de recuerdos y olvidos, como el operador de los procesos de construcción de las identidades del sujeto, exponiendo la complejidad del trabajo de reapropiación y negociación con el pasado que cada uno debe realizar.

Me interesa particularmente recuperar estos aportes, en tanto refieren a la biografización que cada individuo realiza, como resultado de la tensión entre pasado y presente, dando lugar a pensar en las *ideologías* que prevalecen en las *memorias migrantes*, que juegan con las fronteras de alteridad para producir identificaciones sociales en contextos de profundos movimientos poblacionales.

Lógicamente, se instalan aquí ciertos interrogantes referidos a la posibilidad (o imposibilidad) de hablar de ideologías y memorias migrantes cuando nos referimos a los

³⁵ Referente de la llamada Historia de las Mentalidades, que corresponde a la 3º generación de la llamada Nueva Historia (Padawer, 2013).

³⁶ El título original del texto es *Mémoire e identité*, editado en Francia en 1998. Candau recorre desde la antropología un sinfín de conexiones profundas entre la memoria y la identidad, entendiendo a la primera como “identidad en acto”.

procesos vividos en la infancia. En todo caso, vale la pregunta sobre la correspondencia entre procesos tradicionalmente pensados para los adultos como grupo de edad, y la forma en que los mismos atraviesan la experiencia de los niños/as, en tanto generación. Vuelvo sobre esas preguntas en el tercer bloque de la tesis, poniendo en discusión estas categorías a partir de las experiencias registradas en los niños/as.

La cuestión sobre las generaciones encierra tanto la necesidad de pensar la transmisión y la continuidad (o discontinuidad) generacional de la memoria, como de pensar la generación como forma de identidad contrastiva. Candau (op. cit.) sostiene en este punto que la memoria generacional es horizontal y vertical y puede tener dos formas. Una de ellas es la genealógica, como conciencia de pertenencia a una cadena de generaciones de la que el individuo se siente heredero, con fuerte carga identitaria puesta en la continuidad y la transmisión. Otra forma es la que el autor atribuye a miembros de una generación que se constituyen como grupo en su distintividad y se autoproclaman como guardianes. Además de casos paradigmáticos en la historia, como la llamada “generación del 68”, incluye las ya mencionadas “segundas generaciones” de inmigrantes, a las que se señala como generaciones *sin memoria*, que como tales, no tendrían qué transmitir (Ibidem: 2008:139-140). En parte como juego palabras o metáfora de un desplazamiento temporo-espacial que señala supuestas rupturas culturales, éste constituye un nudo problemático en la relación entre los niños/as como depositarios y continuadores de tradiciones o elementos que pertenecen al patrimonio de su grupo y como productores de significados y formas de entender el mundo social, con capacidad de reinvenición y distinción contrastiva.

Más allá de ese locus, la memoria encierra como hecho antropológico fundante los desafíos de la transmisión social y el establecimiento (o restablecimiento) de la continuidad: ¿qué, cómo y para qué conservar? Y ¿cómo transmitir?. En el medio de esos procesos, la memoria aparece como posibilidad de soportar la temporalidad, de hacer frente al presente, en tanto lo que ha pasado no ha desaparecido, sino que se puede vivir a través del recuerdo (Candau, op. cit.). Me pregunto acerca de los espacios, las tensiones, las negociaciones de las que emergen esos recuerdos en los procesos de biografización y producción de trayectorias vitales, cuando se trata de niños/as inmigrantes, y cuando además, se vinculan a colectivos fuertemente alterizados en el contexto escolar.

Memoria como Trayectoria

La Memoria suele representarse como aquello que da solución de continuidad temporal entre el pasado y el presente y vincula la historia personal con la historia social. Sería en

palabras de Halbwachs (1950/2011:129) “*una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, porque sólo retiene del pasado aquello que está todavía vivo*”. Vale preguntarse entonces ¿cómo organizan el pasado las personas? Hay quienes pueden decir que la temporalidad escolar resulta fuertemente estructurante en la vida de un individuo desde su corta infancia; otros mencionarán que la relación que se establece con los hijos imprime también una fuerte organización del tiempo y referencia al pasado; posiblemente se señalen también los desplazamientos asociados a la migración, como experiencias estructurantes de la temporalidad de los sujetos. Unas y otras resultan estimulantes en función de nuestra temática. Esta especie de línea de tiempo que se trazaría puede partir de una organización previa del investigador o estructurarse a partir de criterios que los sujetos imprimen para marcar esta temporalidad.

En esta instancia es preciso plantear no solo aquello que me propuse observar, relevar, reconstruir y analizar de la realidad social, sino también los márgenes de posibilidad y dificultad para hacerlo (qué de ello es posible) y a través de qué estrategias. Trabajar sobre las identificaciones de los niños/as inmigrantes, en contextos de fuerte interpelación nacional y segmentación urbana, conforma un primer desafío. Abordar las formas de organización del pasado en niños/as que vivieron desplazamientos a través de distintas fronteras, un segundo. Cuál es en consecuencia la estrategia metodológica más apropiada, en función del conjunto de preguntas que fui formulando. Antes de abordar esa pregunta, hay algunas referencias que necesito retomar y profundizar.

En principio, cuando se habla de un desarrollo continuo de la memoria, se hace referencia a que no hay líneas de separación claramente marcadas, los límites resultan inciertos, irregulares y altamente dinámicos en función de la situación presente. Ello no significa que no haya episodios, momentos o hitos significativos, ni que no existan estructuras temporales solapadas y asentadas en la memoria. Significa que como construcción del pasado desde las posiciones ocupadas en el presente, los recuerdos se van retroalimentando, y además de informar sobre hechos o eventos específicos, dicen mucho sobre el sentido que se le está dando a los mismos en la actualidad, como *identidad en acto*. Candau (2008:13) plantea con mucha especificidad, una dialéctica entre Memoria e Identidad “*en la que se funden y refunden para producir una trayectoria de vida, una historia, un mito, un relato*”.

En esta articulación, lo que se persigue es el entrelazamiento de las *trayectorias*³⁷ particulares de los niños/as con las historias sociales, con las redes de relaciones familiares y comunitarias. Las historias y los recuerdos que se cuentan sobre la propia vida se escriben bajo condiciones sociohistóricas específicas y en relación a nuestros repertorios culturales. Esta constatación hace posible *reconocer el carácter múltiple de (...) los procesos de apropiación*” de imágenes sociales, de nociones, concepciones y significados (Cragolino, 2006; Rockwell, 2000).

La noción de trayectoria resulta pertinente, en tanto evoca un movimiento -“temporal en el espacio”, señala De Certeau (1996)- que implica la reconsideración de todos sus elementos por parte del sujeto. Más que una serie de acontecimientos sucesivos, la trayectoria es una unidad, que implica *“reconstruir las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en devenir y sometido a incesantes transformaciones”* (Bourdieu, 1989/2011:8).

Esa aproximación implica profundidad temporal y espacial, un ir y venir en el tiempo y el espacio a partir del trazado que el sujeto realiza en un contexto y desde una posición particular, tomando en consideración las experiencias vividas. Se discute desde este lugar, el uso indiscriminado y acrítico del concepto, cuando se lo utiliza para abordar los desplazamientos de las personas en el espacio con intención de una descripción objetivada acerca del fenómeno migratorio, en recorte sincrónico (Guerra, 2008). En un exhaustivo trabajo sobre las trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares en México, M. Irene Guerra (op.cit.) precisa que las trayectorias, deben ser entendidas como *“expresión de la articulación entre el pasado incorporado por los actores y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas y laborales disponibles en su propio contexto y las elecciones propias”* (Guerra, 2008:13). Destaca en su tesis doctoral la importancia de una reconstrucción retrospectiva que *“centre su atención en el sentido que los sujetos dan a sus itinerarios y la relación que establecen entre la reconstrucción de su pasado y las proyecciones de futuro”* (Guerra, 2008:16).

La reconstrucción de las trayectorias sociales en el marco de procesos escolares y migratorios, implica considerar los acontecimientos biográficos de los niños/as en el espacio social, en tanto movimientos o desplazamientos que describen posiciones

³⁷. Retomo y problematizo en la tesis la categoría de trayectoria (Bourdieu, 2011; De Certeau, 1996; Grimberg et al, 1996), vinculando Trayectoria escolar (Terigi, 2008; Llosa, 2007) y Trayectoria social (Cragolino, 2006).

ocupadas, se formulan a partir de una organización presente del pasado, dan cuenta de la capacidad de decisión como agentes y señalan los límites estructurales que enfrentan (Bourdieu, 2011; De Certeau, 1996).

En su investigación sobre educación en contextos de desigualdad, Laura Santillán (2007, 2009) avanza sobre esta categoría en un recorrido que la lleva a reconstruir los procesos de cambio en los modos de intervención del Estado en Argentina. Advierte sobre el uso frecuente de una concepción restringida de trayectoria, aplicada a los espacios escolares. Critica la idea de trayectoria educativa medida en términos de éxitos y fracasos, de entrada y salida por distintas instituciones escolares, que parte de concebir los recorridos de los niños/as de sectores subalternos, como aislados o ligados solo al mundo familiar. En ese sentido, recupera una concepción que permita dar cuenta “*cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos*” (Santillán; 2007:898).

El señalamiento apunta sobre dos núcleos importantes del problema. La idea predelineada de las trayectorias escolares (como itinerario único) y la remisión de lo educativo, a tramas y experiencias formativas referidas a la escuela. Siendo que se trata de una categoría con fuerte potencial explicativo a los fines de esta investigación y que, por otro lado, ha sido y es objeto de usos restringidos en su aplicación al campo escolar, insisto en su diferenciación. La categoría de trayectoria escolar se ha usado desde las instancias de gobierno escolar, para definir los itinerarios educativos de los sujetos en una progresión lineal, *teórica* y estándar propuesta por el sistema. Frente a esos itinerarios, emergen las trayectorias *reales* (Terigi, 2008)³⁸ caracterizadas no solo por su congruencia o distancia con el itinerario teórico, sino por la forma particular en que se encuentran atravesadas por condicionantes sociales, oportunidades educativas, experiencias vividas, expectativas sociales y decisiones tomadas (Souza, 2008; Llosa, 2007).

Más allá del largo y complejo recorrido que involucra la noción de trayectoria, de los usos asociados al desplazamiento territorial o a los itinerarios escolares lineales, la recupero como categoría bisagra entre la formulación del tema y la propuesta metodológica para su abordaje. Lo que quiero decir es que en esta investigación las trayectorias no constituyeron un tema en sí mismas, sino que su reconstrucción formó parte de las decisiones metodológicas tomadas, a propósito del tema teórico y el referente empírico elegido. En su sentido asociado a los procesos de identificación, su reconstrucción aparece como una herramienta problematizadora de la relación entre memoria e identidad.

³⁸. Para profundizar la idea de trayectoria escolar *teórica* y *real*, se recomienda ver Terigi (2008).

Buena parte de las investigaciones que recuperé centradas en la reconstrucción de trayectorias sociales buscan acceder al conjunto de disposiciones personales y configuraciones estructurales que se entrelazan en un curso de vida. Instalan la temática de la apropiación diferencial y el lugar de los actores en tanto agentes, dando cuenta no solo de la dimensión individual sino poniendo en evidencia que la apropiación siempre se encuentra encriptada en condiciones de posibilidad históricamente variables y socialmente desiguales (Cragolino, 2006). A partir de una investigación en la que analiza las condiciones sociales y pedagógicas que posibilitan a jóvenes y adultos en condiciones de pobreza el acceso a la cultura escrita, Cragolino (2006) avanza en la definición de un marco conceptual y metodológico para el abordaje de *elementos biográficos* desde un *enfoque etnográfico e histórico*. Recupero elementos de ese enfoque, en tanto la reconstrucción de las trayectorias sociales permite describir distintas posiciones ocupadas por los sujetos en los espacios sociales, entendiendo que solo de forma relacional puede definirse el sentido de esas posiciones.

2.3. Estudiar los procesos de identificación: etnografía y enfoque biográfico

La etnografía es parte constitutiva de la antropología. Desde las primeras décadas del siglo XX la preocupación por el diseño de una metodología que permitiera hacer frente al problema de la construcción de conocimiento sobre el comportamiento humano y los fenómenos sociales ocupó un espacio central. El contenido de las discusiones ha ido cambiando, pero no así parte del nudo epistemológico que encierran. De acuerdo a Hammersley y Atkinson (1994:36), en su ya célebre trabajo *Etnografía*, se trata del “*hecho de que formamos parte del mundo social que estudiamos y que dependemos del conocimiento basado en el sentido común y en los métodos de investigación*”. Afirman que no podemos escapar del mundo social que estudiamos, pero sí podemos reflexionar sobre lo que nos parece problemático, a partir de lo cual seleccionamos qué observar.

Mariza Peirano (1991/2010)³⁹ con gran agudeza retrospectiva, señalaba hace unos años algunas marcas tan propias de la disciplina como el conocimiento que produce, el procedimiento que utiliza y su objetivo mismo.

³⁹ Publicado originalmente en 1991, como: PEIRANO, Mariza (1991), “Os antropólogos e suas linhagens”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (16) 6: 43-50

El objetivo más general fue siempre la búsqueda de una visión alternativa, más genuina tal vez, de la universalidad de los conceptos sociológicos. Por lo tanto, no son grandes teorías ni abarcativos marcos teóricos los que la informan/conforman (...) sino que al contrastar nuestros conceptos con otros conceptos nativos, ella se propone formular una idea de humanidad construida por las diferencias (Ibidem:141).

El relativismo que se desprende del este fragmento, es sin duda parte de las profundas huellas que la propia historia disciplinar ha impreso en la forma de concebir la humanidad y las tramas de diversidad y diferencia. Junto con ello, es necesario poner en relevancia los debates acerca de la producción teórica de la disciplina, de la mano de la etnografía como perspectiva atenta a producir descripciones informadas y productoras de teoría.

El proceso de diálogo o retroalimentación entre investigación y teoría, no es patrimonio de las ciencias humanas, mucho menos de la antropología. Tampoco existe para ninguna un hecho social independiente de la referencia a la totalidad de la cual forma parte. Sin embargo, Peirano señala que *“la investigación de campo antropológica, concebida como la búsqueda incesante del diálogo con el “otro”, amplía y torna más explícitos esos presupuestos”* (Ibidem:142).

La ruptura con las nociones previas, emerge como la condición para construir el objeto científico. Para la etnografía, el proceso de extrañamiento se constituye como el medio principal de la autorreflexión, además de ser el camino para la confrontación entre distintas teorías. Se destaca de esta manera que el antropólogo, en tanto observador, es parte también del proceso de conocimiento y descubrimiento. Tuvo a cargo la selección de lo observado e interpretado/analizado en el relato producido, por lo tanto, más que hechos sociales para la antropología hay hechos etnográficos. A través de la puesta en duda de las propias certezas y el inicio de un diálogo con otros conceptos, con ideas nativas, se busca aportar a la formulación de una idea de humanidad sostenida, recreada y discutida por y desde las diferencias (Peirano, 2010).

En este marco, podemos decir que la etnografía es tanto una forma de proceder en la investigación que implica una experiencia prolongada del investigador en un territorio y la interacción cotidiana con quienes lo habitan (*observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas*⁴⁰), como el producto final, un documento descriptivo resultado del trabajo analítico, que aporta al conocimiento local y da cuenta del trabajo reflexivo y de transformación de las propias concepciones (Rockwell, 2009).

⁴⁰ Hammersley y Atkinson (1994:15) enfatizan el sentido del término etnografía como método concreto o conjunto de métodos.

Esta investigación se inscribe como etnografía de los procesos educativos (Achilli, 2005; Díaz de Rada, 2005; Rockwell, 1987, 2009), tal como fui precisando en la Introducción. El propósito fue realizar una etnografía escolar, concibiendo los procesos educativos cotidianos en una escuela primaria del sur de Buenos Aires, como objeto y espacio privilegiados para mirar y reconstruir las tramas de relaciones y prácticas de niños/as atravesados por la experiencia migratoria. En este caso la escuela fue abordada como espacio donde distintos mundos sociales se encuentran y desde donde es posible abordar los problemas de investigación, intentando vincular el conocimiento local con procesos sociales amplios.

Elsie Rockwell (2009) ha sistematizado con precisión parte de los debates contemporáneos en torno de la etnografía, con la intención de definir un enfoque *histórico-etnográfico* dentro del campo de la investigación educativa. Finalmente la etnografía, definida por su especificidad asociada al abordaje de contextos locales y situados, se constituye en una herramienta que incorpora la historia, la dimensión temporal, “*para reconocer la formación de todo grupo humano a partir de sus propias trayectorias*” (Ibid:31). Apuesta fuertemente en destacar que la etnografía se ocupa de conocer lo desconocido, “documentar lo no documentado”, reconstruir las relaciones no evidentes o relevar aquello que no se ve, para lo cual hay un intenso trabajo teórico a realizar.

Se trata de la puesta en diálogo entre categorías: “*un problema central de la etnografía es la construcción de categorías analíticas y su relación con categorías sociales*” (Rockwell, 2009:80). Las primeras son aquellas que corresponden a una concepción teórica, mientras que las categorías sociales son las que se corresponden con prácticas y representaciones reiteradas o recurrentes en discursos y acciones de los sujetos que habitan el espacio local. Para la autora, el proceso etnográfico debe permitir modificar las concepciones iniciales, a través del trabajo analítico y teórico. Su contribución se ubica precisamente en “*la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, (...) y de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general*” (Ibid:34).

Apoyada en estas definiciones, entiendo que el trabajo etnográfico consiste en buena medida en observar procesos, para comprender qué ocurre en el mundo social que estudiamos. Cuanto más comprendo una situación particular, es probable que más cosas puedan decirse sobre problemas generales. La profundidad de la descripción, la posibilidad de reconstruir matices locales, resulta clave para el proceso analítico, en tanto lo que se describe localmente, puede iluminar lo que pasa en otros espacios. Para ello es central tener en cuenta que la investigación aborda *problemas*, más que espacios. En términos de Elena

Achilli (2005), se trata de relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales.

Esta caracterización tan amplia, resulta clarificadora de ciertos procedimientos que entiendo constitutivos de la tarea de investigación emprendida. Señala las modalidades de obtención y construcción de datos como su procesamiento analítico. Sin embargo, hay un conjunto de debates y acuerdos que es importante mencionar para avanzar en la definición de una estrategia apropiada para el trabajo etnográfico con niños/as en espacios escolares, desde una perspectiva que integre los aportes de la historia, tal como señalé en páginas anteriores, y permita reconstruir el sentido de las acciones y el relato de sí, como constitutivos del mundo social. Ello significa la crítica a los intentos por definir la validez y la significación de un fenómeno cultural independientemente del sistema de relaciones históricas y sociales del cual es parte.

En primer lugar, esta investigación parte de considerar el abordaje de los procesos culturales desde la perspectiva de grupos o sectores subalternos, y entre ellos, se coloca a los niños/as en las tramas de interacción cotidianas. La decisión de atender a los procesos vividos por los niños/as encierra algunas particularidades que se irán abordando a lo largo de la tesis. Por otro lado, resulta clave situar sus producciones en el contexto de las relaciones sociales que establecen con otros niños y con los adultos, con la intención de reconstruir ciertos procesos desde la experiencia de éstos, considerando al mismo tiempo los condicionantes sociales y sus decisiones.

Se busca abordar los procesos de transmisión intergeneracional y apropiación de diacríticos de identidad, reconstruyendo los modos en que los agentes (fundamentalmente de los niños/as) resignifican y producen nuevas herramientas culturales. Para ello el trabajo de campo sostenido a lo largo de los años permitió transitar por múltiples espacios cotidianos, registrar distintas situaciones de interacción social en diferentes momentos de la escolaridad primaria, reconocer actores, observar rutinas.

En segundo lugar, se afirma la necesidad de considerar la dimensión temporal sobre los procesos escolares y migratorios, y sobre la experiencia vital de los niños/as, atendiendo a las continuidades y discontinuidades, a las permanencias y a los cambios, reconstruyendo trayectorias desde una perspectiva biográfica. Algunos autores hacen hincapié en que frente a la experiencia migratoria, con los grados de incertidumbre y tensión entre cambio-permanencia que los sujetos vivencian, la sensación de dominar un relato biográfico resulta esencial en la construcción de nuevos repertorios identitarios (de la Torre, 2007).

Bourdieu señala que el relato biográfico se inspira “*en el deseo de dar sentido*”, “*extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles*” entre sucesos vividos, “*seleccionando ciertos acontecimientos significativos y estableciendo entre ellos conexiones adecuadas para darles coherencia*” (Bourdieu, 2011: 122-123). Esta tesis avanza en esta línea de análisis, en la que se plantea la pregunta por la forma en que estas cuestiones pueden ser abordadas desde el punto de vista de los niños/as. Me interesa poder reconstruir ese esfuerzo de producción de enlaces que dan coherencia a los acontecimientos vividos.

Se han advertido los riesgos de poner excesiva atención a los relatos de los sujetos, en tanto estos son producidos con la intención de generar un efecto (*ilusorio*) de coherencia frente a los acontecimientos de la vida real, que se presentan de forma discontinua y aleatoria (Bourdieu, 2011). La decisión de tomar en consideración los relatos, se corresponde con la necesidad de prestar atención sobre la dimensión subjetiva, con la intención incluir distintas versiones sobre los hechos, atendiendo a la carga de sentido que se les asigna. La propuesta de trabajo, en definitiva, se orientó a construir un marco de inteligibilidad para abordar las dimensiones cotidianas en las que transcurre la vida los niños/as (Bolívar, 2006) y reconstruir a partir de la experiencia de la infancia migrante, el conjunto de determinaciones e intervenciones sociales que sobre ellos se imprimen.

Me propongo recuperar desde la *etnografía* algunos aportes de distintas líneas de investigación que abordan lo biográfico. Entiendo que se trata de una opción que no puede pensarse de manera autónoma como método o técnica, con independencia del conjunto de definiciones teóricas y metodológicas que definí hasta aquí: la concepción de niñez y el problema de las generaciones, la relación entre identidad y cultura, su vínculo con la memoria y la reconstrucción de trayectorias sociales y escolares. Abordar lo biográfico implica abordar las preguntas acerca de las experiencias formativas y los procesos de identificación de los niños/as, parados en un presente a partir del cual organizan el pasado, producen enlaces y se convierten en miembros de distintos grupos sociales. Implica considerar la apropiación cultural como formas creativas y alternativas que emergen bajo condiciones de posibilidad históricamente variables y socialmente desiguales. Implica también atender a la tensión entre reproducción y transformación, dando espacio al registro de los cursos de vida.

Lo biográfico ha sido visto como modalidad de la investigación y también como producto, en distintas disciplinas (Piña, 1989). Podemos señalar que hay una preocupación común, referida a la necesidad de construir conocimiento a partir de una auto-reflexión so-

bre la historia vivida por los sujetos, propiciada por el investigador. Tiende a concebirse así la historia de vida como un portal que responde al interés de acceder al relato personal y conocer al mismo tiempo parte del mundo en el que transcurrió la vida de su relator (Padawer, 2008), o dicho de otro modo, cómo el curso de vida de las personas se articula con procesos sociales (Sautu, 2004). Las estrategias más utilizadas son las entrevistas orientadas biográficamente, elementos de la entrevista autobiográfica narrativa (Bolívar y Domingo, 2006).

Tanto las tradiciones centradas en la *investigación biográfica en educación*, las referidas al *método biográfico* en ciencias sociales, con distintas apropiaciones de la sociología y la antropología, como los aportes de la Nueva Historia y el Programa de Historia Oral, son algunas de las referencias obligadas sobre el mismo (Dubet, 1995; Dominicé, 1990; Delory, 2009, Portelli, 1989; Piña, 1989; Bertaux, 1997; Grimberg et al, 1998; Cragnolino, 2006; Padawer, 2008, 2013; Sautu, 2004).

Recupero el llamado a repensar el campo educativo, en el que la dimensión reflexiva del procedimiento biográfico, permite tratar la formación del sujeto como objeto de investigación. Es interesante reconstruir algunas de las preguntas que instalan quienes suscriben a la línea de *investigación biográfica en educación*:

¿Cómo se reúnen el mundo de experiencias, figuras y expectativas que el niño y el joven (...) en formación llevan consigo, y el mundo de conocimientos propuestos por las instituciones educativas? (...) ¿Cómo la familia, la escuela y la sociedad elaboran modelos y trayectorias de formación? ¿Cómo los individuos construyen subjetivamente el recorrido y la imagen de su existencia? (Delory, 2009)

Estos interrogantes tratan de provocar la reflexión biográfica, que moviliza el vínculo social (Dominice, 2009). Desde esta perspectiva, lo biográfico se concibe como una *categoría de experiencia*, que permite a los individuos integrar, estructurar, interpretar situaciones vividas, en función de su pertenencia sociohistórica. Por otro lado, resulta importante “mostrar cómo lo biográfico atraviesa y estructura las dinámicas de formación y de aprendizaje” (Delory, 2009), cómo confluyen en el individuo múltiples determinaciones, que lo constituyen como sujeto destinatario de la transmisión de saberes y visiones del mundo, y lo transforman al mismo tiempo en un agente que se apropia de manera diferencial de esos saberes y produce una trayectoria de formación y de vida.

Dentro de la Nueva Historia⁴¹, en el marco del Programa de Historia Oral, Alessandro Portelli (1989) destaca el valor de las fuentes orales en la investigación, dejando en claro que no se trata solo de medir su valor en relación a cuán rigurosa podrá ser la reconstrucción de los hechos (su materialidad), sino de su valor para descubrir su significado. A propósito de su trabajo sobre “La muerte de Luigi Trastulli”, introduce una distinción que toma de Benjamin (1933, en Portelli, 1989) acerca de los acontecimientos *vividos* y los *recordados*. Ubica a los primeros como experiencia terminada, y en cambio a los segundos, como acontecimientos que no tienen limitaciones, son la llave de lo ocurrido antes y después del mismo y actúan sobre la memoria colectiva. Destaca la importancia de reconstruir desde los relatos de un acontecimiento, los intereses y deseos de quienes lo explican, así como la necesidad de garantizar un recuerdo, a través de ciertos recursos como la modificación de secuencias o traslación de hechos.

Por su parte, el antropólogo chileno Carlos Piña (1989) aporta un conjunto de precisiones acerca de lo que entiende por *relato* autobiográfico (al que distingue de la historia de vida o el relato testimonial). Según el autor, se trata de un *discurso particular de carácter interpretativo*, el hablante relata su vida desde una *situación biográfica determinada* y son claves las *condiciones materiales y simbólicas* de su generación (Ibidem:107). Ana Padawer señala que en los Relatos de Vida (autobiográficos),

la operación fundamental es el ejercicio de la memoria, mecanismo esencialmente subjetivo que trabaja desde un presente determinado, el cual constituye el punto de vista del narrador (Padawer, 2013:5).

La idea de concebir el pasado como un pasado vivo, no como la sucesión secuencial de eventos y etapas acabadas (Stern, 1999), es pertinente para complejizar la noción de “trayectoria” y adentrarnos en el estudio de “memoria e identidad” desde una aproximación biográfica. No se trata de la reconstrucción histórica de episodios y sucesos pasados de modo de mostrar de manera continua y objetiva la historia social, sino de reconstruir elementos significativos desde el punto de vista de los sujetos (en nuestro caso de los niños y niñas inmigrantes e hijos de inmigrantes en el contexto escolar), que permitan hacer inteligibles los marcos de referencias que orientan sus acciones y decisiones, y acercarnos a un marco de interpretación más amplio acerca de los complejos procesos de identificación que atraviesan.

⁴¹ En estas vertientes operaron desplazamientos de los grandes temas. “La acentuación de las historias más que en la Historia, el cambio sustancial operado en el status y el tratamiento de fuentes y archivos, la inclusión del historiador en el relato, produjeron una profunda transformación en la relación entre historia y subjetividad” (Arfuch, 1992:82).

En síntesis, me incluyo en una línea de investigación etnográfica que recupera el *método biográfico* para reconstruir y analizar trayectorias de vida de los sujetos, entendiendo que con estas se “(...) *intenta contener-relacionar pasado y presente desde la definición del problema y los objetivos del estudio (...)*” (Grimberg et al, 1998). Estudiar las trayectorias supone partir de relatos/testimonios sobre los “acontecimientos vividos” o “recordados” (Portelli, 1989), orientados por la intención de conocimiento por parte del investigador, de ir más allá de la “forma discursiva”, para adentrarnos en el núcleo de las “experiencias”: poner en relación el relato obtenido con las prácticas de los sujetos que lo narran (Bertaux, 1997).

Señalé que el desafío es acceder a los recuerdos construidos en las relaciones con otros individuos, pero parados en un presente que le otorga un sentido particular a esos recuerdos. Este interés por trabajar sobre los procesos de identificación en niños/as migrantes en contextos escolares orientó la necesidad de que las entrevistas fueran configurándose en función de las situaciones de contraste emergentes del trabajo etnográfico. Las observaciones de clase, de instancias de recreos, las salidas compartidas, las interacciones sostenidas en el espacio escolar, hicieron visibles un conjunto de referencias cotidianas a las que docentes y niños/as recurrían para dar cuenta de conocimientos, actividades e intereses. En ese sentido, fueron haciéndose explícitas ciertas referencias demarcatorias asociadas a la nacionalidad, al territorio de origen (Bolivia o ciertos departamentos dentro de Bolivia), a los espacios habitacionales de residencia (“la villa” y los sectores donde se habita, ser “propietarios” o “inquilinos”), a los grupos de pares dentro de la escuela (relacionados con el “rendimiento escolar”, las edades, el tiempo transcurrido desde la migración, el uso de las palabras y los silencios), a las actividades recreativas y ocupacionales fuera de la escuela (el fútbol, las prácticas religiosas, el apoyo escolar), entre otras.

Es importante mencionar que la identificación de esas zonas grises desde donde orientar los diálogos sostenidos y promover el relato, fueron consecuencia y causa al mismo tiempo de un sinfín de interacciones con los niños/as, los docentes y las autoridades de la escuela. La escuela constituye un espacio de encuentro (y desencuentros) entre distintas historicidades que se expresan. Es un espacio particularmente relevante para este trabajo de relevamiento de las diferencias. Es también un espacio que bajo determinadas situaciones puede ofrecer condiciones de bienestar para la investigación, constituyendo un marco o estructura de contención al investigador frente a la incertidumbre que genera siempre el encuentro con otros. Es un desafío de la investigación etnográfica en espacios escolares,

atender a las especificidades del campo sin resignar la mirada reflexiva y desnaturalizadora de las distintas tramas sociales.

Acceder a los relatos de vida conlleva la necesidad de establecer vínculos duraderos o al menos sostenidos durante un prolongado período de tiempo, un reconocimiento mutuo y cierto “inversión afectivo” (Arfuch, 1992). Si bien no ha sido un objetivo de esta investigación producir historias de vida, las entrevistas realizadas tuvieron la intención de reconstruir elementos significativos de la experiencia vital de los niños/as desde una perspectiva biográfica, que permitan avanzar en el análisis de los procesos de identificación. Hay que considerar también la especificidad de la tarea en relación a los niños/as, cuyas edades oscilaron a lo largo del trabajo de campo entre los 9 y los 13 años.

Las jornadas de observación compartidas, la participación en espacios de clase, el acompañamiento en salidas escolares, la realización de entrevistas en profundidad orientadas desde un enfoque narrativo biográfico, caracterizan la estrategia sostenida de trabajo con los niños/as, junto con el despliegue de un conjunto de actividades que facilitaron la tematización de algunas dimensiones identitarias que resultan complejas de abordar a partir de la interpelación directa. Al mismo tiempo, el registro de discursos y prácticas de docentes y otros agentes escolares y extraescolares, el intercambio puntual con algunos padres, el diálogo con dirigentes colectivizados y la participación en espacios estatales de derechos humanos, permitieron abordar e ir complejizando la forma de definir el *campo*, sus contornos, sus dinámicas, sus tensiones y sus historicidades.

A modo de Síntesis

En este capítulo pretendí avanzar sobre algunas definiciones teóricas y metodológicas para abordar los procesos de identificación de los niños/as migrantes como objeto de investigación.

Intenté reconstruir algunos de los debates vigentes en el campo de la antropología que conciben a los niños/as como informantes autorizados para analizar las relaciones sociales y los procesos de construcción de pertenencia y afinidad en contextos sociohistóricos específicos. Para ello me detuve sucintamente en la noción de niñez y generación, en tanto núcleos conceptuales básicos para abordar los procesos de transmisión intergeneracional de saberes y diacríticos de identidad, en contextos de fuerte interpelación nacional.

Considerando que este trabajo se define como una etnografía escolar, me propuse al mismo tiempo recorrer ciertas tradiciones en la investigación etnográfica, que permitan abordar la dimensión histórica y biográfica de los procesos de identificación, recuperando la relación dialéctica entre identidad y memoria en la producción de trayectorias y relatos de vida.

Hasta aquí avancé en el primer bloque de la tesis, donde además intenté precisar generalidades y aspectos específicos dentro de un campo complejo que se define en la intersección entre la antropología y la educación y los estudios migratorios. En el próximo bloque me detengo en los procesos de territorialización de las identidades, avanzando en la noción de campo, espacio social y territorio, los movimientos poblacionales y los procesos de segmentación social en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, junto con las formas de construcción de la diferencia en el espacio escolar.

PARTE II

**Territorialización de las identidades:
segmentación urbana, migración y escuela**
(Configuración del espacio y reproducción social)

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a su título y especificidad, esta tesis es una etnografía escolar. La etnografía, como se ha planteado ampliamente en antropología, constituye tanto una forma de proceder como el producto final de la investigación, un documento que aporta al conocimiento local y da cuenta del trabajo reflexivo y la confrontación de concepciones sostenidas desde las diferencias. En la Introducción señalé algunos aspectos del trabajo desarrollado que me permiten definirlo en esos términos. Esa presentación requiere de ciertas aclaraciones sobre el punto de partida y la forma en que se encuadra el trabajo realizado.

La intención es dar cuenta aquí, que tanto la *escuela* como el barrio de residencia de la población con la que trabajé, conforman una trama socioterritorial que no se limita a una localización espacial, aunque ésta adquiera una importancia insoslayable en la investigación. La escuela en la que se trabajó (de la que hablaré extensamente en el segundo capítulo de este bloque) y el territorio de la zona de la sur de la ciudad donde se emplaza, son abordados como *espacio social* y como *campo*.

Campo, entendido no como trasfondo o medio social, sino como forma particular de configuración del espacio social, en su carácter relacional y pluridimensional, que permite “*captar la particularidad en la generalidad y la generalidad en la particularidad*” (Bourdieu, 1987:144). En palabras de Adela Franze (2002)

La noción de “campo” ha sido especialmente esclarecedora al tratar con una institución -la escolar- en tanto configuración de relaciones entre agentes individuales y colectivos, que posee una cierta autonomía en torno a intereses, recursos, modos de legitimación del hacer y el saber, correlaciones interiores de fuerzas y modos de dominación, propios y distintos de los de otros campos. (Ibid:45).

En este sentido, el “campo” constituye una aproximación particular al espacio social, en el que se reconocen específicas formas relacionales e historicidades que imprimen a la acción de los sujetos un marco de significación. El campo escolar está atravesado por un conjunto de procesos y dimensiones sociales que configuran la relación entre educación y cultura, las formas del nacionalismo escolar, las prácticas asociadas a la enseñanza, las representaciones acerca de los saberes previos y extraescolares de los niños/as, la valoración sobre las lenguas en uso y los estilos de crianza, etc. La consideración de las especificidades del campo escolar, sin embargo, resultan insuficientes para abordar la temática de investigación, que involucra los procesos escolares en su articulación con los migratorios, constitutivos de la configuración del espacio social de radicación presente, donde las identidades se territorializan.

En este bloque se da particular atención a la definición del *espacio social* (Lefebvre, 1972, 1974) y el *territorio* (Rodríguez y Di Virgilio, 2011) atendiendo a las particularidades urbanísticas de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, los movimientos poblacionales, la conformación de asentamientos, las formas de apropiación y distancias en el acceso a bienes y servicios públicos. La intención es reconstruir el conjunto de oportunidades de apropiación de bienes y servicios que definen el espacio (Bourdieu, 2007), y analizar la distribución de los agentes en función de ellas, considerando tanto los procesos de inclusión-exclusión, como las estrategias (de asentamiento, comunalización, tránsito institucional) llevadas adelante por los mismos.

La escuela en la que trabajé durante más de 5 años, se encuentra en un barrio de la zona sur de la ciudad, localizada en lo que se podría denominar como zona fronteriza entre distintos espacios/territorios. Las demarcaciones entre unos y otros aluden tanto a límites físicos en términos materiales y urbanísticos, como a límites sociales, en términos de posiciones socioeconómicas y representaciones construidas por y sobre la población que los habita. Estas últimas además, se superponen con otros límites y fronteras, asociados en muchos casos a las pertenencias nacionales y países de origen de parte la población.

Este apartado de la tesis presenta las especificidades del caso estudiado, se analizan las condiciones sociohistóricas que atraviesan la migración boliviana en el contexto del sur de la Ciudad de Buenos Aires, así como las experiencias cotidianas que transitan los niños/as y sus familias, vinculando territorio y escuela. En el Capítulo 3 me detengo en la caracterización del territorio y en la intersección entre distintas dimensiones de identificación, analizadas en su conflictividad. Entre la segregación espacial y la “ghetificación” del espacio, analizo las condiciones de asentamiento de la población y

discuto algunas categorías utilizadas para describir los procesos de comunalización, atendiendo a información sobre las condiciones estructurales de vida aportada por fuentes oficiales e investigaciones de corte cuantitativo y sociodemográfico, así como al registro etnográfico a través de las observaciones realizadas y el relato de los entrevistados.

En los Capítulos 4 y 5 me concentro en la escuela, y desde allí abordo inicialmente la caracterización de la población que conforma su matrícula y es residente en la villa. Reconstruyo algunas miradas y demandas cruzadas entre escuela-familias, con énfasis en el discurso de docentes y otros agentes escolares. Avanzo en la reflexión sobre las representaciones e imágenes acerca de las experiencias formativas de los niños/as. En el Capítulo 4 me planteo la relación entre el adentro y el afuera de la escuela, advirtiendo la tensión entre la autonomía relativa y las formas variables en que se define en el espacio local. En este capítulo se piensa también la escuela en relación a los distintos niveles de educación obligatoria, aludiendo a los debates en torno a la inclusión y las trayectorias educativas de niños/as y jóvenes inmigrantes. En el Capítulo 5 se continúa definiendo a la escuela a partir de las representaciones docentes, y se intenta poner en tensión las imágenes sostenidas sobre la inmigración y la escolarización en Bolivia de algunos niños/as, con información documental, fuentes normativas y entrevistas a especialistas.

CAPÍTULO 3

LA MIGRACIÓN EN EL SUR DE LA CIUDAD: PRODUCCIÓN SOCIAL DEL TERRITORIO

En este capítulo intento dar cuenta de la confluencia de un conjunto de condicionamientos sociales y formas de experimentar la diferencia social en un territorio particular. Se presentan algunas particularidades del espacio social, las condiciones sociohistóricas que atraviesa parte de la población migrante boliviana en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires y se avanza sobre la interseccionalidad (Anthias, 2006; Pizarro, 2009) entre distintas dimensiones de identificación, con la intención de analizarlas en su conflictividad.

Del sur de la ciudad como espacio etnográfico ampliado (Di Virgilio, 2009; Cravino, 2008), a la escuela y el territorio de la *Villa Sur* como recorte con referentes materiales y simbólicos específicos, se ponen en relación procesos de definición de fronteras y comunalización/grupalidad (Brubaker y Cooper, 2001; Canelo, 2012; Grimson, 2000). Se retoman debates en torno a la conformación de enclaves y se analizan los procesos de territorialización de las identidades, en articulación con las identificaciones nacionales, las condiciones estructurales de asentamiento y los distintos registros generacionales. Particularmente procuro construir una primera mirada desde el registro etnográfico sobre la configuración de los espacios y las redes de sociabilidad que atraviesan la vida cotidiana de los niños/as.

La existencia y reafirmación de límites en el territorio, en el sentido en que fueron mencionados en las páginas anteriores, alude a modos de vivir, representar y relacionarse con el espacio, con cierta continuidad en el tiempo. La relativa estabilidad de ciertos límites, no significa que estos permanezcan estáticos, ni que no puedan ser trasvasados, por el contrario, los espacios son ocupados sucesivamente por personas *en movimiento*. Algunas instituciones fuertemente identificadas con la historia de un sector del barrio, como la escuela, se transforman en espacios transitoriamente habitados y apropiados por quienes -en términos literales y metafóricos- provienen del “otro lado del puente”.



Epígrafe: esta imagen pertenece a un lateral de la Villa Sur, en la que puede advertirse uno de los límites entre ésta y el barrio donde se emplaza la escuela a la que asisten niños residentes de la villa. El puente permite el tránsito por encima de una barrera urbanística: las vías de tren que recorren el territorio por debajo del nivel de las calles y aceras. Foto tomada por Melina Varela

Estos movimientos imprimen nuevos significados sobre el espacio, en tanto resultado de un constante proceso de reproducción y producción social. Se busca pensar aquí formas de conceptualizar a los sujetos en movimiento, en sus interacciones cotidianas, en sus formas de habitar el espacio y vincularse con distintas instituciones y organizaciones estatales y comunitarias. Interesa reconstruir tramas territoriales, atendiendo al conjunto de condicionantes estructurales y movimientos de los sujetos en el espacio local. Apartándonos de nociones que tienden a limitarlo en términos de la disposición física de objetos y personas, se entiende que el espacio es siempre producido, construido socialmente en sus distintas dimensiones (Lefebvre, 1974).

[El] espacio social no está constituido ni por una colección de cosas, ni por un agregado de información (sensorial), ni por un paquete vacío o parcela de varios contenidos, que es irreductible a una “forma” impuesta, a un fenómeno, a las cosas o a una materialidad física (Lefebvre, 1991-[1974]:27).

En realidad, el espacio social “incorpora” acciones sociales, aquellas de los sujetos individuales y colectivos que nacieron y que murieron, que sufren o que actúan. (...) Desde el punto de vista del conocimiento, el espacio social trabaja (junto con su concepto) como una herramienta para el análisis de la sociedad. Aceptar todo esto es eliminar de una vez el modelo simplista de la correspondencia de uno a uno o “puntual” de las acciones sociales y las localizaciones sociales, entre funciones espaciales y formas espaciales” (ibid.:33-34).

Desde este punto de partida, empiezo a abordar la caracterización del territorio de la zona sur de la ciudad. La noción de *territorio* recupera el sentido dado a la producción del espacio social, entendiendo que los procesos de intervención del Estado en la planificación urbana y delimitación de jurisdicciones político-administrativas, se producen no solo sobre una geografía de lugares, sino también sobre complejos espacios de producción y reproducción material y simbólica, de conjuntos de acciones y comportamientos múltiples con capacidad de influir sobre esas delimitaciones (Rodríguez y Di Virgilio, 2011). Entiendo en consecuencia, que el espacio es tanto un punto referencial como un recurso y por ello, se constituye en objeto de permanentes disputas. De esta manera, la producción, reproducción y transformación del espacio en el territorio es el resultado de enfrentamientos en los que se disputan sentidos de propiedad y *pertenencia*.

En este capítulo utilizo distintas fuentes (estadísticas, documentales) y registros producidos a partir de observaciones y entrevistas realizadas en diferentes localizaciones durante el trabajo de campo, con preeminencia en la escuela.

3.1. El Territorio de la zona Sur de la Ciudad

La Ciudad de Buenos Aires, como núcleo central del AMBA, reúne algunas de las características (y problemáticas) más salientes de los procesos de urbanización en grandes ciudades. Por un lado, la concentración de población residente, que de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010 (Censo 2010) se elevaba a casi 3 millones de habitantes, con una densidad poblacional muy elevada en relación al resto del país, de

más de 14.500 habitantes por kilómetros cuadrados¹. Por el otro, la ciudad es sede del gobierno nacional, municipal y alberga a la curia y al principal distrito económico y financiero del país (Girola, 2007). Se trata de la jurisdicción político-administrativa con el tercer presupuesto en importancia del país y presenta un alto nivel de autofinanciamiento (Carmona, 2011). Con una alta densidad poblacional, la CABA es uno de los distritos más ricos del país, que se caracteriza también por una alta brecha en la distribución de los ingresos de la población. Este dato, que muestra un distrito enriquecido en el marco de las economías provinciales, suele ser contrastado con la medición de distribución del ingreso. En términos técnicos, se señala que el ingreso per cápita familiar arroja una brecha en 2012 cercana a 10 veces entre las personas que pertenecen a los hogares más pobres y las de los hogares de mayores ingresos².

Una primera aproximación al territorio de la ciudad, a partir de datos actualizados de censos y estadística oficial, da cuenta del alto grado de diferenciación y desigualdad a nivel de ingresos entre los grupos familiares que la habitan. Esta información, se corresponde al mismo tiempo con otra relativa a procesos histórico-territoriales, en el marco de los cuales el espacio fue segmentándose física y socialmente. Mientras se señala que el 5% de los casi 3 millones de habitantes vive en villas o asentamientos precarios, esta cifra se eleva a más del 32% de la población que habita la comuna ubicada en el extremo sur de la ciudad y disminuye a menos del 1% en otras 8 comunas³. A los fines de este análisis, me interesa construir una aproximación sobre el territorio de la zona sur, que se relaciona en buena medida con las distancias y diferencias sociodemográficas consolidadas en relación al resto del territorio.

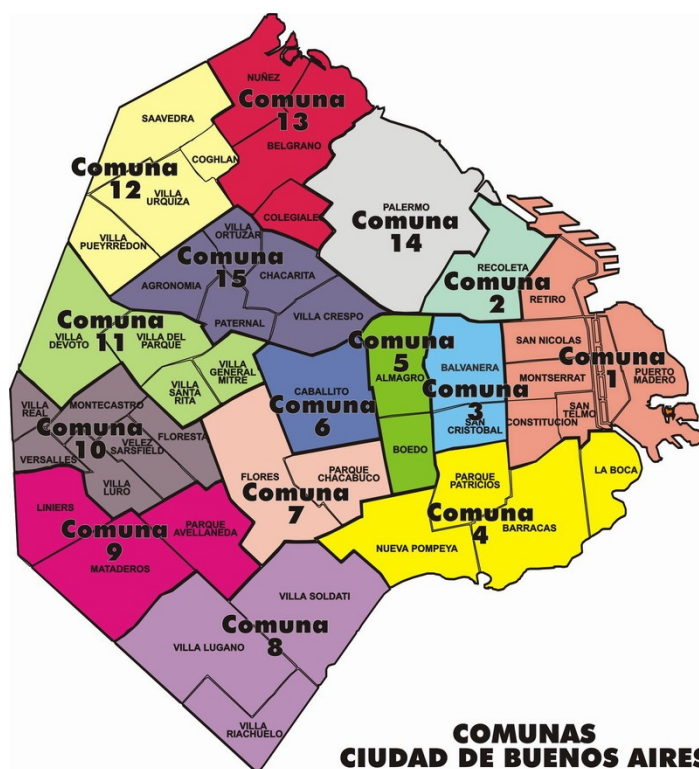
La Ciudad de Buenos Aires se organiza desde el año 2007 en 15 Comunas, que son unidades de gestión política y administrativa descentralizadas con competencia territorial y patrimonial. Se trata de un proceso de incipiente implementación, que organiza el territorio de acuerdo a una serie de criterios altamente discutidos en instancias de consulta, siendo que establece nuevos agrupamientos y límites entre barrios y jurisdicciones electorales⁴. Es

¹ 2.890.151 habitantes en las distintas comunas que integran el territorio de la CABA y una densidad poblacional del 14.450,80 hab/km². Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Instituto Geográfico Nacional (IGN). <http://www.sig.indec.gov.ar/censo2010/> Última actualización: 8 de noviembre 2012.

² En el análisis de la distribución de los ingresos, se utiliza el ingreso per cápita familiar de los hogares que se obtiene dividiendo el ingreso total familiar por la cantidad de integrantes del hogar. El primer quintil que representa el 20% de los hogares más pobres de la Ciudad, reunía en 2012 el 5,0% de los ingresos. Contrariamente, el quinto quintil que representa el 20% de los hogares de mayores ingresos, agrupa el 46,6% de los ingresos. www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis.../ingreso_percapita.php

³ Información sistematizada por el colectivo partidario “La Fábrica Porteña” <http://lafabricaportena.com/>

poco aun el conocimiento construido sobre los efectos de estos cambios a nivel social⁵. En consecuencia, menciono las Comunas de la ciudad, como delimitación político-administrativa del territorio, teniendo en cuenta que las mismas expresan ciertas continuidades históricas y organizativas, frente a otras discontinuidades, que exceden este trabajo. Las Comunas de la CABA pueden visualizarse en el siguiente gráfico:



Fuente: <http://rambletamble.blogspot.com.ar/2014/03/caba-situacion-social-por-comuna.html>

El trabajo de campo que se llevó adelante, se localizó en el sur de la CABA, dentro de la actual *Comuna 8*, que incluye los barrios de Villa Soldati, Villa Lugano y Villa Riachuelo. En una primera descripción general, pensar en términos de un territorio como el “sur de la ciudad” o la “Comuna 8” es una elección que permite ubicar el territorio ampliado y evitar la identificación de la escuela y la villa donde residen los niños/as y sus familias, que son objeto del análisis. Al mismo tiempo nos permite abordar una descripción general en términos de unidades sobre las que se cuenta con información estadística oficial, pasible de

⁴ Ver documento: La Legislatura en las Comunas y sus Barrios. Marco Constitucional y Legislación Relacionada. Comisión de Descentralización y Participación Ciudadana. Legislatura Porteña, CABA, 2º edición, Abril 2011. Allí puede rastrearse el recorrido legal y administrativo de la Ley de Comunas, sancionada en 2005, modificada en 2007 e implementada en 2011.

⁵ Sobre el proceso de descentralización y la organización de las Comunas, se recomienda ver Carmona (2011).

ser utilizada para caracterizar socio-demográficamente el territorio y dimensionar las distancias sociales existentes entre las distintas Comunas de la ciudad.

Un dato importante a los fines del análisis, es que se trata de una Comunas que registra uno de los crecimientos de población intercensal más elevados. Las localidades comprendidas en la Comuna 8 (junto con las de la Comuna 1) son las que más han crecido en términos demográficos en los últimos años. Mientras el crecimiento de la población total de la ciudad apenas asciende al 4%, el territorio de la zona sur crece casi un 16%. Los últimos censos señalan una desaceleración del crecimiento de la población en la ciudad, sin embargo, el sur de la ciudad crece junto con la consolidación de ciertos procesos de expoliación y segregación urbana (Perazza, 2009). En este sentido, el sur a diferencia de otros espacios de la ciudad, conforma un territorio cuya población crece a la par de sucesivos movimientos caracterizados como expulsivos de muchas familias residentes en otros barrios de la jurisdicción. Distintas investigaciones advierten sobre el desarrollo de un mercado inmobiliario que restringe de modo creciente el acceso a la vivienda a un sector cada vez mayor de la población (Cravino, 2007, 2008; Girola, 2007).

El boom constructivo que se viene registrando desde el año 2003 no está destinado a resolver los persistentes problemas habitacionales de la ciudad, ya que, al concentrarse en sus barrios más prestigiosos -Puerto Madero, Recoleta, Belgrano, Núñez, Caballito-, refuerza una histórica desigualdad socio-espacial entre un área norte acomodada y un sur relegado. (Girola, 2007:133).

Con relación a este dato, se registran denuncias vinculadas a la falta de previsión en términos de infraestructura de servicios y vivienda, para dar respuesta estatal a las crecientes necesidades de la población. Otros datos censales que resultan complementarios para esta descripción, se vinculan a las características habitacionales de la población, en tanto la Comuna 8 reúne las cifras más altas en relación a la cantidad de hogares sin desagües a cloacas (casi 7%), que no tienen instalación sanitaria con descarga de agua (el 11%), ni gas de red (el 37%). Estos datos se corresponden con información que señala que casi un tercio de la población vive en villas o asentamientos, que la comuna presenta índices elevados de contaminación y saneamiento ambiental, y que no cuenta con ciertos servicios básicos, como un establecimiento de salud (Hospital) en ninguno de los 3 barrios que la integran. Son algunos indicadores de las distancias existentes en el territorio ampliado de la ciudad, de la coexistencia de espacios habitacionales profundamente desiguales.

Parte de estos señalamientos hacen referencia a que la oferta estatal de servicios educativos resulta insuficiente para atender la creciente demanda, junto con otro conjunto de servicios públicos básicos que conforman históricas deudas sociales. Sobre este punto es importante considerar la composición de la población de acuerdo a los grupos de edad. En el Anexo 2 (*Cuadro A*) se incluye un cuadro estadístico, en el que puede observarse la incidencia diferencial de los distintos grupos de edad al total de la población que integra las distintas comunas, para el año 2012. Es interesante advertir que la Comuna 8 es la región con el porcentaje más alto de población de niños/as y jóvenes (de entre cero y diecinueve años) de toda la ciudad⁶, mientras que los porcentajes de los grupos de edad a partir de los 50 años, son los más bajos. Significa que la población del sur de la ciudad es una población joven, más del 35% la componen los niños/as y jóvenes hasta 19 años, población que por otro lado, ha crecido significativamente en los últimos 10 años. En el marco de estos datos, resulta sugerente pensar en los requerimientos de ampliación de la cobertura escolar para atender el crecimiento de la demanda. Sobre ello vuelvo en el Capítulo 4.

Hay un dato más que quisiera considerar en esta primera caracterización de la población de la zona sur. Se trata de la región con la concentración más alta de población extranjera nacida en países limítrofes. Mientras que el total de extranjeros de la Comuna supera el 23% de la población⁷, de acuerdo al Censo 2010, gran parte de ellos son personas nacidas en países limítrofes (se mencionan 38.361 personas, que corresponden al 20,5% del total de la población de la comuna). En el Anexo 2 se incluye un cuadro con el detalle de población extranjera por Comunas de la CABA (*Cuadro B*). El total de extranjeros que habita la comuna es de 43.742 personas, de los cuales de acuerdo a los últimos informes del INDEC (Censo 2010), se destaca el elevado porcentaje de “población originaria de Bolivia” que llega al 46,6% del total de extranjeros y en segundo lugar, se encuentran las personas de origen paraguayo (37,9%). Este dato señala la preeminencia de la población de origen boliviana y paraguaya en el sur de la ciudad, siendo la primera más significativa aún, en tanto supera ampliamente el número de inmigrantes paraguayos, que son la primera población extranjera en Argentina⁸.

⁶ Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). EAH 2012. Ver: Anexo 2

⁷ Para profundizar sobre la relación entre población extranjera y nativa en el AMBA, se recomienda el trabajo de Sassone y Matossian (2014).

⁸ La población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros en el país (550.713 personas), en tanto la de origen boliviana es del 19% (345.272 personas), de acuerdo al Censo 2010.

Al leer esa información es importante considerar los aportes de los Estudios Migratorios, fundamentalmente de aquellos que han analizado la dinámica de la inmigración latinoamericana y particularmente la limítrofe, en perspectiva histórica. La Argentina es en la actualidad, el principal centro de atracción de movimientos migratorios intra-sudamericanos. Las investigaciones sobre los movimientos migratorios contemporáneos, el comportamiento de y hacia la población proveniente de Bolivia y Paraguay, advierten sobre la consolidación de nuevas pautas de asentamiento, la mayor concentración de esta población inmigrante en las regiones metropolitanas y su presencia en la zona sur de la ciudad (Pacecca y Courtis, 2008; Benencia, 2007; Cerruti y Binstock, 2012). Dentro de esta población, los datos censales permiten advertir que la población boliviana en la CABA se caracteriza por ser más joven que en otras regiones del país. Gavazzo (2012) destaca el predominio de edades adultas jóvenes, a diferencia de la migración que se establece en zonas limítrofes.

Es necesario advertir la relación entre los problemas habitacionales de la ciudad y conformación de un marco de posibilidad para la radicación y/o acceso a la vivienda de población que migra en condiciones precarias de subsistencia. Los datos incluidos aquí se asocian a los procesos de segmentación urbana en grandes ciudades. El sur de la ciudad concentra los mayores índices de crecimiento poblacional junto con las condiciones habitacionales más precarias, tiene el porcentaje más alto de población joven y de personas extranjeras provenientes de países limítrofes. Lo que aparece a grandes rasgos como parte de un perfil comunal, constituye una información central en relación a determinados espacios locales dentro de la comuna, en los cuales estas tendencias se acentúan aun más. Sin embargo, en muchos de esos casos, los datos estadísticos y cifras oficiales de las que se dispone son provisorios y discontinuos.

Procesos históricos en la configuración del sur de la ciudad

Para entender parte de la dinámica segmentada en el territorio, es importante rastrear en la historia de la región. Algunos barrios de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, se han caracterizado desde principios del siglo XX como parte de una zona de desarrollo industrial, situación que diferenció fuertemente el territorio de otros espacios y procesos de urbanización llevados adelante en la ciudad. Además, en la década del cuarenta se instala el basurero municipal (Quema), considerado un hito en la historia de uno de los barrios de la zona sur que, por un lado, desalentó desarrollos inmobiliarios futuros y, por otro, favoreció la concentración de las primeras experiencias de hábitat popular en el área (Di Virgilio y

otros, 2009). En las últimas cuatro décadas comienza a producirse otra profunda reconfiguración de la zona, producto de la reestructuración socioeconómica a escala nacional. Algunos establecimientos industriales que quedaron subocupados y fueron directamente cerrados se convierten en depósitos o espacios destinados a la carga/descarga de mercaderías. Procesos posteriores como los vividos entre los últimos años de la década del 90 y comienzo del nuevo milenio, marcaron una nueva caída en las actividades de las ramas de la industria manufacturera y de servicios, situación que vuelve a impactar sobre la matriz industrial que la zona tenía un décadas atrás. Sin embargo, como señalan Di Virgilio y otros (2009)

la zona sigue caracterizándose por un perfil económico donde las industrias poseen una fuerte presencia. Se trata del único sitio en donde el Código de Planeamiento Urbano (vigente en la actualidad) permite la instalación de industrias no barriales, que por sus dimensiones o tipo de actividad tienen prohibido localizarse en otras zonas de la Ciudad de Buenos Aires. (Ibid:8).

En este marco, edificios abandonados o semiocupados dan lugar al asentamiento de nuevos emprendimientos y formas de utilización del espacio y la infraestructura ociosa. Uno de ellos, asociado a la industria textil y la confección de indumentaria. Talleres tercerizados llevan adelante parte del proceso productivo dentro de una trama urbana en la que se tejen y localizan algunas trayectorias ocupacionales. Una recorrida por algunos sectores de la comuna permite advertir el proceso de ocupación de edificios vaciados en períodos anteriores. Talleres informales y cooperativas textiles emergen en espacios con fisonomías variadas. Durante una visita al espacio de trabajo de uno de los padres que se entrevistaron en la investigación, se pudo advertir parte de estos procesos. La cooperativa textil que integra funciona en el edificio administrativo de una antigua planta fabril de la zona⁹, siendo un espacio que por sus dimensiones contrasta con las condiciones de hacinamiento -en el marco de la emergencia habitacional y vivienda deficitaria- en las que se asienta un sector amplio de la población.

Por otro lado, a partir de la década del 50 van consolidándose otros rasgos distintivos, como la presencia de conjuntos habitacionales producto de distintos planes de vivienda (que atrajeron principalmente sectores sociales de menores ingresos) y el desarrollo de urbanizaciones informales conocidas como “villas de emergencia”¹⁰. Caracterizada como zona de “Hábitat popular” por su morfología urbana, con un trazado diferente al de

⁹ “Llama particularmente la atención el tamaño del edificio, se trata de un lugar muy amplio, de dos plantas, con pequeñas ventanas, muchas con los vidrios rotos, una entrada grande para vehículos o camiones” (Registro de campo, R3-2009).

cuadrículas en parte del territorio, concentra además el mayor número de urbanizaciones precarias (Di Virgilio y otros, 2009; Girola, 2007). Como ya mencioné, la comuna registra el porcentaje más elevado (32,9%) de población residente en villas y asentamientos precarios de toda la ciudad. Las “villas miseria” o “villas de emergencia” son algunas de las modalidades del hábitat popular características en la Región Metropolitana de Buenos Aires (Kessler, 2004), que suelen definirse como territorios de relegación urbana, de extrema privación material, barriadas urbanas o periurbanas surgidas sin mediar en principio una planificación estatal. C. Cravino (2006) antropóloga especializada en el estudio de temáticas de hábitat y viviendas, define las “villas miseria” como “*urbanizaciones (o autourbanizaciones) informales producto de ocupaciones de tierra urbana vacante*”. Señala que producen tramas urbanas irregulares (caracterizadas por un fisonomía de pasillo, más que de manzanas); se encuentran asentadas mayoritariamente sobre tierras fiscales (al menos en la CABA); poseen muy alta densidad poblacional; sus pobladores son trabajadores poco calificados o informales y “*son portadores de adscripciones estigmatizantes por parte de la sociedad en su entorno*” (Ibid:36-37).¹¹

El problema habitacional en la CABA y los procesos de segmentación urbana que se analizan, se han visto profundizados por un conjunto de medidas sostenidas en las últimas dos décadas. Cravino (2006) caracteriza este período, haciendo referencia a los aportes de los analistas sobre el impacto de las políticas de los noventa en el tejido urbano de la ciudad. Se refieren al *boom* en los emprendimientos para sectores medio-altos y las inversiones dentro de las llamadas “áreas rentables” (tal el caso paradigmático de la renovación de la zona Puerto Madero), en detrimento de las “opacas o no rentables”. En este marco, se registra una mayor profundización de la brecha en las condiciones urbanas entre el norte y el sur de la ciudad, y un fortalecimiento de representaciones sociales polarizadas entre el *Norte* asociado a la riqueza y el progreso y el *Sur* a la pobreza. Las iniciativas en la zona sur, tales como la conformación de la Corporación Buenos Aires Sur¹² o la creación del IVC (Instituto de la Vivienda de la Ciudad), aparecen como difusas (o controversiales). El mandato de origen de estos organismos ha sido llevar adelante iniciativas que permitan

¹⁰ Cravino (2006) aclara que su surgimiento es anterior, se remonta a la década del 30, aunque el fenómeno cobra mayor envergadura en la década posterior, de la mano de las migraciones internas.

¹¹ Asociadas junto con los asentamientos a la modalidad de acceso de los sectores populares a la tierra y la vivienda, las *villas* suelen diferenciarse de estos, por estar ubicadas en terrenos urbanizables, reconocidas oficialmente e incluidas en proyectos de urbanización. Contrariamente, los *asentamientos*, fueron caracterizados por responder a modalidades de toma espontánea y sostenidas sobre terrenos anegables o no aptos para su urbanización. Esta distinción viene siendo discutida “*por considerarlas una inflexión histórica en las formas de acceso de los sectores populares a la tierra y la vivienda, destacándose por la planificación colectiva para la ocupación de los lotes, la organización a través de comisiones y cuerpos de delegados y la adecuación a un trazado urbano acordes con normativas vigentes*” (Cravino, 1998 en Manzano y otros, 2009).

acortar las brechas entre norte-sur. Las principales acciones desarrolladas, sin embargo, no han producido hasta el momento una mejora significativa de las condiciones habitacionales de sus actuales habitantes (Groisman, 2009, 2013).

De acuerdo a los datos sobre emergencia habitacional¹³, se calcula que alrededor de 500.000 personas viven en esa situación en la CABA. La situación de déficit habitacional para la ciudad se caracteriza por los altos índices de población con viviendas deficitarias, concentrada mayoritariamente en Comunas con población en villa, como la 8, y la situación hacinamiento.

Hasta aquí reconstruí alguna información que permita avanzar sobre los procesos de crecimiento de la población, la conformación de un hábitat popular y la problemática de la emergencia habitacional en el sur de la ciudad. Difícilmente puedan entenderse de forma aislada, sin considerar la dinámica del resto del territorio. Los procesos mencionados permiten advertir un tendencia a la restricción del mercado inmobiliario en gran parte de la ciudad, junto con la profundización del movimiento de la población de sectores populares hacia el sur.

Las migraciones en el sur de la ciudad

Niños/as, jóvenes y adultos, población nacional o extranjera, son parte de una trama social que muestra su lado más desigual en espacios habitacionales de pobreza y hábitat populares de la zona sur, que no han dejado de crecer demográficamente. La migración y la niñez son nodos problemáticos de esta investigación, constituyen al mismo tiempo dimensiones centrales para abordar las particularidades del espacio local. Deteniéndonos en el primero, resulta descriptivo el trabajo de Gallinati y Gavazzo (2011), investigadoras que han atendido particularmente la problemática migratoria en la ciudad. Señalan que,

la diversidad de modalidades de acceso a la vivienda por parte de inmigrantes de origen boliviano y paraguayo está atravesada por la situación de precariedad que sufren

¹². Sociedad del Estado creada en el año 2000 con el propósito de favorecer el desarrollo urbano, económico y humano de la zona sur y compensar las desigualdades dentro del territorio de la CABA. Actualmente tiene a su cargo actividades vinculadas a la planificación y construcción en las villas del sur en cooperación con el Ministerio de Desarrollo Económico y el IVC (Navatta y Maranzana, 2010).

¹³. En 2004 se sanciona la Ley 1408 de Emergencia Habitacional por tres años. Fue prorrogada en 2007 y nuevamente en diciembre 2010, aunque fue vetada días después (enero de 2011) por el jefe de gobierno de la CABA. Esta ley prohibía desalojos a familias en situación de emergencia habitacional que vivían en propiedades del Estado, además de promover iniciativas y movilizar presupuestos específicos destinados a la problemática. Hay cuatro fenómenos que se asocian a la vivienda deficitaria: la villas y asentamientos precarios, de gran concentración en el sur de la ciudad; las casas y edificios tomados; los inquilinatos, hoteles familiares y pensiones; y la situación de calle.

junto con gran parte de la población de bajos recursos que reside en el AMBA, situación que los acerca (negativamente) a sus vecinos nativos. (...) Diversos estudios señalan que la mayor parte de los migrantes que reside en el AMBA se establece residencialmente a través de una red informal de alquileres en villas de emergencia o en inmuebles ocupados. (Ibid:41).

Teniendo en cuenta que en el sur de la ciudad la población inmigrante de origen boliviana es la más numerosa, alcanzando casi la mitad de la población extranjera, donde además se concentran la mayor cantidad de villas y asentamientos precarios de la ciudad, vale preguntarse por el proceso de radicación de una parte significativa de la población boliviana que confluye en este territorio. En principio, no se trata de un fenómeno reciente, sino de una migración con una larga historia, en la cual los destinos y las formas de asentamiento fueron cambiando. Distintos investigadores han trabajado sobre las particularidades del movimiento migratorio de Bolivia hacia Argentina, caracterizando períodos en los que registran transformaciones en las trayectorias, en los espacios de origen y destino más significativos.

Suele describirse el período anterior a la década de 1960, como una etapa en la que predomina el trayecto *rural-rural* de la inmigración, sosteniéndose en un carácter fuertemente estacional (Sassone, 1988; Benencia y Karasik, 1995). En las últimas décadas del siglo esta tendencia cambia, incrementándose el trayecto *rural-urbano* y a partir de la década del ochenta, *urbano-urbano* (Caggiano, 2010:53). Comienza una tendencia hacia el asentamiento en ciudades del centro y sur del país, que va consolidándose. En este último período se ubica el crecimiento y la concentración de la inmigración boliviana en la CABA, donde además empieza a ser más significativa la migración desde el departamento de La Paz (paceños) igualando en envergadura a la que proviene de Cochabamba (cochabambinos), históricamente mayoritaria. Esta confluencia es analizada como determinante de una migración asociada al “mundo andino” en el que confluyen pueblos aymara y quechua del occidente boliviano (Canelo y Vargas, 2011).

La motivación principal para dejar el país es la búsqueda de un mejoramiento en las condiciones de vida, en tanto la escasez y el deterioro de las tierras en Bolivia han afectado fuertemente a nuevas generaciones de campesinos tanto del altiplano como de los valles. Al mismo tiempo, la industria continúa teniendo un bajo desarrollo en ese país, y por lo tanto poca capacidad para absorber un número creciente de población económicamente activa (Caggiano, 2010). En intercambios sostenidos con adultos inmigrantes (padres de

niños/as entrevistados o miembros de organizaciones bolivianas) estas referencias han sido reiteradas.

“Lo que pasa es que en Bolivia no se fabrica nada. Tenemos cobre, tenemos gas, pero todo se va, no hay industria, viene todo hecho de afuera” (Entrevista – R7-2008 y E6-2008)

“Disculpen pero nosotros todo lo que tenía Bolivia vinieron empresas de otros países y sacaron todo. A causa de eso tenemos la migración. Sino, uno no se va. Teniendo que darle de comer a mis hijos tu no tienes que migrar”. (Entrevista – R3-2009 y E1-2009)

El área sur de la CABA constituye un espacio de afluencia de población inmigrante de bajos recursos, que se moviliza en busca de una inserción económica que permita el dinamismo social en un contexto de fuerte segmentación socioterritorial (y en situación de emergencia habitacional). El conjunto de viviendas deficitarias mencionadas, se transforman en el primer destino de muchas familias, a través del alquiler informal. Algunas de ellas logran mejorar sustancialmente las condiciones habitacionales en ese territorio o en otros; muchas otras, sin embargo, encuentran grandes obstáculos para cambiarlas. Entre los relatos reconstruidos en el trabajo de campo, esto se hace presente, a través de historias distintas que en algunos casos dan cuenta de trayectorias habitacionales en las que se logra salir de la lógica del alquiler informal, después de transitar por distintos espacios.

“Hay algunos que no la pasan bien, algunos sufren. Vivimos 6 meses en una pieza. Después estuvimos dos años en dos piezas. Y después la toma. Desde abril estamos donde estamos. Allí ingresamos hace un año y pico. Donde estamos son todos bolivianos”. R7-2008/E6-2008, padre de una niña de la escuela, que migró desde Sta. Cruz de la Sierra, 4 años antes.

Lo que pasa es que además las cosas están muy difíciles. No sé por qué a mi no me salen bien, no puedo como se dice, progresar. Mi sueño es poder tener aunque sea un cuartito de 4 por 4 pero propio, dejar eso a mis hijos. (...) yo hice de todo para ganar unos cuantos pesos, lustré zapatos...mi madre era sola, soltera, empleada, nunca tuvo un techo, ¿cuándo voy a conocer un techo propio? Por eso es mi sueño. Y ahora es difícil, yo ya tengo casi 40 años, uno no tiene la misma fuerza que por ahí cuando tenía 18. R3-2009/E1-2009, padre de una niña de la escuela, que migró 12 años antes desde Cochabamba

Se hace alusión a las dificultades y estrategias de acceso a la vivienda de los sectores populares. La concentración de viviendas precarias y opciones de alquiler informal no es el

único elemento a considerar. Distintos investigadores han enfatizado la necesidad de atender otras características del espacio que resultan importantes al considerar las formas de asentamiento y apropiación del territorio. Entre ellas, los “espacios verdes” ubicados en la zona, tal el caso del Parque Roca y el Parque Indoamericano, conformados en *espacios sociales* o puntos tradicionales de encuentro de colectivos bolivianos y paraguayos (Canelo, 2012; Canelo y Vargas, 2011). En particular suelen destacarse un conjunto de “*prácticas culturales y relaciones sociales comunitarias de pueblos indígenas en ámbitos urbanos –en este caso del pueblo aymara (y quechua) en el territorio porteño*” (Vargas, 2011:27). Como lugares de encuentro, en ellos se llevan adelante todos los fines de semana campeonatos de fútbol masculino y femenino para distintas edades -llegaron a registrarse alrededor de 500 equipos pertenecientes a distintas ligas de fútbol-, hay venta ambulante de comidas y productos variados, se desarrollan en ciertos momentos del año algunas festividades importantes para las colectividades bolivianas. Entre ellas las Alasitas, una celebración andina que se festeja en enero¹⁴, recreaciones del carnaval paceño, ceremonias por la Pachamama en agosto; desafíos entre bandas de viento metálicos llegadas desde Bolivia en octubre con motivo de la Festividad de la Virgen de Copacabana que se celebra en Barrio Charrúa (barrio de la misma Comuna). Espacios utilizados también para llevar adelante actividades de participación política, como asambleas vinculadas a la campaña de voto boliviano en el extranjero (Vargas, 2011).

Atraída por la mayor disponibilidad de condiciones habitacionales accesibles a una población que migra en situación de precariedad económica o por la particular visibilidad que las familias connacionales o andinas han adquirido en el territorio de la zona sur, la migración se sostiene fuertemente en redes sociales existentes: “*los hermanos de mi esposa estaban acá, son mecánicos y por ellos un poco vinimos. Hay uno que hace 33 años que está acá*”, (Frag. de entrevista, padre de una alumna de 6° grado, R7-2008 y E6-2008). Se ha insistido mucho en la importancia de atender a este dato que resulta significativo entre la inmigración boliviana, para la cual la experiencia migratoria preexistente dentro de redes familiares y comunitarias, es la condición inicial para sostener el proyecto migratorio. La existencia de una *red social de ayuda o paisanaje*¹⁵ constituida por inmigrantes con mayor tiempo de residencia, suele proporcionar albergue y contactos para

¹⁴. Las “*alasitas*” son miniaturas de todo tipo de objetos que se venden en mercados y ferias en varias ciudades de Bolivia al inicio de la época de lluvias, pero especialmente en La Paz el 24 de enero de cada año. « Alasita » es una palabra aymará que significa « compráme » <http://www.comunidadboliviana.com.ar> . Esta celebración se extiende por distintos espacios de la ciudad, en la que confluyen actores ceremoniales (yatiris), artesanos, diferentes grupos autóctonos, agrupaciones de danza y artistas folklóricos. <http://cdrproductora.com/web/?p=1053> , <https://www.facebook.com/renacer.debolivia>

insertarse en el mercado de trabajo a los llegados más recientemente (Benencia, 2005; Caggiano, 2005).

Sin intención de mostrar un cuadro estático sobre la inserción en el mercado de trabajo de la población inmigrante, un dato importante y fuertemente relacionado a la existencia de redes sociales, es el relativo a la concentración de varones inmigrantes de Bolivia en ocupaciones vinculadas a la costura en talleres textiles o al ámbito de la construcción. En una investigación centrada en la relación entre la migración limítrofe y el mercado de trabajo, P. Vargas (2005) da cuenta de la “*segmentación étnico-nacional*” de este último. Tanto la zona centro como el sur de la ciudad concentran una cantidad significativa de talleres textiles dedicados a la confección de prendas para distintas marcas de indumentaria, siendo una parte importante de los trabajadores empleados de esos talleres, inmigrantes de origen boliviano. Algunos de estos talleres se emplazan en predios habilitados a tal fin, otros se encuentran en condiciones de irregularidad, situación que ha cobrado mayor visibilidad en los últimos años después del episodio trágico ocurrido en 2006 en un taller¹⁶. Con los años han ido cuantificándose las cooperativas de trabajo textil, conformadas por redes sociales y familiares de trabajadores bolivianos, que suelen comenzar como emprendimientos dentro de la unidad familiar y en las viviendas particulares, y luego ampliarse hacia círculos sociales cercanos. En relación a los oficios dentro del rubro de la construcción, se reitera la referencia sobre la conformación de redes ocupacionales que hacen posible la inserción en ese mercado. En un caso u otro, se trata de ocupaciones asociadas a la nacionalidad de los trabajadores y sus vínculos familiares o de paisanaje (“*Yo estoy de la casa a la máquina, de la casa a la máquina. Mi mujer se encarga de la comida para los del taller. Aquí tengo dos mediohermanos que comparten*” R3-2009/E1-2009). La situación de la mujeres mantiene similitudes. Excluidas del mercado de la construcción, el trabajo en talleres textiles y en el comercio, está presente entre las ocupaciones de muchas mujeres bolivianas, tanto en talleres y locales/puestos de feria propios o de otros “paisanos” (Vargas, 2005; Caggiano, 2010).

¹⁵. S. Caggiano (2010) analiza el uso de esa categoría en el contexto de la ciudad. Señala que “*paisano*” es usado por los/as inmigrantes en la sociedad de destino de manera original y variable. Nombra a quienes provienen de un mismo pueblo o de una misma provincia, pero también designa, en otros contextos de habla, a cualquier boliviano, haya migrado o no. (...) En todo caso, usado en Buenos Aires siempre refiere a otro/a inmigrante procedente de Bolivia (Ibid:55).

¹⁶. En marzo de 2006, el incendio de un taller textil ubicado en el barrio de Caballito, provocó la muerte de 6 personas, entre ellos niños/as. La difusión del episodio hizo más visibles las condiciones de trabajo a las que algunos talleristas son sometidos. Ese siniestro dio lugar a un proceso de clausuras masivas de otros talleres por parte de funcionarios del GCBA, quienes aducían falta de medidas de seguridad.

Migración boliviana: identidad y tensión territorial

“en general mucha de la población de la zona trabaja en los talleres textiles, durante jornadas muy largas, por lo que sus actividades fuera del trabajo se centran en los espacios de esparcimiento, como las canchas de fútbol o los parques. Las familias generalmente van los sábados y/o los domingos al Parque Indoamericano y al Parque Avellaneda”. (Estela, entrevista R0-2007¹⁷)

En una extensa entrevista mantenida con una joven referente de la comunidad, se sostenía una mirada sobre el territorio, su población y sus movimientos cotidianos asociados al taller y al uso de los espacios verdes. En este contexto, un conjunto de organizaciones y proyectos cobran particular visibilidad en la zona o en barrios aledaños de circulación de la población de origen boliviana. Algunas de ellas¹⁸, en palabras de Estela *“reciben a la población recién llegada que está en situación de calle, gente que está en extrema pobreza”*. Provisoriamente algunas familias se alojan en estos espacios como primer destino. Se desarrollan también proyectos de apoyo escolar y orientación frente a distintas situaciones de interlocución con organismos estatales. Paralelamente han adquirido gran visibilidad algunos radios, periódicos y portales de comunicación bolivianos (radios Azul y Urkupiña, periódico Renacer Boliviano y portal Bolivia Unida).

Entre unos y otros las formas de concebir las problemáticas que atraviesa la población inmigrante, las estrategias desplegadas frente a los organismos de Estado y los estilos de convocatoria e identificación son muy heterogéneos. Vale traer al análisis el trabajo de C. Pizarro (2013) mencionado en el Capítulo 1, alusivo a las disputas internas en torno a los diacríticos de identidad sostenidos e, inclusive, a las ideologías migrantes hegemónicas entre los mismos, para abordar estas diferencias en el contexto del territorio de la ciudad.

Estela es una referente de la generación de jóvenes autodefinidos como de *segunda generación*, reconocidos dentro de las organizaciones de inmigrantes de Bolivia, por su participación en distintos proyectos destinados a apoyar a los *paisanos* recientemente migrados, con énfasis en los niños/as. Esta referente junto con un grupo más amplio de

¹⁷. Como en otros casos, utilizo un nombre ficticio para referirme a ella. Los intercambios con ella fueron establecidos a partir de nuestra coincidencia en el Foro Mundial de Educación (2006), así como en el Primer seminario-taller sobre condiciones de trabajo y alternativas de inserción productiva de los migrantes bolivianos (Observatorio de Derechos Humanos relativo a migrantes bolivianos, Sec. de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Embajada de Bolivia).

¹⁸. La Asociación Deportiva del Altiplano (ADA) es una de las organizaciones que funciona como espacio de contención y despliegue de iniciativas de y hacia la población de origen boliviana. Allí se ha dado albergue a muchas familias que quedaron en situación de calle tras el incendio del taller textil de la calle L. Viale.

jóvenes participa en eventos sociales, académicos y políticos y utilizan distintos medios de comunicación para hacer públicas sus posiciones (periódicos y radios dirigidos y administrados por y hacia la población boliviana en Buenos Aires). Podría decirse que son parte de la *intelectualidad* dentro de la población boliviana, conformada fuertemente por las generaciones más jóvenes, que han construido un espacio de militancia alrededor de la identificación étnica y nacional. Muchos de ellos señalan haber atravesado distintos momentos, que han ido desde la negación e indiferencia respecto del referente “Bolivia”, hasta la revalorización y la acción política. Para ella, existen algunas organizaciones que concentran sus esfuerzos en acciones de visibilización de una imagen “tradicionalista de la cultura boliviana”, que secundariza las problemáticas más acuciantes de la población junto con las profundas diferencias y desigualdades que atraviesa la inmigración boliviana en Buenos Aires y en su país de origen.

A las fiestas como “las del Charrúa” la gente va para encontrarse con otros, pero son como una puesta en escena. No me resultan muy simpáticas, se relacionan con el deseo de algunos miembros de la comunidad por “figurar”, como los que están al frente de asociaciones¹⁹ que no son representativas. Entrevista a Estela, R0-2007

La referencia a la *bolivianidad* es altamente discutida en el territorio argentino, con sus particularidades territoriales. Entre las asociaciones que tienden a pensar en términos de una identidad nacional que aglutine a la población atravesada por la experiencia de la migración desde Bolivia (en distintas generaciones) y las que ponen el acento en referentes de identidad vinculados a la etnicidad y al origen indígena de la población del occidente boliviano, las posiciones se entrecruzan (Canelo, 2012; Vargas, 2011; Pizarro, 2013; Caggiano, 2010). Los debates acerca de una forma de identificación aglutinante, llevan a advertir los límites de las categorías que se suelen usar, tal como la de “colectividad”, para referirse a la presencia boliviana en Buenos Aires. Su uso sería más adecuado, de acuerdo a Sergio Caggiano (2010), si se piensa en términos de “colectividades dentro de la colectividad”.

En medio de estos debates no puede dejar de considerarse la persistencia de discursos y prácticas racistas y xenófobas de las que en mayor o menor medida esta población es objeto en el contexto del AMBA y más específicamente de la CABA. Pensar la migración de origen boliviana en el sur de la ciudad, es analizar también las particularidades de un contexto de recepción en el que se disputa el derecho a la propiedad y la pertenencia o ajenidad a un territorio. Las formas en que se articula la pertenencia de clase y la alteridad

¹⁹. Menciona FACBOL (Federación de Asociaciones Civiles Bolivianas) y FIDEBOL (Federación Integrada de Entidades Bolivianas).

indígena en Buenos Aires, son elementos de análisis insoslayables en torno a la identificación y la subalternización de una población doblemente identificada en el sur de la ciudad, como pobre/desposeída y extranjera-indígena.

Numerosas y variadas referencias podrían traerse aquí para dar cuenta de las situaciones de discriminación dirigida hacia la población inmigrante. Curtis y Pacecca (2011) sistematizan un conjunto de experiencias y casos de discriminación étnica y nacional, buena parte de los cuales refieren al relevamiento de investigadores que registran el trato diferencial y menoscabo del derecho hacia la población inmigrante de Bolivia en el AMBA. Distintas situaciones analizadas aluden a la distancia existente entre la normativa migratoria (Ley 25.871) y la ley antidiscriminatoria en vigencia desde 1988 (Ley 23.592), por un lado, y el accionar de agentes estatales que la incumplen, por el otro; también a interacciones cotidianas en espacios de residencia o espacios públicos. En estos casos se pone en evidencia la predominancia de una lectura fenotípica y prácticas de extranjerización.

El análisis del episodio conocido como la ocupación o *toma del Parque Indoamericano*, permite dar cuenta de la complejidad de las relaciones sociales en un espacio atravesado por la precarización del acceso a la vivienda y la visibilidad y extranjerización de la población de origen boliviana. Durante los sucesos ocurridos en diciembre de 2010, extensamente documentado (Groisman, 2013; Canelo, 2012), un conjunto de personas *ocupan* parte del predio dando lugar un proceso de litigio, represión y desalojo en un plazo inusualmente rápido. El tratamiento político dado permite advertir algunos de los términos con que las disputas territoriales y la nacionalidad de la población en la zona es abordada. Durante los momentos más críticos del suceso, las autoridades locales asumieron un discurso dirigido a responsabilizar a la población inmigrante por el déficit habitacional de la ciudad, adicionando una fuerte marca estigmatizante. Entre muchas declaraciones públicas a través de los medios de comunicación masivos, se decía: “(...) *el gobierno local no puede hacerse cargo de problemas de vivienda de Latinoamérica. Todos los días llegan cien o doscientos migrantes ilegales a la ciudad de la mano del narcotráfico y el tráfico de armas*”; *"El Gobierno (nacional) tiene una política migratoria muy permisiva"*²⁰. En ese contexto, se instala (o reinstala) desde la política oficial un discurso asociado a la sospecha sobre la inmigración latinoamericana y limítrofe, concebida como incontrolable o problemática, que además es señalada como responsable de los problemas de déficit

²⁰. Discursos de las autoridades ante los medios de comunicación y en debate en la Legislatura Porteña. Buena parte de estos discursos han sido removidos de los sitios web que los reproducían. Se recomienda consultar los trabajos de Groisman (2013) que sistematizan y documentan parte de los mismos.

habitacional en la ciudad. Imágenes que no son nuevas, pero que sin duda dan cuenta de la re-emergencia estratégica de relatos xenófobos y racializados sobre la población extranjera en el área metropolitana y ponen a la luz posiciones disidentes vinculadas a la normativa migratoria contemporánea.

Mientras la represión que causó 3 muertes fue liderada por la Policía Federal y la Policía Metropolitana, grupos identificados como “vecinos” participaron forzando el desalojo de los ocupantes, señalados como “inmigrantes”. Canelo destaca la complejidad y el dramatismo de los sucesos, que provocaron un conjunto de efectos subsidiarios, además de los decesos. El parque, utilizado para el despliegue de actividades comunitarias, deportivas, recreativas, festivas, políticas, al que concurrían cerca de 6 mil personas los fines de semana, se clausura para estos fines. Además, se instala la sospecha y la manifestación xenófoba más explícita de algunos “vecinos” que comienzan “*a 'mirar mal' y a insultar a las personas de 'tez oscura' -a quienes presumen extranjeras- que ven en sus inmediaciones*” (Canelo, 2012:259)

Hasta aquí una aproximación general sobre los procesos de territorialización de las identidades, corresponde continuar con otras intersecciones centrales en esta investigación, no consideradas aun. Para ello me detengo en el recorte territorial de campo específico, a fin de introducir aspectos del espacio social que son puestos en relevancia por los niños/as.

3.2. *Villa Sur*: espacios y experiencias cotidianas de los niños/as

En la Introducción hice mención al proceso de definición y elección del espacio de campo. Se mencionó la importancia que adquiere la *escuela* como espacio de socialización, interpelación y apropiación diferencial de marcas de identidad, en la vida de los niños/as. También la complejidad que la temática de la diferencia cultural adquiere en espacios como los que acabo de describir, en los que confluyen procesos de segmentación y subalternización social, y se tejen redes de significados y fronteras de diferencia asociadas a la pertenencia étnica y nacional. Antes de abordar los procesos y dinámicas sociales que registré en ese espacio y en consonancia con la descripción que antecede, quisiera considerar la localización de la escuela dentro de una trama territorial cotidiana que involucra a los niños/as. Continúo la presentación anterior, con mayor focalización y

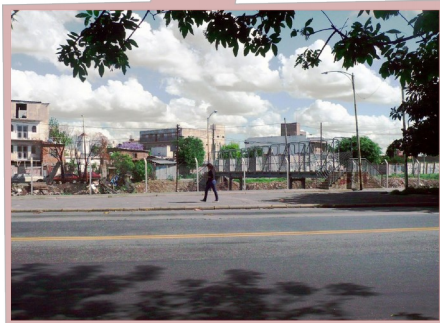
recorte del espacio, a propósito de lo cual reconstruyo algunos fragmentos de relatos²¹ específicamente alusivos a la barriada en la que viven.

La extranjería de una parte significativa de la población de Villa Sur es un dato que emerge de la estadística y se sostiene en el discurso de quienes habitan en el territorio. La residencia en ese sector de la ciudad involucra un conjunto de experiencias y condicionamientos sociales para los niños/as, sobre los que me propongo reflexionar. En general refieren a situaciones que atraviesan los sectores populares, y en ocasiones se vinculan a las formas en que lo nacional se convierte en una dimensión particular dentro de las disputas territoriales.

La escuela se localiza en un espacio de la zona sur en el que se intersectan una de las villas más grandes de la ciudad, barrios de edificios de vivienda social (y/o Monoblocks), uno de los parques emblemáticos para las colectividades y un sector de urbanización tradicional en cuadrícula, de casas bajas. Si bien la escuela se ubica en este último sector, la población que asiste a ella está enteramente conformada por niños/as que viven en la *villa* fronteriza (o *Villa Sur*). Los directivos de la escuela señalan que esta característica poblacional, fue profundizándose en los últimos años. La escuela era considerada de “barrio”, y su composición histórica fue la población infantil proveniente de familias obreras que dieron lugar a uno de los sectores tradicionales de casas bajas de la localidad. En las últimas décadas pasa a constituirse en una escuela de “villa”, con una matrícula integrada por niños/as residentes en la Villa Sur.

²¹. Aunque introduzco aquí las voces de algunos niños/as, me reservo la presentación de los grupos con los que trabajé y del espacio donde registré las entrevistas, para más adelante.

Fragmento imagen satelital Villa Sur
(Fuente: openStreetMap)



Puente sobre las vías del Ferrocarril
(Registro fotográfico propio)



Fachada de la Escuela
(Registro fotográfico propio)

Imitando parte del recorrido que realizan los niños/as diariamente, “nos trasladamos” desde la escuela hacia la villa, acompañadas por un maestro (Jorge) de la escuela primaria y una docente de nivel inicial, en un tramo muy corto que no supera las 3 ó 4 cuadras. Atravesamos el puente anteriormente referido, en dirección a la capilla, lugar emblemático dentro de ese territorio.

Cruzamos el puente y el maestro nos comenta acerca de los accidentes en las vías de tren que pasan debajo: menciona a un hombre grande y un nenito²². Caminamos una cuadra pasando por una casa con dos perros enormes que nos ladran enloquecidos. Jorge se ríe y dice que nunca se acostumbra. Llegamos a la capilla.

²² El adulto del que hablan es el papá de Lili, una de las niñas con las que compartimos el año anterior las clases ciencias sociales, una salida escolar y muchas charlas informales. Este hombre murió unos días antes que el niño en ese mismo lugar, según nos relató la mamá de Lili en la puerta de la escuela. En relación al nene, Jorge cuenta que tenía unos 6 u 8 años, que debía estar jugando a la bolita y se cayó.

La imagen del lugar es bastante parecida al trazado de un pueblo de provincia: calles rectas, manzanas aparentemente cuadradas, un gran terreno libre en el medio y la iglesia en el medio de una de las calles. Desde ese lugar el barrio francamente no parece una villa. En uno de los laterales frente a la “Plaza” hay viviendas construidas en serie por la cooperativa, que menos aun dan idea de villa. Sin embargo, la capilla está en uno de los extremos “altos” del barrio, que según relatan marca una diferencia muy grande con los de “abajo”. A lo lejos se ven muchísimas casas que crecen irregularmente hacia arriba. Registro de Observación de Campo. Noviembre 2007 (R3-2007)

Se trata de la segunda villa en cantidad de población, concentrando el 19% del total de la población que habita las villas de la ciudad (IVC, 2006). Según los datos provisionales del censo de población de 2010, sus habitantes sumaban cerca de 20.000 personas. Sin embargo, esta cifra se eleva a 40.000 según información aportada por referentes barriales de distintas organizaciones y por medios de comunicación alternativos con base territorial²³. La población a la que se dio mayor atención, está conformada por inmigrantes o miembros de familias de origen boliviano residentes de la *villa*, quienes representan un sector altamente visible y (junto con los inmigrantes paraguayos), el más significativo en términos demográficos. De acuerdo a los datos aportados por la UGIS (2007), las personas nacidas en Bolivia residentes en la villa superan el 30%, mientras que la población de origen paraguaya es de casi el 15%.²⁴

Las condiciones de vida se caracterizan por la precariedad en el acceso a la vivienda y el empleo aunque estas condiciones son variables: la diferencia entre ser propietario o inquilino, vivir en distintos lugares dentro la villa o haber migrado hace tiempo o recientemente, son elementos de diferenciación importantes, incluso entre población que refiere a una misma nacionalidad o región de origen y que está cruzada por lazos de parentesco o paisanaje.

“Hay muchísimos cambios en el barrio (Villa Sur). Lo que pasa es que antes había una ley por la que no se podía alquilar esto era una cooperativa, pero no sé si alguien empezó a alquilar una pieza, y ahora ves todo construido hacia arriba. Antes las casas tenían espacio, patio, ahora están todos amontonados. Vas a ver casas que no podés creer los muebles que tienen, y otras que en una pieza vive toda la familia (...)

²³ El portal de noticias *Mundo Villa*, reproduce una buena parte de estas denuncias, así como los complejos y dudosos mecanismos utilizados para censurar a la población de las villas y asentamientos de la ciudad. L. Groisman (2009), por su parte, reconstruye las posiciones de algunas organizaciones sociales y cooperativas de viviendas, en sus reclamos por definir una forma de censo poblacional que no excluya a familias que alquilan informalmente o pertenecen a organizaciones políticas disidentes.

²⁴ Unidad de Gestión de Intervención Social, Ministerio de Economía, GCBA. Relevamiento de Lucía Groisman. cf. Beheran y Novaro (2011).

duermen todos juntos en camas chiquitas... Hay partes de la villa que están muy bien, pero vas a otras y es terrible. La parte donde hay muchos bolivianos, adelante está el fogón, se come en la calle (...). Acá a la noche se llena de ferias de comida y los fines de semana esta repleto, venden de todo. Y después tienen sus fiestas, sus comidas, sus músicas”. Registro de Campo y Entrevista a Referente social de la Capilla – (R3-2007)

Distintos sucesos de gran trascendencia pública ocurridos en los últimos años, dan cuenta de algunas de las problemáticas que atraviesan la vida cotidiana de los habitantes del barrio. Entre ellos las tomas de tierras (Caso de Parque Indoamericano y la toma en el predio conocido como Cementerio de Autos²⁵), junto con las demandas por nuevas políticas y planes que atiendan el déficit habitacional de este sector de la ciudad. Han sido frecuentes también las denuncias por las condiciones de trabajo en condiciones de reclusión en talleres textiles.

En el territorio de la *villa* se hacen evidentes, como en muchos otros espacios, los conflictos y las crisis de representatividad, en un contexto de disputa por recursos que resultan escasos. En este marco, las organizaciones políticas y comunitarias se encuentran atravesadas por referentes de distinta filiación, asociadas a viejos y nuevos movimientos sociales, a organizaciones partidarias o religiosas, etc. Las colectividades nacionales aparecen en ese espacio con distintas alineaciones y niveles de visibilidad. Si bien en muchos contextos la nacionalidad no aparece como referente central de la acción colectiva, en otros parece emerger con mayor organicidad y visibilidad como durante los procesos electorales en Bolivia (“voto a Evo”), en la “feria de los sábados”, en la que se destacan los productos y comidas producidos o comercializados por población boliviana, en las ligas de fútbol. Incluso aparecen también articuladas con marcadores de etnicidad y referencias regionales: en distintas festividades andinas, recreaciones del carnaval paceño, ceremonias por la Pachamama, Festividad de la Virgen de Copacabana. En intercambios sostenidos con algunas referentes (y/o agentes organizacionales) del barrio²⁶ surgieron expresiones que advierten acerca del despliegue de estrategias identitarias por parte de quienes constatan que la nacionalidad de origen puede ser vista como obstáculo en las relaciones: *“como boliviano se está mucho más expuesto, que como indio. En algunas situaciones se encuentra más sostén como aymara que como extranjero. Si te vas a Chaco es distinto, pero en la ciudad, hay más discriminación a los bolivianos que a los indios”* (R8-2007)

²⁵ En el primer caso, se trata de la toma referida anteriormente al predio del Parque Indoamericano, que fue objeto de una brutal represión. En el segundo, de una toma de terrenos ocurrida en los años 2006 y 2007, que dio origen a una nueva manzana en la villa, llevada adelante por un grupo organizado en cooperativa.

²⁶ Ver Anexo detalle en Anexo 1 - Cuadro D-Año 2006/2007/2008

Entrevista a referente barrial y de Educación intercultural). Esta es una mirada entre otras, para las que no resulta clara la distinción entre el componente étnico y el nacional.

En cuanto a la organización política interna del territorio de la villa, se mencionan tanto organizaciones como referentes, siendo en este último caso, caracterizados fuertemente por su historia personal o por la supuesta concentración de poder que detentan, más que por las organizaciones a las que representan. En estos casos, la dimensión nacional es mucho más difusa²⁷.

“En el barrio hay dos organizaciones, la Junta Vecinal y la Cooperativa’. La referente social se refiere en términos duros sobre el presidente de la Junta, quien es señalado como “dueño del barrio”. Se lo describe como un puntero político con mucha historia en el barrio, que ha sabido mantenerse a pesar de los cambios de gobiernos. Aparece como quien administra planes y subsidios, y lleva adelante la relación con el I.V.C. Es muy crítica haciendo referencia a prácticas clientelares, a la apropiación de terrenos y propiedades. Incluso mencionó un espacio (“polideportivo”) en el que se tenía que construir un jardín una escuela primaria y una secundaria, pero que hasta el momento no lo habían movido de allí. Es llamativo advertir la cantidad de calificativos negativos hacia ese referente, como si la política barrial la tejiera una sola persona”²⁸. Registro de Campo y Entrevista a Referente social de la Capilla – R3-2007

Las situaciones de violencia son reiteradamente denunciadas como características del lugar donde viven los niños/as con los que se trabajó. En algunos casos, se trata de alusiones que abarcan la experiencia de vida de todos los residentes en la villa, en otros se expresan como situaciones de las que la población boliviana es objeto sistemático.

“Después también puede interesarles a ustedes que muchos bolivianos se están volviendo a Bolivia. A nosotros nos dijeron que se van por la violencia de acá. Hay mucho grado de violencia en el barrio, los otros días mataron al carnicero, después a la vecina. Es la población más sumisa, más vulnerable, les roban muchísimo. Si pasa algo con los paraguayos, se organizan, hay una vendetta, cuchillada, funcionan clínicamente”. R7-2007, charla en la Capilla, con docente programa ZAP.

Estas miradas que tienden a fijar una imagen de *vulnerabilidad* asociada a la población boliviana, se cruza al mismo tiempo con otras que señalan la importancia de no reificar la

²⁷. Se trata de un tema no profundizado en la investigación, por lo que no deben considerarse en términos conclusivos.

²⁸. Unos años más tarde se construyó el Polo Educativo, con establecimientos de nivel inicial, primario y secundario. Durante la última visita de campo realizada en Villa Sur en 2012, los edificios estaban terminados, pero no todos en funcionamiento aun. El Jefe Vecinal seguía administrando los terrenos linderos, donde se emplaza un club deportivo.

nacionalidad, ni suponer que la violencia es periférica o ejercida solo desde afuera de una supuesta colectividad: “*yo vuelvo con que esto hay que pensarlo desde una mirada macro*” (R8-2007 Entrevista a referente barrial y de Educación intercultural).

De igual modo, ese espacio es señalado también como lugar de encuentro, de solidaridad entre vecinos (la *minga* o ayuda en la construcción de la vivienda de un vecino), de proyectos colectivos comunes (construcción de centros comunitarios, canchas de fútbol o incluso la organización de toma de tierras, tendido de cableado eléctrico y cloacas) y de expresión de ciertas tradiciones como la danza de la Diablada organizada en la capilla local (danza religiosa, originaria de la región de Oruro en Bolivia, en la que se tensionan rituales andinos prehispánicos y elementos de la religión católica).

En la *villa* existen distintos proyectos educativos (de apoyo escolar, de nivelación, reingreso/aceleración y de recreación), dirigidos a niños/as y jóvenes, que funcionan en distintas dependencias, como la *capilla*, el Centro de Atención Familiar y la Casa del Niño. La *capilla* del barrio, además de ser el espacio donde se ofrece misa, constituye un centro de múltiples actividades, algunas de ellas dependientes de programas educativos estatales de gestión pública (se localiza una sede de jardín de infantes, el proyecto de nivelación y programas de apoyo escolar ZAP), además de ferias de ropa, talleres de tejidos, “gimnasia para abuelos”, “tramitación de documentos”, etc.

Una de las referentes sociales entrevistadas dirá: “*no queremos tener mucha relación con el Estado, el Estado te da pero al mismo tiempo te prostituye. Bueno, ahora tenemos mucha relación con educación que también tiene lo suyo*”. Resulta significativo este corrimiento en el discurso, considerando la dependencia estatal de algunos de los programas que se desarrollan en el centro. El programa ZAP²⁹, ocupa un espacio en la planta alta de la capilla. Es una gran sala, muy linda con grandes ventanales. Un grupo reducido de niños/as asiste a talleres que incluyen el apoyo escolar y desarrollan otras actividades educativas, con independencia de las que realizan en la escuela. El otro proyecto, llamado de “nivelación”, funcionaba hasta el año 2008 de forma paralela en una sala de la planta baja, contigua a las de jardín. Es un programa de reingreso a la escuela primaria para niños/as desescolarizados. Hasta ese año funcionaba por fuera de la escuela,

²⁹ El Programa ZAP o “Zonas de Acción Prioritaria”, radicado en la Secretaría de Educación del GCBA, pretende ir más allá de lo estrictamente educativo y “*coloca la prioridad en la situación de vulnerabilidad de dichas zonas entendidas como “aquellas en las que existe un elevado nivel de desarticulación y desajuste entre las necesidades y demandas de la comunidad y las respuestas que la sociedad organiza a través de sus instituciones”* (Padawer y otros, 2010).

pero en articulación con establecimientos escolares de la zona, donde se esperaba se incluyeran en el futuro.³⁰

“Lo de grados de nivelación también dependen del programa ZAP (...). El número de chicos varía, llegué a tener 18, ahora tengo solo 5. Es para chicos que han tenido alguna escolaridad y que por alguna razón no pueden seguir el ritmo de la escuela. Vamos tratando de que vuelvan. Se trabaja con otro ritmo. Bueno, en algún momento yo incorporé también algunos que nunca habían ido a la escuela. Nosotros empezamos en lo que le llamábamos el ranchito, ahora estamos en la capilla”. Frag. entrevista a Jorge, maestro de “nivelación” y docente de la Escuela - Octubre 2007 (R1-2007)

Este establecimiento es también el lugar donde vecinos de la villa reciben correspondencia de familiares de otras provincias o países y se realizan velorios. La capilla en sí es pequeña, cargada de imágenes y objetos muy coloridos en sus paredes, ponchos y motivos andinos en el altar. Parte de esa estética se continúa en la vestimenta de los religiosos, el cura utiliza aguayos o tejidos de telar andino sobre sus hombros durante las ceremonias.

En estos espacios donde los niños/as circulan, se tejen algunas miradas sobre ellos y sus relaciones con la escuela, institución que es señalada críticamente. La escuela, en muchas ocasiones es vista como institución que si bien atiende centralmente a población residente en la villa, no genera diálogos por fuera de sus límites³¹, desconociendo experiencias y problemáticas que atraviesan los niños/as en sus vidas cotidianas. Estas miradas alertan sobre la falta de consideración acerca de la convergencia de procesos sociales que impactan en la definición del espacio escolar. Con eso se señala que hoy en día la escuela es parte de la villa aunque la geografía urbana la ubique afuera. Estas miradas son al mismo tiempo parciales y totalizadoras, siempre que se representa a la escuela como objeto monolítico, más allá de sus actores y proyectos. Si bien esto se abordará en profundidad en otros capítulos, vale adelantar aquí que desde la escuela se tejen también un conjunto de

³⁰ El proyecto en principio se discontinuó durante el año 2008. Al respecto desde la supervisión del distrito escolar, se señalaba que hubo conflictos con la capilla y la escuela con que articulaba. Los directivos se preguntaban: “¿por qué los chicos van a estar en otro lado?, tienen que estar en la escuela”. La referente social dirá, lamentándose: “sabemos que los chicos pasaron a la escuela, fue un tema, los tienen arrinconados, en un altillo en la escuela. Está bien que estén en la escuela, pero hay que ver de qué manera. Los señalan los otros chicos porque son los de nivelación. Hacía falta poner una dirección acá para que funcionara. Nosotras no podemos supervisar eso”. (Registro y entrevista R7-2007)

³¹ Este señalamiento se sostenía con argumentos como los siguientes: el proyecto de nivelación y aceleración escolar que funcionaba allí, no articulaba con la escuela en la que hicimos trabajo de campo, sino con otro establecimiento de enseñanza primaria de la zona; los espacios de apoyo escolar ZAP encontraban pocos canales de interlocución con la escuela y sus profesores indicaban que la escuela no diagnosticaba dificultades en el aprendizaje o problemas de salud en los niños/as, donde ellos sí.

miradas sobre el espacio de residencia de los niños/as, sostenidas en muchos casos en representaciones asociadas a la violencia y el asistencialismo, reconociendo pocos matices.

Entre estas imágenes y los recorridos realizados en el territorio, resulta difícil sostener una descripción que vaya más allá del señalamiento sobre los aparentes divorcios entre instituciones y diversos organismos con funciones estatales que interactúan con los mismos niños/as. La fragmentación es un dato, aunque limitado para el análisis. Por el contrario, los niños/as han sido sumamente descriptivos en sus relatos integrando referencias acerca de las actividades que desarrollan, los espacios que ocupan y transitan, las relaciones que establecen. Ponen en juego una variedad de elementos y marcas de diferenciación/distinción importantes en función del análisis y enriquecedoras para caracterizar el territorio.

Diálogos y relatos

A lo largo de los años los niños/as han hablado del barrio donde viven, de la *villa*, dando algunas precisiones sobre ésta en charlas individuales y grupales, aportando información específica, asentando valoraciones. Los relatos de los niños/as fueron siempre recogidos en la escuela, un dato a considerar. Ellos hablan de su barrio mientras están en la escuela, espacio donde día tras día se menciona el lugar donde residen como “*la villa*”.

Generalmente ante la pregunta acerca de dónde viven, son pocos los niños/as que dicen explícitamente vivir en la “villa”. En muchas ocasiones se señala el nombre de la localidad, otros indican “*cerca de la escuela*” o “*cerca de la capilla*”, algunos bromean “*yo vivo debajo de un puente*”, otros introducen referencias espaciales “*Sí yo también vivo cerca, vivo en la (manzana) 14*”. Cuanta mayor precisión aparece, también se hacen presentes las consideraciones que acarrearán para los niños/as vivir en determinados puntos dentro de la Villa Sur, poniendo en evidencia la heterogeneidad del territorio.

Andrés: *Mentira, vos vivís más lejos que yo.* (le dice a Karen)

Karen: *Bueno, pero ...* (se pone mal)

Entrevistadora: ¿Ustedes viven cerquita?

Andrés: *Sí, ella vive abajo* (en relación a Karen) *y yo vivo más arriba*

Karen: *Yo no vivo abajo.*

Andrés: *Bueno, algo abajo estás, no?*

Karen: *No mi casa está.... bueno.. ¿no que no está por abajo?* (pregunta a Rocío)

Rocío: *No*

Andrés: *No, dije cerca de abajo.*

Karen: *¿Tu casa está por abajo, no? (le dice a Rocío)*

Rocío: *Sí*

Charla registrada en la escuela en junio de 2005 (R11-2005 y E5-2005)

La geografía de cuadrículas y pasillos casi como contraste obligado desde el punto de vista urbanístico, tiene sus referencias socioespaciales en la villa, en la que se advierten contrastes entre el “arriba” y el “abajo”. Atender a los intercambios entre los niños/as acerca de los espacios habitacionales dentro de la villa es referencial (así como conflictivo), en tanto da cuenta de un marcador de diferencia y desigualdad. Entre el enojo por el señalamiento y la incomodidad frente al grupo por ser ubicada “abajo”, en el fragmento de charla incluido la niña busca un tercer referente, otra niña que vive más “abajo”, de la que se distancia para acercarse un poco más a quienes viven “arriba”. Vivir abajo se asocia a los espacios menos urbanizados de la villa, a los pasillos más abigarrados, a los terrenos más anegados y contaminados, a las nuevas manzanas que van conformándose producto de la extensión de la villa sobre terrenos fiscales utilizados, en algunos casos, como depósitos de autos y chatarras. Las manzanas de “abajo”, son para algunos niños/as la “villa miseria”.

Miguel:- *Yo vivo acá abajo...*

Antonio:- *Ah, si cerca! Cerca de mi tía María, no? mi tía María vive al lado de ese almacén azul. Al lado está la basura.*

Charla registrada en la escuela en 2008 (R12-2008 y E9-2008)

Entrevistadora: *Y viven cerca de la capilla?*

Danny, Gimena y Alina: *si todas*

Danny: *sólo vivimos lejos de la casa de Yeny. Porque se mudó re lejos, por la villa miseria.*

Charla registrada en la escuela en 2008 (R13-2008 y E11-2008)

Yeny cuenta en una entrevista realizada en 2008 que vive desde hace poco tiempo en su actual casa. Durante el año 2006, cuando también conversé con ella, todavía no estaba allí, “*si nosotros, digamos, tuvimos piezas de alquiler. Eran así baño, cocina y un lugar así. Y la otra pieza era de yo, una cucheta, con cama de 2 pisos y mi hermana. Éramos 3. Somos 3 mujeres*”. La “villa miseria” que señalan sus compañeras, hace referencia a las manzanas más recientemente constituidas como tales, en general tras procesos de toma de tierra

llevado adelante por organizaciones de vecinos, algunos constituidos en nuevas cooperativas. Sobre una de las acciones colectivas, tuve conocimiento durante su gestación, cuando uno de los niños/as relató en medio de un paseo escolar cómo se estaba planificando. La imposibilidad de recorrer con el micro escolar la Plaza de Mayo por una manifestación “piquetera” a comienzos de diciembre de 2006, motivó a Gustavo a comentar,

“seño, vio los terrenos que están ahí, que los quiere la policía? Alguna gente del barrio están hablando que van a ir y los van a tomar”. (Le pregunto qué van a hacer con los terrenos, me mira con desconcierto frente a la pregunta) “casas, viste que hay gente que alquila, entonces quieren hacerse ahí su casa”. Registro de campo, diciembre 2006

Las referencias de este niño de 9 años, la constatación de que muchos de ellos participan activamente de las acciones emprendidas por los adultos de la villa, ofrecen un marco para el análisis de los procesos de identificación, frente a los problemas habitacionales.

Entrevistadora (E): ¿tu papá sigue trabajando en el kiosco? (en alusión a un relato anterior sobre la propiedad de ese comercio)

Jésica: *No pero, ahora lo cerraron porque mi papá quiere hacer unos cuartos ahí para que pueda alquilar. Ahora muchas personas están buscando alquilar. Yo cuando voy a comprar a un kiosco, o a la carnicería, yo escucho que, que ahí estaban hablando de “Ah, y acá alquilás?”; yo escucho todo el tiempo, entonces ahí mi papá le cuento y hay veces que mi papá dice bueno, vamos a hacer. Entonces mi papá está empezando a hacer. Entonces ellos tienen trabajo y traen. Y ya va a comprar otras cosas nuevas.*

Fragmento de entrevista realizada en 2008

Entrevistadora: ¿Vivís en el mismo lugar desde que viniste de Bolivia?

Paola: *en otro lado, por acá era, cerca de la iglesia era esa, donde juego al fútbol. Antes estaba en alquiler, pero ahora es mi casa. Me gusta que se puede jugar en el pasillo, ahí mismo en el pasillo.*

Fragmento de entrevista realizada en 2008

El alquiler de piezas aparece como el primer destino de muchas familias, algunas de las cuales logran con el tiempo ser propietarios, salir del alquiler y construir algunas piezas extra para alquilar a otras familias y contar con un ingreso adicional. Las quejas se reiteran por el costo de las mismas, en algunos casos fueron sufriendo aumentos que duplican el costo de un año al otro (“pagábamos 300 y ahora 800 le piden a mi papá por la pieza”). Al

mismo tiempo, los niños/as dan cuenta de una demanda que parece creciente. Sobre la organización colectiva para hacer frente a esa necesidad y alcanzar el acceso a la vivienda, a los relatos de Gustavo se suman los de Yeny, quien en 2008 daba cuenta detallada de la forma que adopta la organización a la pertenecen sus padres.

Nosotros estamos en una organización, que tenía radio, reuniones, así, y ella (la mamá) tenía que ir allá. Trabaja en una organización de viviendas, y ella también está en salud. Ella es la que toma la presión. Tomar la presión a hipertensos, y esas cosas. La organización está acá no mas... por la villa. No por la Capilla, no, más lejos. Es la organización C.A. (Iniciales). Casi todos son de Bolivia. Y hay una parte paraguaya. Hay una parte paraguaya y otra boliviana. Y apenas 2, 5 argentinos hay nada más. Si es para tener la vivienda. Yo vivo ahí. Desde la feria, yo de la salita, un poquito más para allá. Derecho, y viste que se baja todo así, una barranca. Ahí hay una casa de 3 pisos. Ahí, en la planta baja estamos nosotros. Es más lejos para ir a la feria, todos lados.

En la organización, hablan quechua. Nosotros no porque somos de Santa Cruz, en cambio ellos son de La Paz. Nosotros somos cambia. Son esas personas que se ponen... Son blancos, algunos morochos, pero no negros así... así, así, no. Frag. de entrevista 2008

Los relatos introducen otros elementos importantes, como la vecindad de pasillo y la nacionalidad -“En el barrio hay de todo, bolivianos, paraguayos, argentinos, peruanos pocos”. Además, vivir “abajo” encierra distintos significados. Es al mismo tiempo una señal de habitar en condiciones de “miseria” y de acceso (para algunas familias) a una mejora sustantiva. Las nuevas manzanas o la ejecución de planes de vivienda en las manzanas de “abajo”, ofrecen la posibilidad a un conjunto de familias de acceder a la vivienda propia y salir del círculo del alquiler. Es interesante traer a este respecto las palabras del papá de Yeny, quien en un entrevista señalaba,

Nosotros mismos fuimos mejorando el tema del agua, las cloacas y los caminos. Nos juntamos entre todos, ponemos lo que hay que poner y tiramos cemento, para que no se haga todo barro. Hacemos pasillos, por ejemplo, hay un pasillo que hicimos sin salida, para que sea más seguro y colocamos una reja. Para ir a reclamar algo a la Junta Vecinal es mejor organizarse. No había luz. Nosotros compramos el poste, el cable y pedimos a Edesur para instalar la luz por (X calle). Pedimos permiso a las 2 comisarias, conseguimos las cajas. Unidos se hace.” Fragmento de entrevista realizada en 2008

Los relatos reflejan maneras de mirar el territorio, de habitarlo y de apropiarse de él. Muestran formas de experimentar los cambios, de vivir las transformaciones y de tomar una posición; señalan a los actores como agentes de transformación y reproducción social. Indican también que en algunos casos la dimensión nacional aparece como elemento importante de la organización territorial.

Volviendo a la perspectiva de los niños/as, Juan relata el proceso de transformación del espacio en los pocos años que lleva en *Villa Sur*,

Sí, por donde mi casa viste, me contaron que antes era un solo, una sola cancha viste, y solo había un patio y todos vivían ahí y se hacían una casa. Después por el tiempo se hicieron cada uno por su parte, hicieron patio y todo y cada quien hágase, digamos, se está levantando una casa, los vecinos, viste los bolivianos, dan, le dan una mano, la mano de obra. Ya, casi todos son albañiles, entonces le ayudan a construir hasta arriba, después si le toca a otro, también tu le ayudas, y le ayudan hasta que terminen. Ahora todos están levantando y salió el Plan de, para, están dando materiales a todos por ahí, así, porque mucho se inunda por ahí, se inunda mucho, cada vez que llueve, el agua llega hasta acá, sale de los caños sale. Fragmento de entrevista realizada en 2005

Los chicos mencionan la Junta Vecinal y sus representantes, como actores clave dentro del territorio de la Villa Sur. La Junta es el espacio donde anotarse o reclamar el beneficio de un plan, así como el lugar donde se definen beneficiarios de los recursos del Estado para urbanización y asistencia habitacional. Juan cuenta que están terminando su casa, pero esperan que la Junta les entregue los materiales prometidos,

Entrevistadora: Cómo se llama el plan, sabés?

Juan: *No. El Miranda*³² *dice que va a sacar materiales para todos.*

Entrevistadora: Cómo?

Juan: *Miranda, ese Miranda viste de ahí? Dijo que va a dar materiales a todos.*

Entrevistadora: Quién es Miranda?

Juan: *No sé, pero le dicen Miranda* (se ríe)

Entrevistadora: Y qué sería, un representante de toda la localidad o ...

Juan: *De la villa. No sé, me parece que es de todo, sí porque siempre ' Miranda está haciendo', 'el Miranda también trajo para hacer esas casas nuevas'.*

Fragmento de entrevista realizada en noviembre 2005 (R22-2005 y E7-2005)

Al mismo tiempo, entre las redes sociales que se tejen, los niños/as describen las prácticas de ayuda entre parientes, en términos de reciprocidad. Brandon cuenta

³² Es un nombre ficticio, como el resto de nombres mencionados.

“Yo, allá tengo un pariente, pariente, casi pariente porque ya vi hace mucho. Un día cuando vino de Bolivia, fueron a mi casa, nosotros le hospedamos, no sé, y se quedaron y tuvieron que construirse la casa y ahora tienen negocio, eso ahora, nosotros lo ayudamos y ahora ellos nos ayudan a nosotros, porque nosotros tenemos que construir mi casa, están armando, está a medias mi casa, armada. Entonces, ahora nos están ayudando ellos. Por eso, nosotros les dimos una mano y ahora les toca a ellos darnos una mano”. Fragmento de entrevista realizada en 2006 (R6-2006 y E5-2006)

Estos puntos de vista se incluyen sin ánimo de exacerbar una imagen idealizada de lo que implica vivir en espacios habitacionales de pobreza. Frente a la afirmación de *“nos ayudamos mucho entre vecinos”*, los niños/as también señalan la exposición a situaciones cotidianas de violencia: *“no me gusta donde yo vivo, porque roban mucho”*, *“vas a la esquina y ya te robaron”*, *“(no me gusta) a mi la suciedad, el robo y la droga”*. Algunos niños/as señalan su malestar por las situaciones de robo a las que están expuestos, haciendo evidente que se trata de personas ajenas a sus redes sociales (son los “otros”). Asimismo, hay niños/as que advierten la proximidad de quienes son protagonistas de estos episodios: *“A mi no me gusta que roben. Pero a mi mamá no le chorean porque la conocen bien. Cuando a mi hermana le robaron el celular, mi primo fue y le pegó al pibe, porque lo conocen”*.

Las situaciones son variadas, y es de suponer que los distintos espacios de la villa ofrecen escenarios muy diversos para la circulación de los niños/as en el territorio. En este sentido, han sido las niñas, sobre todo, las que hicieron explícito el recelo que algunos padres tienen respecto de las salidas fuera de sus hogares. En varias oportunidades los niños/as indicaron que juegan solo con los vecinos del pasillo o permanecen mucho tiempo en sus casas mientras los padres están trabajando. En medio de las tensiones que implica habitar un territorio asociado a la desposesión, además de las organizaciones de vecinos que cobran existencia alrededor de la lucha por el acceso a la vivienda, los relatos dan cuenta de un conjunto de organizaciones y espacios transitados, algunos vinculados a proyectos educativos y recreativos, otros asistenciales. Los comedores aparecen como espacios cotidianos, a los que en general la mayoría de los niños/as asistió en algún período.

Marlene: *no yo no, yo iba, al Patito, allá abajo...*

Vera: *cerca de mi casa, hacen una, en medio de un...y ahí hacen como un comedor así para apoyar a los chicos pobres. Nosotros vamos ahí con mi hermanita le vamos a buscar a mi prima ahí. Y ahí vamos y nos divertimos*

Kevin: *yo como en el comedor del barrio, está en la casa de mi abuela, va mucha gente.*

Arthur: *yo voy al de los patitos, al mediodía*

Fragmentos de entrevistas realizadas en 2008

Distintos espacios o instituciones estatales que aparecen en los relatos, ofrecen además de servicio de “comedor” un conjunto de propuestas para niños/as y jóvenes de distintas edades, entre ellos los Centros de Atención Familiar (CAF) y las Casa del Niño.

Llevan de paseo, vemos cine, hacemos juegos... todas esas cosas, todo lo que puedan, lo que, lo que ellos puedan ser para nosotros. *Yo voy a la mañana, muchos van a la tarde, después de la escuela. Yo voy desde los nueve... yo me voy a tomar las vacaciones solamente un mes. Si coso, si no te tomas, y si te tomas, te tenés que tomar un mes, para que venga otro chico y sepan y cuanto es la comida, para cuántos chicos vamos a ser... calculan todas esas cosas, y eso. ... y también te tenés que reescribir para el otro año. A veces no hay lugar, hay chicos que quieren si, porque es un comedor que, (...) cocinan bien, bien limpian, todo eso, bien pintado, todo eso. Hay directora, hay directora, hay, hay, cómo se llama. Hay muchas personas que están ahí.* Frag. de entrevista realizada en 2009

Una referencia importante en el territorio de la Villa Sur, es *la capilla*, a la que me remití anteriormente. Es un punto referencial geográfico, (“vivo cerca/lejos de la capilla” “está al lado/cruzando la capilla”, “mi mamá trabaja en la salita, enfrente de la capilla), es el espacio donde se va a misa y catecismo, a jugar a la pelota, al apoyo escolar.

Entrevistadora: ¿Qué hacen durante la tarde, cuando salen de la escuela?

Danny, Gimena y Alina: *catecismo*

Danny: *Ella va a confirmación, nosotras dos a comunión.*

Gimena: *Si, a la iglesia, está por acá no más, a la vuelta. Y nos vamos a ir de campamento este año.*

Kevin: *yo voy a catecismo, acá hay una que es XX, voy ahí, la que está cerca de la salita.*

Noelia: *Yo voy siempre a la capilla.*

Yeny: *Yo siempre voy a misa. Re cerquita queda de mi casa la capilla y yo iba, pero ahora no porque me mudé*

Paola: *Yo voy al apoyo, al de la parroquia, desde cuarto también que voy yo...Esta bueno es distinto a la escuela (...) Voy dos días, el lunes y el jueves.*

Miguel: *Acá hay una iglesia que el padre va a jugar a la pelota. Tiene apoyo escolar, yo iba antes.*

Charlas registradas en la escuela en 2008

Las referencias a los espacios de apoyo escolar y recreación, los coloca como lugares al mismo tiempo deseados y disputados. Sin embargo, sus propuestas no son conocidas por todos y los talleres trabajan con grupos reducidos a lo largo de los años. Mientras algunos niños/as relatan las actividades que realizan allí durante algunas jornadas de la semana, otros señalan no haber accedido o desconocer dónde se localizan. Débora y Cecilia, dos niñas que llevan menos de un año en el país (y la escuela), señalan que quieren y necesitan ir a apoyo escolar, pero no consiguen dónde (*“yo tenía que ir, la señorita nos dijo que fuéramos a ese lado. Tenía que ir, ahí me dijo que no había señorita para séptimo”* - E14-2008). Sin embargo, las referentes de espacios barriales y programas sociales y educativos, destacan que frente a las actividades ofrecidas, hay una fuerte presencia de la población boliviana residente de la villa, que está informada y atenta a los períodos de inscripción (*“son los primeros en inscribirse”*). Con ironía se señala *“de los bolivianos aprendimos a pedir, a conseguir las cosas...”* (R3-2007).

La práctica de fútbol conforma una de las actividades más importantes registradas entre lo niñas y niños/as. En algunos casos, mencionan integrar ligas femeninas y masculinas. La cancha de fútbol de la capilla es una referencia reiterada, aunque no única. Distintos parques fueron mencionados tanto en relación al fútbol infantil y juvenil, como a los partidos de los adultos de los fines de semana. Las distintas actividades que realizan generan cierta movilidad entre los grupos de amistad, siendo que el fútbol destaca a algunos chicos/as por sus habilidades, que en otros espacios como la escuela, no se hacen visibles. Sobre ello vuelvo en otros capítulos. El fútbol es una actividad muy presente entre los niños/as bolivianos, pero no exclusivo. Los equipos infantiles que mencionan no parecen estar organizados por país de origen propio o de sus padres.

“Hay bolivianas, que juegan allá... sí, yo veo bolivianas. Otros chicos juegan a la pelota en la iglesia, Kevin, las mujeres también juegan”. Francisco

“Sí, a veces con las otras, viste Gimena, Alina, jugamos en la iglesia. Los lunes. Ahí nos encontramos. Si, entramos, hay una cancha, así grande... ahí jugamos (a la pelota) hasta las siete y media, menos cuarto para las ocho...” Carina

“Por mi casa hay una iglesia, ahí adentro hay una cancha para jugar. Voy solamente con las chicas de acá vamos, solamente van los que quieren jugar, juegan..., con Dany, las que están en la mesa de ahí... (un grupo de chicas de distintas nacionalidades de la misma sección escolar, con las que no interactúa en la escuela)” Paola

“Yo voy a jugar a la pelota al Parque de la Victoria, soy delantero. Juego para un equipo que se llama “los jóvenes capaces de triunfar”. Hay así campeonatos con otros equipos, hay que comprar la ropa”. Miguel

Charlas registradas en la escuela en 2008 y 2009

Entre el fútbol, la vecindad y la nacionalidad, las referencias se cruzan. Los niños/as afirman que muchos de sus vecinos son de Bolivia y de Paraguay: *“Hay una cancha de los paraguayos, que se pasan la pelota, fútbol, se les pasa la pelota y hay que devolvérsela a cada rato”* (Paola, 2008). Arthur menciona a sus vecinos, la práctica de fútbol en el parque Victoria donde se habla “quechua” y las actividades que realiza junto a sus tíos y sus papá en una banda de música boliviana. Dice que hay fiestas en el barrio y que ellos van a tocar, van a casamientos, donde *“se toma mucho”*. Junto a Guille reafirman esto, y señalan que en unos y otros espacios, siempre hay *“peleas”*. Los “paraguayos” pelean y los “bolivianos son peleadores”: *“Más que todo en la cancha. Se insultan y le llegó a dar una piña”* (E10-2008 y E3-2009). Las peleas aparecen referidas como parte de episodios que ocurren en los espacios que habitan, situaciones asociadas a prácticas entre “varones”. Unos años atrás Juan hacía una referencia similar, distinguiendo esas peleas (casi como formas tradicionales o rituales de interacción) de las que se suceden en la villa como parte de las situaciones de violencia y delincuencia (*Los de aquí no se pelean, se roban nomás, con cuchillo, arma. Roban con cuchillo, armas, cuando se quieren defender se apuñalan o si no le dan un tiro* - E7-2005).

Este sintético cuadro, pretende introducir referencias generales que den cuenta de múltiples formas de concebir el espacio social, en tanto espacio habitado a través de movimientos, relaciones y oportunidades de acceso que se definen diariamente. La *feria* es un espacio interesante para pensar en la circulación de los niños/as por espacios fuertemente asentados en el territorio, que alude a prácticas comerciales y espacios de socialización, de los que los niños/as participan. Su mención suele referirse a un contexto de esparcimiento y diversión con amigos y, complementariamente, a la colaboración en compras de mercadería para el hogar o en la asistencia a los adultos -generalmente las madres- en puestos de venta.

Betina: *Yo, a veces los fines de semana, los sábados antes salía con ella, así, entre compañeras salíamos a pasear a la feria...*

Noelia: *Si, siempre vamos cerca de la verdulería, lo de una señora que vende, que vende aritos, que vende... ahí yo me compro anillos, 'basta de anillos' me dijo mi mamá!*

Dany: *me gusta ir cuando me voy a ir a comprar ropa.*

Fragmentos de entrevistas realizadas en julio de 2008

Antonio: *yo ayudo a mi mamá con la venta. Ella hace chompas. Vende en La Salada, los sábados y domingos, y a veces en la feria de acá. Mi mamá pone ese precio y a ese precio la vendo.*

Miguel: *mi mamá a veces, días domingo y sábado hace jugo para vender también. En la feria, la de acá, y ayudo a veces.*

Fragmento de entrevista a realizada en 2008

Algunos niños/as también expresan una valoración negativa por la forma y el protagonismo que la feria “boliviana” adquiere. Siendo un espacio que parecen conocer muy bien, ponen en evidencia su rechazo y búsqueda de distancia.

Francisco: *vamos a la feria a sacar películas, a ver a Puchin, cara de Pucha, porque es negro. Él se va a la feria, come salchipapa, sopa de maní...*

Ricardo:- *la comida boliviana.*

Entrevistadora (E):- *¿vos comiste?*

Ricardo: *no... yo no, porque es boliviana.*

E: *Así que a veces se van a la feria?*

Ricardo:- *A la feria no!!!*

E: *¿no van a la feria? Me dijiste que van a la feria.*

Francisco: *los sábados y domingos.*

E: *¿van a comprar cosas a la feria o van a vender en algún puesto?*

Ricardo: *Noooo, Marlene vende verdura.*

Fragmento de entrevista a realizada en 2008

Manzanas y pasillos; la capilla, los comedores y la feria; el fútbol, las ligas y los parques; el apoyo escolar y la escuela. Todos espacios y actividades que se relacionan con formas de organización, redes de relaciones y vínculos entre vecinos, familiares y amigos, así como con distintos agentes estatales. Se trata de referencias que señalan formas de apropiación del territorio y los recursos, y formas de definir pertenencia. En este sentido, ubicamos la necesidad de reconstruir un marco de significación que conciba al *espacio social* como el territorio de la movilidad y el asentamiento, como territorio de encuentro y disputa material y simbólica. El territorio donde la niñez migrante transita, en la intersección de múltiples dimensiones.

3.3. Territorio, Espacio Social y Migración

Los planteos iniciados en este capítulo ofrecen la oportunidad de avanzar en el análisis sobre los procesos de identificación, en un recorrido que incluye la reconstrucción de procesos generales que atraviesan a la población migrante en el contexto de la ciudad de Buenos Aires, y la definición de una trama local en la que se introducen aproximaciones sobre el espacio socioterritorial, considerando los relatos de los niños/as. En todo caso, esta aproximación advierte sobre las tensiones entre lo general y lo particular, y permite pensar, tomando palabras prestadas de Di Virgilio y Perelman (2014), “*que los modos de habitar, transitar y circular en la ciudad –en tanto ámbito de reproducción social- contribuyen a (re)producir la desigualdad socio-urbana* (ibidem:9). A partir de esta noción de espacio y desigualdad social, se intentó poner en evidencia que el objeto de investigación se construye en la intersección de múltiples dimensiones.

Intenté pensar en la CABA, como territorio ampliado donde se registran complejos procesos de *segmentación y producción de desigualdad social*. Para ello recurrí a una selección de datos estadísticos y documentales. Complementariamente hice uso de los aportes de un conjunto de investigaciones que dan cuenta de aspectos históricos significativos que permiten el análisis sobre las particularidades de la zona sur de la ciudad, así como las distancias en relación a otros sectores de la jurisdicción. Entre ellos las particularidades de la urbanización de la zona, la definición de un *hábitat popular* y la concentración de espacios habitacionales deficitarios.

Propuse una primera aproximación al territorio de la Villa Sur, con el interés de tensionar desde allí algunas de las referencias que antecedian, sugiriendo además un cruce con la información recogida en el campo, en observaciones y a partir del relato de algunos niños/as. En la Villa Sur las condiciones de vida distan de ser homogéneas. Es interesante reconstruir una mirada sobre el espacio, en el que se reconocen escenarios comunes, actores, prácticas presentes en la vida de los niños/as, y al mismo constatar las desigualdades y formas diferenciales de acceso y significación. Se advierten distintas líneas divisorias de diferencia e identidad y de exclusión. El desafío es intentar conectar las divisiones y las identidades, analizar los procesos sociales evitando caer en lo que Anthias (2006) llama “modelos aditivos de la identidad”. Intentaré en los siguientes capítulos pensar en los modos en que se entrecruzan las divisiones sociales. Hasta aquí abordé

algunas de esas líneas de diferencia, identidad y exclusión que refieren a las condiciones habitacionales en la zona sur de la ciudad, en la Villa Sur, o en un sector particular dentro de esta; a redes sociales y prácticas de socialibilidad dentro de un nucleamiento territorial.

Retomo este último término, después de considerar las implicaciones que el uso de categorías como enclaves, guetos o islas encierran. Respecto de los procesos de territorialización, señalé la importancia que adquiere para la población migrante la conformación de redes que hagan posible la migración así como la inserción en el mercado de trabajo y el acceso a la vivienda. Asimismo, me detuve en señalar la particular concentración de población inmigrante en el espacio social analizado, advirtiendo lo que suele denominarse como redes amplias de sociabilidad, que incluyen relaciones, espacios y prácticas compartidos con los connacionales. Mencioné también la presencia de población migrante limítrofe con preeminencia de población de origen boliviana, así como algunas particularidades que se señalan respecto de su confluencia en el territorio: las redes de ayuda, la visibilidad, las disputas por el espacio y las particularidades de un contexto de recepción en el que persisten miradas cuestionadoras de la presencia migrante.

La existencia de redes que funcionan como “refugios”, no implican confinamiento espacial ni encapsulamiento institucional, tampoco refieren a procesos asociados a economías de enclaves (Portes, 1995). La presencia de redes productivas y comerciales, así como la convergencia habitacional vinculada a segregación residencial, se produce junto con otras estrategias relacionales, en diálogo con procesos y personas ubicados fuera del nucleamiento. La noción de nucleamiento territorial es utilizada para dar cuenta de distintas estrategias y formas en que la centralidad migrante se expresa. Puede estar referida a localizaciones geográficas, “barrios de migrantes”, “parques” de fuerte concentración o reunión de migrantes; a actividades económicas dominantes donde la etnicidad o nacionalidad es predominante, como las ferias; a prácticas culturales de fuerte escenificación, como fiestas, rituales, ceremonias; o a redes de asociaciones (Pizarro, 2009b; Gavazzo, 2012).

Se trata de espacios sociales en los que se expresan las desigualdades, no solo referidas a una geografía de lugar, sino también a formas de sociabilidad no necesariamente localizadas. El término de *territorios circulatorios*, aparece como una opción para pensar los procesos de territorialización de los sujetos en movimiento (Mallimachi Barral, 2012). A este parecer, se adiciona la consideración de la temática de la generación y los niños/as, en tanto sujetos atravesados por distintas transiciones, como se aborda en el Bloque 3.

Investigaciones en antropología urbana, discuten fuertemente nociones como las de islas o archipiélagos, que se emparentan con las de enclave o ghetto en tanto aluden a un referente socioterritorial asociado a la delimitación, autosuficiencia y confinamiento. Algunos de los aportes resultan sugerentes para ampliar el análisis en torno a la movilidad de las personas, la fragmentación del territorio como resultados de las múltiples estrategias que convergen en la producción del espacio, y los distintos usos instrumentales (Lefebvre, 1974).

Las visiones relacionales permiten dar cuenta de porosidades, cruces e intercambios que cuestionan la noción de ciudad archipiélago o en islas —ya sea de pobreza o de riqueza—, en favor de una urbe conformada en torno de «fronteras simbólicas de transición», lo cual hace efectivas, más que territorios bien delimitados, zonas de contacto donde se entrecruzan moralidades contradictorias, mundos que se aproximan que son parte de un mismo mundo por más que se encuentren irremediablemente apartados. (Girola, 2007:148).

Comentarios de cierre

Las nociones de *fronteras simbólicas en transición* y *territorios circulatorios*, parecen acertar en la referencia sobre nucleamientos territoriales como los referidos aquí, en los que los espacios sociales son producidos por sujetos en movimiento. Los niños/as en tanto tales son productores de trayectorias generacionales que los vinculan de manera particular con distintos espacios estatales, como las escuelas.

Los niños/as residentes en Villa Sur, que asisten a la escuela del barrio contiguo, como se analiza en el próximo capítulo, se mueven en trayectorias que los llevan a recorrer caminos distintos a los de sus padres, sostener interacciones cotidianas con agentes que habitan otros espacios y han construido formas de representar la Villa Sur y la migración. Al mismo tiempo sostienen recorridos que los vinculan a prácticas fuertemente referenciales dentro de sus redes familiares y comunitarias. Pero estas redes de prácticas no tienen una localización fija. Intentaré mostrar en los capítulos del Bloque 3, que los territorios no localizados incluyen fuertes referencias del pasado y el futuro en Bolivia.

Quisiera cerrar el capítulo con nuevas aperturas. En cierta medida las reflexiones volcadas persiguen el objetivo de construir un marco conceptual para el análisis de los procesos de identificación, que permita abordar la relación entre migración, escolarización

y niñez. Desde allí, se invierte la forma de abordar el análisis sobre procesos territoriales. No se trata de ver cómo las identidades se territorializan, sino de ver cómo las identidades en movimiento producen territorios (*Efectos de Lugar*, según Bourdieu, 2007). A. Mallimachi (2012:90) señala que “*de esta manera, es posible sentirse “en casa” en diferentes lugares*”.

El uso de categorías tan “flexibles” obliga a advertir acerca del riesgo de alimentar la idea o falsa ilusión de que los sujetos imaginan, inventan y producen individual y colectivamente (de forma casi ilimitada) las condiciones de su existencia. Entiendo que para avanzar sobre estas nociones, tan pertinentes para el análisis de nuestro objeto, resulta indispensable considerar la desigualdad intrínseca a los procesos de segmentación espacial, junto con los procesos de apropiación y construcción de pertenencia. En la tensión entre estos, emergen las categorías señaladas para abordar la compleja relación entre identidad y territorio.

En los próximos dos capítulos de este bloque, me detengo en la escuela.

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA EN LA ESCUELA

En el cierre del capítulo anterior sostenía una concepción de espacio social y territorio asociada a la existencia de zonas de contacto y fronteras en transición. Estas ideas se afirmaban sobre la crítica a pensar los nucleamientos territoriales -donde confluyen buena parte de las experiencias de vida cotidiana de los niños/as- en términos de espacios de confinamiento. Si bien los procesos de segmentación urbana tienden a restringir los espacios y las oportunidades de interacción cara a cara entre sectores de distinta condición social (Perazza, 2009), la dinámica poblacional y la red de instituciones por las que los sujetos transitan, configuran distintas “tramas de interacción cotidianas” (Santillán, 2007).

Entre las zonas de contacto, las escuelas conforman particulares espacios institucionales, pensados para ofrecer un conjunto de experiencias socializadoras y educativas a las jóvenes generaciones. Me interesa detenerme en este capítulo en la caracterización de la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo, vista al mismo tiempo como espacio con autonomía relativa respecto de ciertos procesos coyunturales y como parte de esas tramas cotidianas que implican redes de relaciones entre el *adentro* y el *afuera*.

Coloco el acento en la construcción de la diferencia, desde donde comienzo a rastrear las condiciones de ingreso y tránsito escolar, así como las formas de interpelación hacia los niños/as y sus familias, en un contexto en el que la población infantil que habita la escuela, aparece caracterizada con atributos que se distancian de lo esperado o considerado estándar. Se trata de dejar en claro que el capítulo abordará distintos aspectos de las formas

y dinámicas escolares, dando prioridad a las relaciones y representaciones sociales construidas en torno a una población fuertemente definida desde nodos/tópicos de *alteridad*: vinculados al nucleamiento territorial de residencia -la villa-, a la extranjería y a marcas de etnicidad asociadas a un componente de nacionalidad.

El capítulo, por lo tanto, reflexiona sobre la relación entre la institución escolar y la población de niños/as que conforman su matrícula. Se analiza la construcción de la *diferencia* en la escuela en vínculo con las formas que adquieren los mandatos escolares vigentes en ese espacio y la caracterización de la población que la integra: población que es *marcada* como residente de la villa y atravesada por la experiencia de la migración, y *marcante* de las distintas configuraciones que la institución atravesó (Sinisi, 1999; Novaro y Diez, 2011; Beheran, 2012). En el siguiente capítulo se retoma el análisis en torno a los mandatos escolares en tensión, poniendo el acento en el registro de continuidades y discontinuidades en normativas, modelos formativos y representaciones cruzadas acerca de la educación y la persona educada. Tanto éste como el siguiente mantienen un hilo en el planteo acerca de la diferencia en la escuela, que por razones de organización de la información conforman dos capítulos separados.

4.1. Las escuelas: notas introductorias

Esta tesis se sostiene principalmente en el trabajo de campo desarrollado en una escuela de nivel primario de gestión pública, de la zona sur de la ciudad. Esa es “la escuela” a la que hago referencia desde las primeras hasta las últimas páginas. Esta aclaración puede resultar insuficiente cuando se incluyen referencias a la “escuela” en términos genéricos. Para evitar confusiones, introduzco la aclaración cuando es necesario, utilizo el plural (las escuelas) para hacer referencia a la institución escolar y opto como recurso alternativo, por usar un nombre ficticio para nombrar al establecimiento señalado o referente empírico específico. En este caso, será la *Escuela Provincias Unidas*.

A modo de paréntesis inicial, es importante no perder de vista la especificidad e historicidad del campo escolar en el marco del cual pretendí reconstruir procesos vinculados a la transmisión intergeneracional de saberes, a la definición de referentes de identidad en los niños/as y a la experiencia migratoria. Como instituciones de Estado, las escuelas surgen con el propósito de favorecer la asimilación y nacionalización de la población. Identificadas con una nación particular y con una imagen sostenida en el ideal

de civilización, se consolidan en el esfuerzo por fundar un sentimiento de pertenencia. Se trata de una institución altamente formalizada sostenida en un conjunto de formas, rutinas y rituales que organizan la dinámica escolar y la definen en términos de una experiencia educativa sustancialmente distinta de otras instancias formativas sociales y/o comunitarias (Dubet, 2008; Martuccelli, 2009; Puiggrós, 2006; Vincent, 1994).

Las escuelas siguen operando como dispositivos que logran cierta autonomía (siempre relativa) respecto de algunas problemáticas emergentes en los territorios, situación que en parte las preserva en su distinción dentro de coyunturas sociales en constante transformación. Esa autonomía, sin embargo, es histórica y situacionalmente negociada y reactualizada. Logra sostenerse a costa de un profundo esfuerzo por legitimar una imagen de neutralidad (*falsa neutralidad*, según Dubet) frente a la transmisión y apropiación de conocimientos y validación de los aprendizajes (Dubet, 2008). Las escuelas son al mismo tiempo objeto de demandas e interpelaciones tendientes a redefinir sus propósitos y mandatos, acordes con nuevas necesidades y formas de concebir su población objetivo, las condiciones de ingreso y tránsito escolar, y el perfil de persona educada (Levinson y Holland, 1996). Entre lo que permanece y lo que cambia, las escuelas son espacios centrales para pensar las *experiencias formativas* en la *niñez* y la construcción de *pertenencia*, considerando tanto los procesos y las relaciones que se sostienen internamente, como las formas de vinculación con el afuera.

Me detengo brevemente en este planteo, para avanzar luego en el análisis. En primer lugar, atender a los procesos que transcurren en el espacio escolar, implica reconocer que las escuelas, en sus versiones hegemónicas, se organizan en torno a una estructura que supone el aprendizaje de los niños/as y jóvenes dispuestos en grupos de edad, sobre los que se espera un proceso o evolución graduada y secuencial en la apropiación del conocimiento escolar³³. A partir de ello, la disposición del espacio y la organización del tiempo implican procesos y relaciones en su interior que involucran a un conjunto de actores, docentes, directivos, personal de apoyo, supervisores, niños/as, jóvenes, padres, madres, familias, entre muchos otros que intervienen en distintos momentos y espacios en la dinámica escolar. La *forma escolar* expresa dimensiones, prácticas, rutinas, que permiten desde una mirada generalista, entender especificidades dentro de una historicidad particular (Vincent

³³. Existen experiencias que intentan llevar adelante una propuesta escolar “no graduada”. En la provincia de Buenos Aires, estas iniciativas conviven desde hace al menos dos décadas (Padawer, 2008). También iniciativas como las de las escuelas plurigrado para la modalidad de Educación Rural (Terigi, 2008). Algunos programas orientados al reingreso/aceleración de trayectorias escolares, revisan la gradualidad y la promoción anual en bloque (Toscano y Diez, 2012). Unos y otros, sin embargo, no parecen haber logrado traccionar cambios significativos en la forma y el régimen escolar hegemónico en las escuelas urbanas.

y otros, 1994). Las instituciones escolares son concebidas como espacios especializados en la formación de las jóvenes generaciones, encargadas de generar y/o moldear las identidades y transmitir una selección de saberes y conocimientos generales considerados legítimos y prioritarios para la vida social (Puiggros, 1990; Carli, 2003). Se advierte, muchas veces desde la crítica, la primacía de una noción de niñez que, asociada a una imagen de sujeto en formación, mantiene un excesivo énfasis en la idea de incompletud. Sujeto definido por su inexperiencia en el marco de un repertorio cultural hegemónico (o considerado legítimo), y sobre el que se despliegan iniciativas que aseguren la transmisión y apropiación cultural. Desde esta concepción, se apuesta fuertemente a la efectividad de la escuela como espacio (y a la escolarización como proceso), que garantice o refuerce tal formación.

Los saberes escolares se constituyen alrededor de una concepción epistemológica acerca del conocimiento legítimo, que prioriza los saberes disciplinares. En el Capítulo 1, se hizo referencia a la pretendida universalidad con que saber escolar fue concebido, junto con la fuerte jerarquización que impone en relación a los conocimientos que se construyen y apropian en otros espacios de interacción. Se advierten en este punto, tensiones asociadas a la forma de concebir y valorar saberes sociales no escolares (Novaro, 2011) y a la deslegitimación de otras modalidades menos formalizadas de transmisión de conocimientos, como la memoria social (Candau, 2008). Sigue siendo un desafío para las escuelas el reconocimiento y establecimiento de diálogos con otros saberes y prácticas extraescolares, que forman parte activa de las experiencias formativas de niños/as y jóvenes (Novaro, 2011; Rockwell, 1996).

Señalar la persistencia de algunas de estas características, no quiere significar que las escuelas permanezcan estáticas, ni que puedan ser definidas en los mismos términos, como institución unificada y homogénea. Hacerlo permite, por el contrario, empezar a despejar los elementos contingentes que emergen en un contexto como el definido en el capítulo anterior. Reitero la importancia de entender y reconocer las especificidades del campo escolar, para abordar el análisis de procesos generales que se producen en el espacio local.

Las escuelas conforman un recorrido formativo obligatorio que incluye años de escolaridad en los tres primeros niveles educativos. La Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en 2006, extendió la obligatoriedad de la escuela: “*La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria* (ART. 16: Título II, Capítulo I). Ello supone que hay un recorrido de 13 años de escolaridad teórica previstos para ser transitados por las jóvenes

generaciones que habitan el territorio nacional³⁴. La educación escolar pasa a ser concebida además como un derecho para todos los niños/as y jóvenes, que alcanza a la población extranjera. La mencionada Ley de Migraciones N° 25.871, pone de relieve el derecho a la educación: “*la norma garantiza el acceso a los establecimientos públicos o privados en todos los niveles, sin importar la condición de irregularidad migratoria*” (Novick, 2008:143). Se trata de cambios significativos producidos en la última década.

Otros cambios se han sucedido, algunos de los cuales fueron señalados en el Capítulo 1, asociados a nuevos debates y movimientos que logran hacerse visibles en el terreno de la política educativa. Hago referencia a los procesos de Estado y los debates en torno a la nación, que adquieren particular visibilidad en un campo en el que las nuevas perspectivas de derecho entran en tensión con los persistentes mandatos nacionalistas y uniformadores de las escuelas. Éstas históricamente han conformado espacios en los que la dinámica entre *integración-distinción* fue objeto de debate. Actualmente se han transformado en particulares objetos de revisiones en términos de los contenidos identitarios promovidos, de los relatos históricos hegemónicos sobre la nación y su población. Sostuve que la perspectiva Intercultural se instala en el debate político, como discurso que en sus versiones más críticas, pretende trascender la idea de homogeneidad cultural y colocar en el campo educativo, el debate epistemológico y lingüístico sobre la diversidad y la diferencia. Los marcos legales en materia de educación, incluyen articulados específicos acerca del reconocimiento de la diversidad sociocultural de la población y el derecho a acceder a una escolaridad que vaya más allá de ese reconocimiento y promueva nuevas formas de concebir la diferencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje³⁵.

La convergencia de nuevos y viejos mandatos definen un contexto atravesado por presupuestos y expectativas que entran en contradicción. Me interesa abordar las tensiones emergentes dentro una trama de interacción local, en la que pueden reconstruirse miradas y representaciones cruzadas sobre lo escolar, sin perder de vista esa especificidad e historicidad. Entendemos que estas miradas se encuentran atravesadas por relaciones específicas y contingentes que definen la vida social, una de ellas la referida a la relación

³⁴. Se recomienda consultar los articulados específicos que refieren a la estructura y niveles de escolaridad en la Ley nacional citada. En la Resolución del Consejo Federal de Educación 79/09 Anexo 01- 02 se detallan además, acciones tendientes a promover la universalización de la sala de 4 -que extendería a 14 los años de escolaridad universal- y el alcance efectivo de la obligatoriedad de la sala de 5 en el nivel inicial (Varela y Diez, 2012).

³⁵. El CAPÍTULO XI de la Ley de Educación Nacional 26.206, se refiere enteramente en sus 3 artículos a la Educación Intercultural Bilingüe.

con el nucleamiento territorial de la villa, otra con la nacionalidad de origen de los niños/as y/o sus familias.

La construcción de la diferencia en la escuela, es una temática que lleva a pensar en los actores que interactúan, en sus concepciones sobre lo educativo, la niñez, la crianza y la disciplina, así como en sus propias trayectorias puestas en juego. Intento ir tejiendo esa red en la que la institución juega múltiples papeles. Pretendo no perder de vista que la escuela es clave en la definición del territorio y es también construida dentro de un espacio social en el que se disputan recursos, concepciones y sentidos asignados a lo escolar.

4.2. La Escuela entre el Adentro y el Afuera: niveles de Escolaridad y relaciones en el Territorio

La escuela *Provincias Unidas* ocupa una irregular manzana en forma de triángulo, sobre uno de los laterales externos de la *Villa Sur*. Está separada de esta última por una avenida que pasa por la parte posterior del establecimiento, en tanto su fachada y puerta de ingreso se encuentran en dirección opuesta a la villa. Se trata de un edificio amplio, con capacidad para albergar 16 secciones³⁶ funcionando al mismo tiempo, además de salas de informática, biblioteca y de proyección de material audiovisual, patios cubierto y descubierto. Ya desde la supervisión, antes de conocerla, sabía que,

Es una escuela con muchísima población boliviana de la villa y el director parece muy sensible al tema. Lo escuché el día del patrono de la escuela, habló de Latinoamérica, de las relaciones con Bolivia y Paraguay. (...) Es una escuela bastante grande de jornada simple. En realidad todas las escuelas del distrito son grandes y tienen un promedio de 30 chicos por grado. Entrevista agente/autoridad de Supervisión Distrital, julio 2004 (R1-2004)

³⁶. 15 secciones de primaria (14 correspondientes a los 3 ciclos de la escuela primaria y una sección llamada “grado de recuperación”) y 1 sección de nivel inicial (Sala de 5 años de jardín).



En los años en que se la visitó con sistematicidad, fue beneficiaria de distintas partidas presupuestarias destinadas al fortalecimiento de la infraestructura edilicia³⁷.

En la primera etapa se invirtió mucho dinero de los subsidios de mejora edilicia, se hicieron baños, se pintaron aulas y el frente, se acondicionó un laboratorio. Como en el edificio funciona por la noche una escuela secundaria, circulan unos 1000 alumnos diariamente, lo que requiere de mucho mantenimiento. Entrevista a directivo de la escuela, julio 2004 (R1-2004)

En el mismo establecimiento del que la foto da cuenta, conviven los tres niveles de educación escolar obligatoria: nivel inicial, primario y secundario. Los dos primeros, es decir, un jardín de infantes y la escuela primaria, ambas de jornada simple, funcionan en los turnos mañana y tarde y comparten diversos espacios (como el salón de actos y patio cubierto, la sala de maestros). La escuela de nivel secundario, en cambio, funciona en turno vespertino. Si bien el trabajo de campo se sostuvo en la escuela primaria (las observaciones de clase y las entrevistas a docentes y niños/as se focalizaron en este nivel), resulta inevitable hacer algunas referencias al resto de la oferta escolar que convive en el espacio físico, entre los que se construyen miradas, relaciones y formas particulares de convivencia. Por otro lado, esas ofertas conforman en distinta medida lo que podría

³⁷. A mediados de 2004, se mencionaban distintas partidas presupuestas y subsidios espaciales para infraestructura. En años posteriores se recibirían otros subsidios destinados a tareas de pintura, colocación de rejas en ventanales y refacción del patio descubierto, se construyó una biblioteca de grandes dimensiones, con distintos espacio de uso: consulta libros, sala multimedia para proyección de material audiovisual a los grupos y sala de reunión.

prefigurarse como un recorrido secuencial posible en las trayectorias escolares de los niños/as y jóvenes.

La oferta de nivel inicial (el *jardín*, de aquí en más) presenta una particularidad, altamente relevante a los fines de este trabajo (Varela y Diez, 2012). Se trata de una escuela que funciona al mismo tiempo en dos espacios distintos: en el edificio compartido con la primaria y en la capilla de la Villa Sur. En el primero se emplaza una sección de preescolar (Sala de 5 años) y la dirección del jardín. En el segundo, dentro del centro comunitario y religioso de la villa, funcionan 3 secciones correspondientes a Salas de 4 y 5 años.

El “*anexo*”, tal como se denomina a la extensión del jardín en ese centro, ha sido objeto de investigación por parte de la antropóloga Melina Varela³⁸, quien desarrolló su proyecto de tesis de licenciatura atendiendo a los procesos escolares de nivel inicial en ese espacio, en la que vinculó la nacionalidad de los niños/as y sus familias a un conjunto de concepciones acerca de la socialización y la crianza que se tensionan en la escuela. En ese espacio, tal como registra Varela (2012), además de las actividades referidas en el capítulo anterior, se desarrollan muchas otras y circulan distintos actores, que se hacen evidentes por su relación con los grupos de edad de los niños/as asistentes al jardín anexo³⁹. La posibilidad de compartir aproximaciones y registros de campo, me permitió ampliar la mirada en torno al movimiento de los niños/as, teniendo en cuenta que una en una trayectoria ideal (o potencial), inician su escolaridad en un espacio comunitario dentro de la villa y lo continúan fuera, en la escuela *Provincias Unidas*.

La *escuela primaria* cuenta con una matrícula numerosa, tiene dos secciones por grado, en cada uno de los turnos en que funciona. La arquitectura y disposición de los espacios hacen que esto no siempre sea evidente, los recreos intercalados y el trabajo con grupos del segundo ciclo en las plantas superiores, hicieron que no dimensionara rápidamente la cantidad de chicos que permanecen juntos durante la jornada escolar. De acuerdo a la información aportada por distintos agentes escolares, los grupos son más numerosos en el primer ciclo de la escolaridad, con un declive hacia el segundo o grados superiores (“*de*

³⁸. Melina Varela es investigadora del Programa de Antropología y Educación e integra los proyectos Ubacyt que dirige Gabriela Novaro y codirige Ana Padawer. En el marco de ese equipo, y a propósito de compartir un territorio y espacio de campo común, hemos podido avanzar en reflexiones colectivas y compartir material de campo.

³⁹. Entre ellos, el equipo interdisciplinario que corresponde a uno de los centros educativos de prevención y atención a la primera infancia (CEPAPI), agentes sanitarios del centro de salud cercano, profesores de educación física y de oficios, junto con capacitadores del Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) (Varela y Diez, 2012).

aproximadamente 30 alumnos en los grados inferiores y de 25 a 27 en los superiores. Deberían ser menos por aula, pero se puede trabajar”, señalaba el directivo durante el primer año de trabajo de campo). Si bien no se trata de la escuela con mayor demanda en el barrio⁴⁰, en los últimos años se ha visto sobrepasada en su capacidad de dar acceso al conjunto de niños/as ingresantes en primer grado.

Nos encontramos en la puerta de la escuela. Vamos viendo que lentamente la vereda comienza a poblarse de chicos con guardapolvo, acompañados de sus padres. Parecen en general chicos de los primeros grados. Una nena nos pregunta si el micro ya se fue. Están esperando varios micros que luego sabremos por un auxiliar, lleva a los niños que no consiguieron vacante en la escuela, a otras de distintos barrios de la ciudad.
Fragmento de registro de campo, marzo 2009 (R2-2009)

A lo largo de los años en que se desarrolló el trabajo de campo, se registraron períodos en los que debió implementarse un sistema de traslado de los niños/as de este distrito escolar⁴¹ a otros lejanos en la ciudad en los que, en sentido inverso a lo que ocurre en la zona sur, la matrícula de las escuelas de gestión pública ha descendido.

Estas situaciones expresan la desigualdad que atraviesa la población de la zona sur del territorio de la ciudad, a la que me referí en el capítulo anterior, considerando las particularidades mencionadas de una población que por su perfil socioeconómico, su crecimiento intercensal y su composición en términos de grupos de edad (población joven), requiere una ampliación de la oferta escolar.⁴²

“Esto revienta, no es solo una cuestión ideológica con la gestión, no garantizan nada. Acá vienen 140 a inscribirse y solo hay lugar para 70 y nadie les dice la verdad. Además vos, yo, tenemos 2, 3 pibes. Ellos vienen de a 8. Imaginate vienen los

⁴⁰ Esta información no es precisa, surge de comentarios relevados en los espacios comunitarios y proyectos educativos radicados en la villa.

⁴¹ La cobertura educativa en la Ciudad de Buenos Aires se organiza en 21 Distritos Escolares, que corresponden a la forma de organización del gobierno escolar. En este caso, el territorio de la Comuna 8 es una jurisdicción político-administrativa que, a los fines de la estructura escolar, se divide en 3 unidades distritales distintas, correspondientes a las 3 localidades que la integran: Villa Soldati, Villa Lugano y Villa Riachuelo. En el trabajo hablo del Distrito Escolar en el que se ubica la oferta escolar de la población con la que trabajé y la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo.

⁴² Mientras terminaba de escribir esta tesis, se sucedieron distintos episodios vinculados a la falta de vacantes para ingresar a escuelas públicas de gestión estatal en distintos distritos escolares de la ciudad, con preeminencia de los distritos de la zona sur. Documentos elaborados por los supervisores del sistema educativo de la jurisdicción, las gremiales docentes y la Multisectorial por la Escuela Pública, han circulado públicamente, haciendo visible la extensión del problema. Además del traslado de niños a otros barrios lejanos, se implementó una ampliación de la oferta escolar, a través de la instalación en patios o terrenos de la ciudad de aulas llamadas “containers”. Se trata de módulos o cubículos móviles de pequeñas dimensiones utilizados como aulas, solución que fue altamente resistida por la comunidad educativa. Ver: <http://www.infojusnoticias.gov.ar>, <http://www.ute.org.ar>

Fernández son 8, los Sánchez son 8, los Pérez son 8, se te hacen 24, llegan los García y no hay lugar. Yo no sé qué van a hacer. Acá no hay lugar, pero en otros distritos sobran vacantes. Cuando inauguren los (nuevos) complejos (de vivienda) va a ser un caos". Fragmento de registro de campo, charla con docente en comisión gremial (R6-2009)

Entre las miradas recogidas en ese espacio, como tantas otras veces, se encontraron posiciones distintas acerca de lo que podría plantearse como una vulneración del derecho a la educación, sostenido en la falta de escuelas u oferta educativa en el territorio. Algunas ponen la responsabilidad en la falta de planificación de la gestión, otras en los propios habitantes de la villa. En algunos casos se expresa críticamente la falta de información que se provee a las familias, asociándolo a un maltrato frente a una situación injusta, en otros también se cuestiona la legitimidad de quienes reclaman vacantes para sus hijos en escuelas cercanas a sus viviendas, cuando se trata de familias habitantes de un asentamiento precario.

Tomando en cuenta la relación entre la escuela primaria y la de nivel inicial, sus emplazamientos y que la primera sala de jardín a la que los niños/as ingresan en esa escuela (a los 4 años) se encuentra en un espacio comunitario dentro de la villa, se entiende en parte por qué son los niños/as de ese nucleamiento habitacional quienes integran la matrícula de la escuela. En dichos de un directivo la escuela había pasado en la última década de ser *“una escuela de barrio a ser una escuela de villa”*,

Esta es una escuela con un buen proyecto, con un buen equipo de docentes, donde se enseña, pero los padres del barrio no mandan a sus chicos porque vienen los de la villa. Entrevista directivo, septiembre 2004 (R3-2004)

Esta situación puede verse como una consecuencia esperada si se tiene en cuenta que la secuencia escolar inicia en las salas de jardín que en su mayoría se encuentran ubicadas en el “anexo”⁴³. Desde el jardín en la capilla (dentro de la villa) hasta la escuela Provincias Unidas, en términos de distancias concretas el recorrido es muy corto, no más de 3 cuadras. Sin embargo, como describí en el anterior capítulo, al recorrerlo se advierten distintas barreras urbanísticas y sociales. No se trata de una licencia poética, sino de intentar reconstruir lo que en el espacio etnográfico refiere a distintas fronteras materiales y simbólicas. Desde la capilla, atravesando el puente que cruza las vías del ferrocarril y trasponiendo la avenida, se llega a la escuela. Estos recorridos son transitados en distintos

⁴³. Llamativamente esta información no fue remitida por el directivo.

momentos del día por gran parte de los niños/as de guardapolvo blanco y edades diversas que asisten a la escuela, acompañados en algunos casos por sus madres con bebés en brazos o en sus espaldas, o por alumnos mayores. No se ven niños/as que lleguen solos, la mayoría lo hace con hermanos u otros compañeros a pié, caminando por la manzana del colegio, desde la parte posterior de éste. Muchos hacen un parada antes de ingresar o al salir de la escuela en un quiosco ubicado frente a ésta.

La cantidad de niños/as que circula por esas cuadras, imprime una dinámica al barrio y le asignan también un conjunto de marcas de las que la población es depositaria. El barrio y la escuela son fuertemente asociados a la villa, aunque están ubicados fuera de ésta. Un remisero dirá que solo puede acercarse a “*una esquina a dos o tres cuadras de la escuela*”. El quiosquero, no perderá oportunidad para dejar en claro su mirada sobre la población que la integra y su ajenidad:

es un desastre no?...vienen todos los de la villa, todos bolivianos...los padres mandan los chicos al colegio y cuando llegan los sandwiches están todos en la esquina esperando. Les regalamos la escuela, los hospitales, les regalamos el país, a los bolivianos y los paraguayos. (...) Así no se hace patria, yo a estos bichos no los llamé. (...) Acá vienen las cholas, no viene un boliviano pensante, sabe lo que son las cholas? Son lo peor de Bolivia, viene lo peor. Yo no los discrimino. Con los bolivianos y paraguayos ha crecido muchísimo el consumo de droga. Charla con el quiosquero en la esquina de la escuela, octubre 2006 (R15-2006)

Las primeras visitas de campo fueron acompañadas por una fuerte preocupación por parte de los agentes escolares sobre mí (o nuestra) seguridad. Después de varios años de transitar ese espacio, viajar en transporte público, recorrer las manzanas aledañas, puede advertirse una imagen de peligrosidad por momentos exacerbada con que desde la escuela se mira no solo el territorio de la villa, sino también el barrio y la misma vereda de entrada a la escuela.

Salimos de la escuela para pedir un remise que nos busque. Ambas con embarazos muy avanzados. Un grupo de chicos esperaba un colectivo en la vereda de enfrente. Nos quedamos hablando en la esquina, y se acerca corriendo una de las auxiliares, sugiriéndonos que esperemos en la escuela. Lo extraño fue que solo había chicos con guardapolvo y algunos padres circulando en ese momento por allí. Fragmento de Registro de campo, septiembre 2004 (R3-2004)

Me voy para la parada a esperar el 114, como siempre, como ya se está haciendo costumbre, el quiosquero sale a decirme algo relativo al cuidado que tengo que tener para que no me roben. La visita anterior fue por mi celular. Hoy me paro en la esquina y veo que pasa un muchacho apurado, cruza la calle y sigue para el lado de la avenida. Se me acerca el quiosquero pidiéndome que cuide la mochila, que vea que ese pibe había robado una cartera, porque lleva algo en las manos. Frag. de Registro de campo (R11-2008)

Frente a ojos desprevenidos la situación de ingreso a la escuela puede resultar llamativa. En esta escuela quien abre y cierra la puerta es un agente de seguridad, a quien hay que anunciarse y regula las entradas y salidas de niños/as y adultos por igual. Durante el primer año de trabajo, la tarea era llevada adelante por una auxiliar (“portera”), pero desde la primera jornada de campo en el año 2005, la situación cambió con la incorporación de esta figura de “portero uniformado”, vestido con pantalón y camisa azul marino y una inscripción en la espalda que dice “seguridad”. Uno de los docentes con quien se trabajó activamente durante ese año, comenta que a él no le parece muy necesario, pero,

lo que pasa es que si contratás una empresa de seguridad tiene que ser por todo el día y por la noche; no se olviden que acá funciona el secundario y ahí pasaron algunas cosas. Vos a esta hora lo ves y es más o menos como cualquier barrio, pero después de las 5 ó 6 de la tarde... Fragmento de Entrevista/charla con docente 6° grado (R13/2005)

Resulta importante considerar este dato en el intento de caracterizar la mirada construida desde la escuela en relación al espacio social circundante, al que se le asigna un atributo de inseguridad que redundaría en que las funciones de portería sean asignadas a una empresa de seguridad vinculada a la fuerza policial. Se trata de una figura que, al menos en las interacciones iniciales, impone una fuerte distancia. Ello al mismo tiempo, invita a pensar en la forma en que las familias experimentan el cambio entre el espacio escolar de la capilla y éste, así como en los posibles efectos sobre las relaciones que establecen.

El policía “custodia” la puerta como si fuera un banco (o una cárcel). Casi no deja entrar a una chica que acompañaba a una mamá. (R19-2006) Frag. de Registro de campo.

Llego a la escuela, no recuerdo bien la hora, pero todavía había chicos ingresando, aunque la puerta estaba cerrada o semi cerrada. Lo primero que me llamó la atención fue encontrar un cartel amarillo⁴⁴ en la puerta de entrada. Allí se indicaba que estaba

⁴⁴ El uso de ese color fue incorporado a la estética estatal para referir al gobierno de la CABA, liderado por el partido político PRO (Propuesta Republicana) desde fines del año 2007.

prohibido el ingreso de cualquier persona ajena al establecimiento, sin previa entrevista y autorización del director de la escuela. Entre el policía y la nueva directiva, se hace difícil (o engorroso) para los padres el ingreso a la escuela. (R8-2008) Registro de campo.

Se trata de registros de situaciones, relatos y discursos que hablan sobre el espacio social en el que la propia seguridad de los niños/as en ocasiones es puesta en juego. Es importante advertir que muchos de ellos han registrado situaciones en las que fueron víctimas de robos, sin embargo, en el territorio ampliado que incluye la escuela, son objeto de miradas que los señalan no solo como sujetos a los que hay que proteger, sino como parte de una población de la que hay que protegerse: como responsables o como parte de un problema que crece junto con sus presencias.

La existencia de distintas iniciativas y actores estatales en la villa, incluso dentro de la capilla, conforma un espacio muy heterogéneo y al mismo tiempo reúne propuestas educativas, recreativas y asistenciales, que en principio parecen producir una relación relativamente sostenida y particularizada con los niños/as y sus familias. La misma directora de jardín que transita por ambos espacios, se presenta como conocedora del territorio y las familias, así como responsable de crear iniciativas que las convocan y conforman una oferta atractiva para las familias inmigrantes de la villa.

Acá el 80 % son chicos bolivianos, ellos o los papás. Estos jardines convocan a gente de muchos lados. A los que no convoca es a los de los Altos (en alusión a las zonas más ricas de la localidad). Nosotros hemos hecho cosas increíbles, muy creativas. El año pasado por ejemplo hubo festejos donde los convocamos para las danzas, que mostrarán sus danzas. También por ejemplo, cuando iba a ser el día del maestro, les dijimos que lo organizaran ellos y no saben, hasta locutor trajeron. Los padres finalmente se acercan. Entrevista directivo de nivel inicial en el “Anexo” (R8-2007)

Los términos de estas relaciones empiezan a discontinuarse en la escuela del barrio. El servicio de comedor con el que los niños/as cuentan en el jardín “anexo”, se interrumpe cuando comienzan a asistir a la escuela. Este hecho puede resultar llamativo teniendo en cuenta que se trata de una población que requiere de la asistencia alimentaria. En la Ciudad de Buenos Aires existen numerosas escuelas que cuentan con ese servicio, de ahí la pregunta que emerge acerca de la inexistencia de un servicio que el Estado ofrece a través del sistema escolar, en un territorio con las particularidades que caracterizan la zona sur. Desde la supervisión del distrito escolar se vincula este dato con negociaciones sostenidas con representantes barriales.

muchos punteros del barrio se oponen a que haya comedor en las escuelas de la localidad, ellos quieren el comedor de los centros sociales, ¿no vieron que pocas escuelas de acá tienen comedor? Entrevista agente/autoridad de Supervisión (R6-2007)

Sin embargo, es importante considerar que, al menos para el mayor número de escuelas con comedor en la ciudad, este servicio se ofrece en los establecimientos de doble jornada. En el distrito escolar solo 4 de las 15 escuelas primarias son de jornada completa⁴⁵. Las dos escuelas a las que asistían mayoritariamente los niños/as de la Villa Sur durante el trabajo de campo, son de jornada simple y de doble sección por grado de escolaridad en cada turno. En la escuela visitada, la falta de este servicio se suple con la entrega diaria durante la jornada escolar, de una “merienda reforzada”⁴⁶ para todos los niños/as. De hecho la distribución de la misma constituye una rutina incorporada a las prácticas dentro del aula. Se entrega promediando la jornada, conformando una actividad cotidiana que insume un período establecido de tiempo en el que los mismos niños/as participan activamente distribuyendo las raciones, donde no faltan las peleas, las risas, los enojos.

Retomando el planteo acerca de las alianzas en el territorio y la discontinuidad en la escuela de vínculos y prácticas sostenidas en el jardín anexo, algunas investigaciones han avanzado sobre esta línea, poniendo en el centro del análisis las particularidades de la *forma escolar* y las dificultades que históricamente las escuelas han tenido en integrar activamente la trama de políticas sectoriales, iniciativas y agentes locales (gubernamentales o sociales) con fuerte presencia en el territorio. Estas dificultades, si bien no pueden pensarse linealmente como atributos fijos de todas las instituciones, suelen señalarse como elementos que distinguen a las escuelas de otros espacios formativos (Dubet, 2008). Ello resulta particularmente importante de advertir, cuando se trata de pensar las escuelas dentro de territorios atravesados por situaciones de desposesión material. Más allá del servicio comedor, los señalamientos atinentes a la relación con las instancias de jardín y las experiencias educativas no escolares (en la capilla y en otros espacios de la Villa Sur), se orientan a destacar la falta de porosidad de la escuela primaria o cierto hermetismo de la institución respecto de procesos sociales y relaciones con “el afuera”. Ello incluye el desconocimiento por situaciones que atraviesan la vida de los niños/as, que afecta la relación escolar o señala “descuido”.

⁴⁵ Hay que tener en cuenta que la matrícula de las escuelas de jornada simple puede llegar a duplicar el número de niños/as que asiste respecto de las de jornada completa, por lo que en términos concretos, solo un grupo minoritario dentro de la población infantil de la localidad, accede a escuelas de doble jornada con servicio de comedor escolar.

⁴⁶ La merienda reforzada consistía en un vaso de leche o yogur, un sandwich, una fruta y una colación dulce (alfajor o producto alternativo).

Hubo situaciones cuando por ejemplo los maestros decían que algunos chicos no hablaban nada de castellano y no les podían enseñar, y no era tan así. Eran chicos, por ejemplo (nombre del chico) que hablaba quechua, pero también podía hablar cosas en castellano. Nosotros trabajamos mucho con él el año pasado. Se acuerdan que les hablamos del proyecto hormigas y este chico participó muy bien. Entrevista agente educativa programa ZAP (R8-2007)

Se trata de una discusión compleja sobre lo que compete a la escuela, como institución de Estado, respecto del conjunto de situaciones sociales o condiciones de vida de los niños/as. Este debate particularmente tangible en contextos de precariedad socioeconómica, se reactualiza en múltiples situaciones relacionadas con el acceso a derechos básicos de los niños/as y jóvenes. En principio, surge la pregunta acerca de si puede atenderse de forma segmentada el derecho a la educación, con independencia de otros derechos vinculados por ejemplo, a la alimentación y la salud. En esta investigación me pregunté también por el sentido y la amplitud con que el derecho a la educación es concebido, en un contexto migratorio en el que se consolida un nucleamiento territorial asociado a la precariedad habitacional junto con características poblacionales vinculadas al plurilingüismo y la diversidad étnico-nacional. La pregunta apunta a pensar en la multiplicidad de anclajes socioidentitarios que atraviesan a la población escolar y ponen en cuestión la persistencia de fronteras interactivas.

Se definen concepciones cruzadas acerca de lo que deben hacer, conocer y proyectar las escuelas. Una docente de primaria señalaba que para poder atender a las particulares historias de los niños/as, la escuela debería emplazarse “dentro” de la villa: “*acá tendrían que poner una escuela en la misma villa, hace años que decimos eso*” (R7-2007). En cierta medida, hay una idea que gira en torno a que las particularidades de la población de la villa, deben atenderse o considerarse en espacios institucionales dentro de ese mismo territorio. Esa apreciación parece coincidir con las referencias sobre la escuela recogidas en el jardín anexo en la Villa Sur, a los proyectos de nivelación, a los centros educativos y recreativos. Al mismo tiempo que se señala o denuncia una falta de involucramiento de la escuela primaria con las problemáticas sociales que atraviesan los niños/as, con sus historias y sus particularidades, en un registro distinto, se marcan críticamente ciertos corrimientos de las funciones definidas como estrictamente escolares en la *escuela secundaria*.

Estas miradas cruzadas e interpelaciones entre instituciones y agentes vinculados tan estrechamente con los niños/as y sus trayectorias educativas, son más amplias (y

contradictorias) aun. La relación con una de las gestiones directivas que tuvo la escuela secundaria que funciona en el mismo edificio, devuelve una imagen definida como contrapunto de estos señalamientos. La investigación doctoral llevada adelante por Mariana Beheran (2012) en esta escuela, permite reflexionar acerca de un espacio que se presenta como cercano y lejano al mismo tiempo. Se trata de una escuela EMEM (Escuelas Municipales de Educación Media) que funciona en turno vespertino. Estas escuelas fueron creadas, tal como señala Beheran, con el objetivo de propiciar espacios de contención de la matrícula, con grupos más acotados de estudiantes por docente y un Asesor Pedagógico. Una referente educativa y barrial indicaba a propósito de una de las promotoras de su creación,

Cuando armó el colegio vino a hablar mucho con nosotros, y lo armó con gente del barrio. Nadie como XXX (nombre de la rectora) conocía a cada chico. Vos entrabas con ella a la villa y de cada uno que pasaba se conocía la historia de toda la familia, en los saludos les preguntaba detalles de la salud de todos sus parientes. Entrevista a referente educativa y barrial (R8-2007)

Durante los primeros años en que se inició el trabajo de campo, esa conducción llevaba adelante un proyecto institucional orientado a favorecer la estancia en la escuela de jóvenes madres/padres con sus hijos/as pequeños/as. Una de las docentes con mayor antigüedad en la escuela primaria, hacía referencia al mismo con mucha valoración hacia la “rectora”, aunque reconociendo que su opinión no era compartida por sus compañeros.

Sobre el tema de los embarazos, no siempre las chicas vuelven a la escuela, pero en muchos casos sí. Además lo bueno es que en la escuela nocturna tienen una guardería, que funciona en uno de los salones de la planta donde funciona 7°. Muchos la critican (a la rectora), pero ha desarrollado proyectos muy buenos. Charla con docente de 7° grado de la escuela primaria (R6-2004)

Ese proyecto se discontinuó tiempo después, al cambiar la conducción. Otras miradas recogidas tanto en la escuela primaria como también (paradójicamente) en el centro comunitario de la villa, parecen coincidir en la crítica, por el “excesivo” tratamiento que las condiciones particulares de vida de los y las estudiantes han tenido durante esa gestión.

Desde que cambió la dirección está mucho mejor. No se puede tolerar cualquier cosa. Y a los chicos hay que enseñarles. No le hacés ningún bien si no. Ahora funciona mucho mejor. Entrevista personal directivo de la escuela (R7-2007)

Claro estaba XXX. (nombre del directivo) que era como una gran teta, cobijaba a todos; algunos de los chicos eran semianalfabetos, porque una de dos, si contenés así, dejás los aprendizajes de lado. Entrevista a Referente social de la Capilla (R3-2007)

Es interesante poner en relación las miradas que se construyen desde los distintos espacios recorridos sobre la forma en que se conocen y atienden las necesidades y requerimientos de asistencia de los niños/as y jóvenes, vinculados tanto a “*procesos pedagógicos como no pedagógicos propios de la vida escolar*” (Ezpeleta, 2004:407). A partir de los registros etnográficos, resulta difícil evitar pensar en la semejanza entre las imágenes instaladas que la escuela primaria tenía sobre la secundaria (“*no se enseña nada*” y “*hay temas graves de conducta*”) y la que desde la capilla parece tenerse de la escuela primaria (“*no conocen a los chicos*”, “*no advierten ni intervienen en situaciones problemáticas*”).

Estas posiciones permiten avanzar en la reflexión acerca de los sentidos asignados a lo escolar, lo que le corresponde atender a la escuela y las condiciones de admisión y promoción. Este es un aspecto puntual dentro de un nudo problemático del registro etnográfico, en torno a la construcción de miradas sobre las trayectorias escolares de los niños/as y jóvenes, las distintas experiencias formativas y las formas de concebir a los estudiantes como sujetos en formación. Una de las cuestiones que aparece como preocupación en los docentes es la referida a la tensión entre poder llevar adelante sus proyectos y planificaciones y atender al mismo tiempo situaciones contingentes, desconocidas, y demandas que no coinciden con sus propias concepciones de lo escolar. En este punto a la cuestión de la residencia en la villa y las situaciones de precariedad habitacional, se suma la nacionalidad y la experiencia migratoria.

(Sala de maestros, diálogo entre dos docentes) *Fabiana es una docente joven, se muestra insegura frente a los objetivos alcanzados durante el año y busca el “consejo o la complicidad” de Enrique. Dice que “obviamente” no llegó a cumplir con todo el programa o la planificación, pero que se contenta con haber priorizado algunas cosas. Se justifica fundamentando la larga lista de problemas sociales que traen los chicos, que hacen que resulte imposible cubrir la curricula. Hablan de varias familias (los hermanos tal y cual) y los problemas que tienen. Mencionan además las dificultades para comunicarse con las madres bolivianas. Enrique le dice que no se ‘caliente’. Que lo que hizo está muy bien. Que nunca se ven todos los temas, sino algunos en profundidad. Piensa que es eso lo que resulta más productivo para los chicos. También le dice que no dé muchas explicaciones, si todos los maestros hacen lo que pueden.* Fragmento de Registros de campo (R21-2005)

Se trata de docentes con los que se trabajó durante un tiempo prolongado, con trayectorias y estilos distintos. En los diálogos compartidos se advierte la preocupación por definir el margen de lo posible y lo esperable en ese espacio de trabajo. Esa reflexión alude fuertemente a la relación con el territorio y las condiciones de vida de la población, a las experiencias escolares previas y las condiciones que posibilitan o dificultan los aprendizajes, a las marcas asociadas a la pobreza, la migración y la diferencia cultural que, advertimos, es vista como un obstáculo. Sobre ello me detengo más adelante, es parte del objeto de investigación, el lugar de la diferencia en las relaciones sociales, en las condiciones inclusión en la escuela, en las interacciones cotidianas y en las expectativas sobre la educación de las jóvenes generaciones.

Los niños/as inician su escolaridad en el jardín, muchos de ellos lo hacen en el “anexo” ubicado dentro de la Villa Sur, otros en jardines del barrio, también hay quienes tuvieron sus primeras experiencias escolares en distintas ciudades y países. En el Bloque 3 retomo las trayectorias de vida de algunos niños/as, haciendo énfasis en los diversos recorridos que caracterizan la vida de muchos de los que habitan la escuela. Hasta aquí me detuve en los tránsitos desde la villa hacia la escuela primaria, con algunas alusiones sobre la escuela secundaria. La idea fue abordar una primera caracterización de la escuela como territorio o espacio social. Me detengo ahora en la tensión entre inclusión-exclusión, para pensar en las trayectorias escolares de los niños/as, así como en las condiciones de la inclusión escolar, en el espacio empírico elegido.

4.3. Niños/as y Jóvenes dentro y fuera de la Escuela

La problemática de la inclusión se ha convertido en un tema estratégico dentro de las gestiones educativas, en tiempos de ampliación de la obligatoriedad escolar y de consolidación de nuevas perspectivas de derecho. Sobre eso me referí en la Capítulo 1, dando cuenta de la dinámica inclusión-exclusión, su particular relación con los procesos de segmentación educativa y la problemática de la inclusión subordinada (Novaro y Diez, 2011, 2013; Sinisi, 1999; Montesinos y otros, 2003).

A lo largo de la investigación, una de las preguntas que se han sostenido, estuvo orientada a conocer la situación escolar de niños/as y jóvenes inmigrantes, particularmente de aquellos provenientes de Bolivia, sobre los que se ha puesto particular atención. La pregunta acerca de si se trata de un segmento de la población joven que se encuentra

adentro de la escuela (y/o cuáles son las condiciones de esa inclusión), pretendía reconstruir parte de los trayectos escolares de los niños/as e identificar elementos significativos en las trayectorias aportadas por las estadísticas, para profundizar el análisis.

De acuerdo con la información de estadística poblacional disponible (censos de población) puede afirmarse que los niños/as de hasta 13 años de nacionalidad boliviana residentes en Argentina, están matriculados en la escuela primaria, situación que se discontinúa entre los jóvenes y su inclusión en la escuela secundaria. Las investigaciones a este respecto (Cerrutti, 2009; Cerruti y Binstock, 2012) dan cuenta de que, si en el nivel primario los niños/as procedentes de Bolivia se encuentran en situación de paridad con los nacionales, para el nivel secundario, en cambio,

la proporción de quienes se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo es significativamente más baja que la que se observa para el total de población de la Argentina. Entre los jóvenes de 14 a 19 años, es decir en las edades esperadas de asistencia al nivel medio, solo el 56.5% de los adolescentes de origen boliviano (...) se encontraban asistiendo a un establecimiento educativo. En cambio, en la población total de la Argentina la proporción era del 72,6%. (Cerruti y Binstock, 2012:13).

En cuanto a la estadística educativa, el rastreo de esta información se hace más compleja. Si bien la estadística escolar reunida anualmente por el Ministerio de Educación de la Nación (a partir de la información aportada por las distintas jurisdicciones del país), incluye el dato de nacionalidad, no es información discriminada en los anuarios que se publican regularmente⁴⁷. La información referida a la nacionalidad, junto con la referente a la población indígena y/o hablantes de lenguas indígenas, no conforman datos discriminados en la estadística publicada, a excepción de las escuelas consideradas de modalidad indígena -por contar con una población que alcanza el 80% de niños/as indígenas (Novaro, 2011).

Con la advertencia de que se trata de un dato reconstruido con dificultades, y que posiblemente se encuentra subvaluado, puede advertirse de cualquier modo la tendencia a la caída de la matrícula entre el nivel primario y el secundario a nivel nacional. En el Anexo 3 se incluye información estadística referida a la escolaridad de los niños/as y jóvenes provenientes de Bolivia y su relación en porcentajes, con el total de la población por grupos de edad en el país. La caída en el pasaje de un nivel a otro (primaria-secundaria) hace referencia a un fenómeno con fuerte impacto en amplios sectores

⁴⁷. Anuarios Estadísticos, elaborados por el Área de Gestión de la Información de la DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

sociales, con mayor incidencia en los sectores populares. Distintos estudios sobre educación en grandes ciudades, se han detenido en analizar la progresiva caída de la matrícula escolar en el nivel secundario y su dramática incidencia en la población de los segmentos socioeconómicos más bajos (Scasso, 2011; Terigi y otros, 2009; Toscano y Diez, 2012).

En el marco de esta investigación, los datos reconstruidos permiten abrir nuevos interrogantes en relación con la población inmigrante boliviana, dentro de la cual pueden reconstruirse altas expectativas puestas en la trayectoria escolar. La escolaridad de los niños/as y jóvenes en el contexto migratorio argentino, es un elemento particularmente considerado (y reiteradamente aludido) por las familias provenientes de Bolivia, para sostener el proyecto migratorio. Los estudios migratorios han atendido a este fenómeno, mostrando que el proceso de movilidad social ascendente fue un rasgo histórico característico de las migraciones masivas, movilidad que resulta más compleja de concretar en el marco de las migraciones contemporáneas, pero no por ello menos presente en las expectativas⁴⁸. La escolaridad de los hijos es altamente valorada y considerada como condición para la movilidad social entre quienes han migrado de Bolivia, lo cual supone una fuerte expectativa depositada en la continuidad escolar (Dreidemi, 2011; Beheran, 2012).

Para abordar estas preguntas es importante precisar algunos recorridos y recaudos metodológicos en los que se fundan las investigaciones sobre trayectorias escolares y sobre las que esta investigación se sustenta. Recordemos que aquí se pretende abordar las trayectorias de los niños/as, aunque no reducidas o limitadas a la experiencia escolar.

El análisis de trayectorias escolares permite describir el movimiento singular que adquieren los itinerarios educativos de los sujetos en una progresión lineal, teórica y estándar propuesta por el sistema (Terigi, 2008). Este abordaje requiere una doble consideración: por un lado, un nivel de análisis general refrendado en la interpretación de los indicadores estadísticos que permita identificar momentos críticos, transiciones, dificultades en los pasajes de ciclo, años con mayor repitencia y rezago, períodos de abandono, tiempos para la promoción y el egreso del sistema educativo, etc. Por el otro, un nivel de análisis que pueda considerar las particularidades que asumen los singulares e idiosincráticos recorridos de los estudiantes considerando experiencias y

⁴⁸ En el estudio de los procesos inmigratorios contemporáneos en España, García Borrego (2010) se detiene en el análisis del “proyecto migratorio” como proyecto familiar, en el cual los padres despliegan planes, previsiones y toman decisiones estratégicas orientadas a que las jóvenes generaciones adquieran cualificaciones que les permitan alcanzar buenas condiciones de vida (Ibid:75). La inserción de los niños/as y jóvenes en ámbitos socioeducativos aparecen como las estrategias más destacadas (Pedone, 2010b).

condicionantes en las propias historias de vida de los sujetos. Este abordaje permite profundizar en la articulación entre las trayectorias escolares y las trayectorias sociales, advertir la multiplicidad de variables y contextos que determinan una estructura de acción y significación. (Toscano y otros, 2012:125).

La estadística resulta reveladora de procesos generales, visibiliza la magnitud de la caída de la matrícula, sin embargo, no permite hacer visibles ciertos procesos que escapan al dato censal o al sistema de estadística educativa. En particular dificulta la reconstrucción de las trayectorias escolares en contextos sociodemográficos específicos, así como el cruce de datos con marcadores étnico-nacionales. En la mencionada investigación doctoral en escuelas de la zona sur, Beheran (2012) advierte esta situación, frente a la que define un abordaje etnográfico, con el propósito de analizar la situación de los adolescentes y jóvenes en dos escuelas a las que asiste un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes de Bolivia y Paraguay, muchos de los cuales son residentes de la Villa Sur. En su trabajo da cuenta de situaciones reiteradas de repitencia, que en un gran número hacen referencia a los itinerarios escolares de estudiantes que finalmente terminan en el abandono escolar. Señala la relación entre autopercepciones en los jóvenes y complejos tratamientos docentes, como fuertes obstáculos en la continuidad de las trayectorias y finalización de los estudios secundarios. Al mismo tiempo, la interrupción de la trayectoria escolar parece dar lugar al ingreso temprano en el mercado laboral. La información aportada por esa investigación resulta un insumo importante para pensar la propia escolaridad de los niños/as en la escuela primaria, que son quienes pasan a componer en gran medida la matrícula de esas escuelas secundarias⁴⁹.

Aunque no fue objeto de indagación durante la propia investigación sostenida en la escuela primaria, esta situación fue registrada también en las entrevistas sostenidas con las familias de dos niñas de primaria, que pusieron una mirada de alerta en el pasaje entre un nivel y otro. En ambos casos hubo coincidencia en que el ingreso a la escuela secundaria de sus hijas mayores (“*yo tuve problemas con la más grande*”), representó enfrentarse al problema de la repitencia, situación no vivida en la escuela primaria (“*la mayor que ahora*

⁴⁹ Beheran (2012) menciona que en una de las escuelas (Esc. Técnica de 6 años de duración), se registra una disminución de la matrícula que baja al 31% en quinto año y 9% en sexto, respecto de los cursantes en el primer año. En la segunda escuela, la que funciona en el mismo edificio que la escuela *Provincias Unidas*, la disminución no es tan pronunciada, pero sí significativa: de 106 estudiantes en el primer año, solo 41 llega a quinto año (39%). Estos datos presentan un cuadro situacional muy específico referido a la escolaridad secundaria en el territorio estudiado. Las estrategias señaladas en la escuela vespertina, atentas a la retención de los estudiantes y promotoras de proyectos sociales, conviven con una caída de la matrícula que duplica las cifras nacionales y aumenta considerablemente la referida a la población inmigrante.

tiene 18 años, hizo dos años en la escuela X -Provincias Unidas- y le fue bien, después se fue al secundario y repitió, decía que no podía, historia le costó mucho”).

La educación primaria ha tenido logros significativos en términos de la universalidad del nivel. Sin embargo, la disminución tan abrupta en la matrícula en la escuela secundaria, lleva a preguntarse no solo por las condiciones estructurales que inciden en la inclusión-exclusión de la población en ese nuevo trayecto, sino en las propias condiciones de escolarización sostenida (en escuela en la que se permanece y promociona) y la incidencia de las particulares experiencias atravesadas en los recorridos futuros. Si bien sobre esto último no es posible dar respuesta a partir de la investigación llevada adelante, es importante considerar la pregunta en función del análisis sobre las particularidades de la escolarización en el nivel primario, cuya indagación avanza sobre las aristas de un problema que difícilmente pueda reducirse a un trayecto escolar.

Este trabajo se centró en la observación de dos grupos de niños/as que transitaban el segundo ciclo de la escuela primaria. Allí se pudo advertir un conjunto de elementos que considero especialmente relevantes para pensar tanto las situaciones presentes como la proyección de futuras trayectorias. Esta mirada busca reflexionar sobre las condiciones internas de la escolarización en un nivel como el primario, que alcanza los niveles más altos de inclusión y universalización escolar, en tanto condicionante de los procesos atravesados en posteriores trayectos. Al mismo tiempo el seguimiento de los grupos durante ciertos períodos del ciclo escolar, persigue el interés de reconstruir los procesos de identificación de los niños/as, la construcción de pertenencia y autopercepción en ese espacio, considerando las formas específicas en que se definen las interpelaciones escolares.

En distintos momentos de la investigación y en producciones escritas colectivas se comenzó a profundizar acerca de cómo formas de exclusión menos evidentes se vinculan con los circuitos escolares por los que gran parte de estos niños/as transitan, y con formas subordinadas de estar en la escuela: silenciamiento de sus voces, estereotipos sobre sus trayectorias formativas previas y paralelas a la escuela, bajas expectativas de desempeño, modelos de identificación en tensión con los de otros espacios formativos que transitan (Novaro y Diez, 2012, 2013). Sobre este último punto me detengo entendiendo que la nacionalidad y la migración constituyen aspectos que condensan las tensiones identitarias que atraviesan los niños/as, y juegan un papel central en las características que asume la propuesta educativa.

La Población Escolar: niños y niñas “En” la Escuela Provincias Unidas

Hablar de los niños/as que asisten a la escuela, implica reconocer la multiplicidad de miradas a partir de las cuales es posible caracterizarla. La población infantil de la escuela primaria, es descripta por distintos agentes escolares como parte de una comunidad integrada por miembros de familias residentes mayoritariamente en la villa, muchas de las cuales pertenecen a “colectivos” bolivianos y paraguayos. Empiezo por recuperar algunos elementos salientes en la mirada de los agentes escolares, sobre la que fue posible reconstruir un amplio abanico de información etnográfica. Intento presentar la descripción sobre los niños/as junto con las relaciones que establecen los docentes entre algunas de sus características y la dinámica escolar. Más adelante me detengo en otras miradas sobre los niños/as que permitan ampliar el conocimiento sobre las distintas formas en que son vistos, así como el conjunto de expectativas construidas en torno a los procesos de escolarización e identificación que los atraviesan.

Ahora hay tres grupos (...), uno de alumnos bolivianos o hijos de bolivianos, otro de alumnos paraguayos o hijos de paraguayos y otro de criollos. Estos últimos son los más conflictivos. En cambio los otros, sobre todo los bolivianos, han levantado mucho el nivel de la escuela. Son muy respetuosos, prolijos y responsables. En general todos los alumnos están integrados en la escuela y no sectorizados por su país de origen o el de sus padres. Registro y fragmento de entrevista a directivo de la escuela (R2-2004)

A esa primera caracterización que nos hiciera un agente escolar en la primera visita realizada a la Escuela *Provincias Unidas* (en el año 2004), se sucedieron muchas otras. Uno de los aportes centrales de la etnografía, vinculado a la estancia en un mismo espacio durante un período prolongado, posiblemente sea la posibilidad de poner en diálogo los discursos y las prácticas de distintos agentes (e incluso de un mismo agente) a lo largo del tiempo y en distintos contextos situacionales. Ello permite complejizar la mirada en torno a la construcción de la diferencia en la escuela, temática por demás sensible y atravesada por distintas moralidades. La permanencia en la escuela me fue ubicando en un lugar asociado al interés por caracterizar a la población de niños/as inmigrantes. Los recreos, las esperas antes de clases, fueron oportunidades para generar intercambios esporádicos con docentes deseosos por compartir sus experiencias.

Acá estás en el lugar justo (se refería a nuestro tema de estudio), son todos bolivianos o paraguayos. Para nosotros es un problema, van y vienen, es abril y siguen llegando y por ahí a mitad de año se van, pasan un tiempo allá y después vuelven. Cuando se

van no sabemos si van a la escuela. Yo tengo 29 chicos. Registro y fragmento de charla con docente de 3° grado (R5-2006)

Algunos chicos llegan al grado más tarde, porque las tarifas de los pasajes bajan muchísimo pasada la temporada. Yo tengo que manejarme con el número real de alumnos y no con el formal, porque a comienzo de año tengo pocos alumnos. Siempre las aulas se llenan más adelante. Charla con docente de 6° grado de la escuela primaria (R6-2004)

Suele mencionarse que se trata de una escuela cuya matrícula, o más específicamente grupos en grados y secciones, va conformándose a lo largo del año escolar. Durante los primeros meses de clase se reciben pedidos de inscripción de niños/as que recién migran a Argentina o regresan a la ciudad después de pasar los meses de verano en sus países de origen (o de sus padres). Esta información es compartida por algunos docentes en tono de reclamo (*Hay chicos que estuvieron sin ir a la escuela en todo el año y recién ingresan en agosto* -R6-2004). No todas las referencias sobre el movimiento y traslado de los niños/as vinculado a la migración son realizadas en este tono crítico. También se señala lo que suponen son fuertes contrastes vividos por los niños/as a raíz del ingreso inmediato a la escuela.

Y los chicos nuevos depende de donde hayan venido, hay algunos que vienen del campo y otros no Hay unos que empezaron tarde, el micro llegó un sábado y el lunes ya estaban viniendo a la escuela, y es lógico, les cuesta. Charla con docentes de 4° grado de la escuela primaria (R4-2006)

Entre la descripción y la valoración, un grupo de docentes con algunos años de antigüedad en la escuela, destaca la política de apertura llevada adelante por la institución sostenida en el ingreso “no selectivo” de los niños/as: “*acá a todos los tratamos igual, la escuela no hace diferencias*”; “*el 72 % de los chicos son migrantes y están en una situación de mucha pobreza*” (R17-2005). Junto a esos discursos, circulan múltiples imágenes sobre la villa, los niños/as y sus familias, sus nacionalidades de origen (vistas como una “*cultura*”, una “*raza*” o una “*comunidad*”). Respecto de esto último, un dato importante que aparece en diálogos con algunos docentes, tiene que ver con que los niños/as son vistos mayoritariamente como *inmigrantes*, con independencia del lugar de nacimiento. Incluso en algunos casos aparecen sospechas respecto de la veracidad de los datos, cuando la documentación contradice este supuesto. En otros emerge la categoría de “*hijos de*” inmigrantes frente al pedido de precisión sobre el país de origen, marcando un cambio en la nacionalidad y una continuidad cultural.

(Le pregunto sobre la composición de los grupos y la cantidad de alumnos migrantes). *Hay muchos, son mayoría. Por ejemplo, en uno de grados hay unos 10 u 11 varones bolivianos y solo 3 argentinos.* (Le repregunto, porque los registros no coinciden, a menos que se considere la nacionalidad de los padres) *Hay chicos que sabemos que no son argentinos, pero que tienen DNI que dicen que nacieron en el país.* Registro y fragmento de charla con docente de 6° grado (R2-2005)

“Son todos bolivianos o paraguayos. (Le pregunto si los nenes de los que me está hablando son bolivianos o paraguayos o lo son sus padres) *La mayoría son hijos. Y el tema es que ellos no hablan; es la cultura del silencio, no podés establecer un diálogo.* Registro y fragmento de charla con docente de 3° grado (R5-2006)

A este respecto, se reconocen formas de caracterizar a los niños/as y sus familias, asociadas en este caso a una noción de cultura vinculada al país de origen del grupo familiar y por extensión a la nacionalidad y/o identidad transmitida. La “cultura del silencio” se asocia a un supuesto repertorio cultural dominante de las áreas rurales de Bolivia, de las que provienen algunos niños recientemente migrados (*Arthur no habla, pero es la cultura del silencio, él venía de vivir en la montaña con la abuela* - R7-2007), a las prácticas lingüísticas sostenidas entre padres e hijos independientemente de la región de Bolivia de la que se ha migrado (*no les hablan a los chicos* - R5-2006), o a la decisión familiar de que las generaciones jóvenes no hablen una lengua indígena en la escuela (*ellos hablan el aymará en la casa, pero lo ocultan, le deben decir a los chicos que digan que no lo hablan* - R7-2007). Tal vez teniendo como marco esta última referencia, una docente al mismo tiempo que afirmaba “*que en Bolivia la gente no tiene mucha educación, no han estudiado más que el primario, no tienen mucha cultura*”, decía que “*en los grados altos como que ya son más argentinos*”. Entre unas y otras reflexiones acerca de la diversidad con la que conviven como docentes frente a estos grupos de niños/as, se advierte la persistencia del prejuicio y la discriminación.

Hay prejuicios sobre los inmigrantes, incluso desde algunos docentes. Muchos llegan a la escuela y se van al poco tiempo porque no pueden romper esas ideas. El prejuicio por ejemplo está en que ven un boliviano sucio y dicen “todos los bolivianos son sucios”, se cruzan con un paraguayo cuchillero, y “todos los paraguayos son cuchilleros”. Los bolivianos son excelentes, vienen siempre prolijos a la escuela, son cumplidores, y los paraguayos son muy buenos alumnos. (R3-2004)

Hay que ver cómo entendemos la diversidad, porque en términos económicos no hay diversidad: son todos pobres, acá no hay clase media. Bueno, en realidad no hay una

clase media, están los que tienen los medios de producción y los que trabajan para los que tienen los medios de producción. Todos los alumnos viven en la villa⁵⁰, muchos tienen grandes prejuicios, pero son solo prejuicios. A la villa se puede ir en todo momento sin problemas. En general es una población muy trabajadora y respetuosa, sobre todo la inmigrante. Acá muchísimos chicos vienen de la zona de Cochabamba. Los problemas se presentan más en chicos y familias de criollos, que vienen de varias generaciones de vivir en la marginación. En esos casos pueden presentarse situaciones de criminalidad, aunque son aisladas. (R2-2004)

Registros y fragmentos de entrevista a directivo de la escuela en 2004

Estas afirmaciones fueron reiteradas durante el primer tiempo en la escuela. El cuidado frente al uso de calificativos negativos hacia los inmigrantes, el reconocimiento de la persistencia de miradas descalificadoras y prejuiciosas en la docencia, el énfasis por invertir el signo de las marcaciones entre extranjeros y criollos.

En clave metodológica, vale señalar que esa mirada taxativa e idealizada sobre la población inmigrante, había quedado olvidada en los viejos registros, como efecto de las interacciones sostenidas regularmente en años posteriores. A lo largo de la investigación, fue configurándose una particular aproximación en torno a la mirada de docentes y directivos sobre los niños/as, sus familias y/o las comunidades de pertenencia. Muchas de ellas asociadas a las situaciones de pobreza, otras sostenidas en una idea de distancia e inconmensurabilidad con las realidades presentes y pasadas de los niños/as inmigrantes o miembros de familias asociadas a la migración.

Es importante destacar, que no se trata solo del registro de una discontinuidad entre las representaciones sostenidas por distintos agentes escolares sobre la misma población. En cierta medida se reitera una mirada idealizada de los inmigrantes, particularmente de los bolivianos (*“son buenos, sumisos, calladitos, prolijos, respetuosos y responsables”*). Al mismo tiempo se los registra como parte de una población “inferior”, que “nivela para abajo”, que llega con una “escolaridad deficitaria”. La convivencia de estas imágenes da cuenta de distintos criterios con que se afirman posibilidades y limitaciones en los niños/as, respecto de las propuestas sostenidas por la escuela.

Pero esta es una escuela bastante atípica, donde no hay violencia, se respira un aire de tranquilidad. Acá redujimos la repetición de 23 a 3 %, yo siento que estamos bien, los chicos están bien, no hay problemas de agresión. Registros y fragmentos de entrevista a directivo de la escuela (R7-2007)

⁵⁰ El director me muestra un mapa con los distintos sectores de la villa. Señala que hay una mitad que ha sido parcelada dentro de un plan de urbanización y que la otra lo será en el futuro.

La reducción de la repitencia en la escuela ha sido un dato de creciente importancia entre los agentes escolares durante el trabajo de campo. Los niños/as ya no repiten como lo hacían. Las cifras que aporta el directivo resultan reveladoras del cambio. Con el ingreso del mismo a la dirección del establecimiento se limitaron ciertas prácticas asociadas tanto a la no promoción (que ascendía a casi la cuarta parte de la matrícula de la escuela), como otras vinculadas a incluir en grados escolares más bajos que los correspondientes, a los niños/as recientemente migrados desde Bolivia. Estas prácticas se vinculan tanto con nuevos lineamientos y revisiones del régimen académico más generales⁵¹, junto con la directiva local de modificar una tendencia que (adicionalmente) incidía en la sobreedad de muchos de los niños/as (y en muchos casos, ya adolescentes), que podían llegar a tener entre dos y tres años más que la edad teórica supuesta para el grado en curso. Fue inevitable avanzar sobre este dato y preguntarnos acerca de si se trata de una decisión administrativa o de un proceso de revisión del *régimen académico*⁵², sostenido en el seguimiento de las trayectorias escolares de cada alumno. También indagar sobre las distintas perspectivas de los docentes, y su relación con las miradas sostenidas sobre los grupos de niños/as. La valoración de las trayectorias escolares de éstos así como las expectativas construidas en torno de sus aprendizajes han sido aspectos referidos ampliamente por distintos agentes.

Habla de los bolivianos, de su respeto por la escuela y los docentes, de “lo injusto de que en algunas escuelas los hagan rendir examen o los hagan repetir”. Ella acostumbraba hablar con las madres para que les dieran desde el principio algún “refuerzo” en la escolaridad, “porque no tienen los mismos contenidos que los de acá”. Además dice que la cuestión de la migración y el desarraigo los afecta muchísimo. Registro y fragmento de charla con agente de supervisión del nivel primario (R1-2004)

La práctica conocida en ese espacio como “bajar de grado”, ha generado posiciones muy variadas, sobre todo con el correr de los años, en los que dejó de ser una operatoria común. Incluso los referentes barriales hablaban de ello como un modo de actuación hacia

⁵¹. Desde el año 2013 rige una normativa tendiente a considerar los dos primeros años de la escolaridad primaria (donde se registraban las cifras más altas de repitencia) como bloque pedagógico (Resolución N° 174, del Consejo Federal de Educación: “pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares”). Anteriormente se implementaron proyectos de aceleración de trayectorias para alumnos con sobreedad, así como iniciativas que permitieran a los alumnos más grandes, cursar con pares de edades similares.

⁵². El concepto de régimen académico hace referencia al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que estos deben responder. Las investigaciones en torno a éste pretenden abordar en qué consiste ser estudiante, considerando tanto los componentes referidos a la actividad académica (forma de cursada, evaluación, acreditación), como a las reglas y a la organización institucional (Baquero y otros, 2009).

los niños/as migrantes (*acá los bajan de grado a los bolivianos*). Algunas miradas críticas se pudieron reconstruir a este respecto de voz de quienes lo sostenían como procedimiento naturalizado.

“Hay un nene que recién se incorporó en agosto, no sé si es boliviano o peruano. Es un chico con muchos conflictos en su casa y con mucha agresividad”. Alejandra menciona que con él es muy difícil trabajar en el aula. Marta se muestra muy contrariada porque en general a estos chicos cuando vienen por ejemplo de Bolivia, “se los ubica un año menos que el que les corresponde porque están más atrasados”. Esto lo marcó como una regla general. Pero los padres deben firmar su consentimiento. En este caso, ella le tomó una prueba y el chico “daba para 5º”, pero el director estuvo “muy blando” cuando vino el padre a la escuela, demostrándole que en última instancia dependía de él. Entonces el padre exigió que se lo incorpore en 7º. Marta dio a entender que esto ocurrió por la falta de experiencia del director, que ellas saben cómo ubicar a los chicos donde consideran más apropiado. “Si no terminan repitiendo varias veces. Además, como es muy chico de tamaño, ni siquiera desentona si se lo ubica en grados muy inferiores”.

Dicen que a veces los chicos ni siquiera hablan bien castellano porque sus madres en sus casas hablan aimará. Esta situación hace que esos alumnos repitan varias veces para poder terminar la escuela. Marta menciona que el año pasado terminó un chico con 17 años, “*pero eso sí, salió como un señor*”. Registro y fragmento de charla con dos docentes de 7º grado (R4-2004)

Otro grupo de docentes, casi como contrapunto de esos relatos, daba detalles del gran cambio al que se estaba asistiendo en la escuela, donde ahora finalmente los grupos de niños/as son más homogéneos en términos de edad. En 2005 señalaban que “ahora son más tranquilos” que los del año anterior y también más “chicos”. Una de las docentes comenta que han “hecho limpieza” con muchos alumnos que estaban excedidos en edad. Aparentemente ha habido una directiva de separar a aquellos chicos que tienen más edad que la estipulada para 7º grado, y se los ha derivado a una “escuela de adultos” que comenzó a funcionar en un Centro de Jubilados que está próximo a la escuela.

“No es escuela nocturna, funciona en turno mañana y tarde, pero con horario reducido a solo 2 hs de clase. (Marisa menciona buscando la complicidad del resto): Aprovechamos y mandamos a los más jodidos, si total acá no van a aprender más, no vale la pena retenerlos en la escuela, porque igual no les da. Hace tiempo que acá se pide una escuela de oficios, ya que no van a seguir estudiando”. Charla con docentes de 6º y 7º grado de la escuela primaria (R2-2005)

Ahora los grupos de edad son más homogéneos, los alumnos son más chicos y no repiten (*no tengo importantes problemas. Antes sí, otros años había chicos más grandes, de 14. Pero el director los fue haciendo pasar. Eran otros problemas* - R3-2008), pero las apuestas parecen débiles respecto de las trayectorias escolares futuras. El discurso de algunos docentes durante ciertos períodos del trabajo de campo, sobre todo durante los primeros (2004 y 2005) y el último año (2009) fueron particularmente cargados en calificativos negativos, lo cual no dejó de resultar llamativo teniendo en cuenta la explicitación de los objetivos de la investigación así como el trabajo específico realizado con muchos de los niños/as.

A la caracterización sostenida sobre la cultura y la nacionalidad de origen propia o de sus padres, se suman las vinculadas a la pobreza. Hay una mirada sobre los niños/as sostenida en la carencia material, en las situaciones de desposesión que atraviesan la vida de gran parte de la infancia residente en la Villa Sur. Frente a posiciones vinculadas a la indignación por constatar los niveles de desigualdad (de los que he dado cuenta en el capítulo anterior), se presentan también asociaciones entre “carencia material” y “carencia emocional” (*“Esto es muy lindo acá los chicos encuentran mucho, lo que no encuentran en la casa. Son muy demandantes, a veces alguno me dice mamá”* – R7-2006; *“tienen problemas a nivel social, falencias grandes, son muy cariñosos pero buscan límites. Yo trabajo desde los valores”* - R7-2009). Se tiende al mismo tiempo a sostener que se trata de una población que no conoce el mundo más allá del territorio de la villa, con insuficientes experiencias y conocimientos generales que permitan el despliegue de algunos contenidos.

Hay chicos que jamás salen de la villa, ni el resto del barrio conocen. Y entonces menos pueden saber cómo es la montaña, el río. Organizamos una visita a la reserva ecológica para que vean el Río de la Plata. Se trabajan temas como el campo y la ciudad, pero les faltan referencias concretas a los chicos. Charla con docente de 6° grado (R6-2004)

En algún punto se deja entrever la idea de que los niños/as transitan solos la infancia. Los reclamos se suceden respecto a los adultos de referencia, a los que se señala por su falta de presencia en la escuela, así como por el desinterés o falta de atención respecto de las producciones, tareas y avances en sus actividades escolares. Sobre ello fue desconcertante advertir que después de los contactos iniciales en 2004, la imagen de una comunidad de padres presentes en la escuela (*“los padres participan siempre no solo de las fiestas, también de las reuniones, sobre todo las familias bolivianas y paraguayas, las*

más cercanas a la escuela” – charla con directivo, R2-2004), desapareció de los registros y las entrevistas.

Con las familias bolivianas yo lo veo muy difícil. No vienen, no se comunican mucho. Los paraguayos es distinto. El paraguayo es como nosotros. Además con el Boliviano está que es visible por el color de la piel, cosa que el paraguayo no. Registro y fragmento de charla con directivo (R7-2007)

Acá los chicos están muy solos, no está la familia preguntándoles si tienen deberes, viendo que los hagan. Entonces cuando llega la entrega de boletines, vos tenés padres que recién se enteran de que sus chicos nunca hicieron la tarea. Padres que por ahí yo cité en abril y nunca vinieron” “Acá ese es el tema, los chicos pueden, pero no hay forma de pedirles que hagan tarea en la casa, no la hacen. No es que tengan problemas para entender, es que no estudian. No hay un padre atrás que mire si el chico se pone. No entienden que entre 5 y 6 hay mucha diferencia. (R3-2008)

Acá con las familias bolivianas es muy difícil. Son muy metidas para adentro, no vienen. En parte porque no pueden, trabajan todo el día, y vos ves que te mandan los chicos aunque estén enfermos. Pero no vienen, y no te hablan. Ellos son muy cerrados. (R7-2007)

Registros y fragmentos de charlas con 2 docentes de 6º grado

Familias ausentes, soledad y carencia, son imágenes que reinstalan viejas teorías sobre el “fracaso” escolar de los sectores populares (Montesinos y otros, 2003), en un contexto en el que la propia escuela es objeto de crítica por su desconocimiento acerca de las condiciones y experiencia de vida de los niños.

Reflexiones de cierre para continuar

Entre la residencia en la villa y la pobreza, la pertenencia a colectivos inmigrantes, el cambio, la cultura y la raza, las experiencias escolares previas, la sobriedad y la falta de apoyo, las imágenes más fuertes que se consolidan en la escuela, remiten a una infancia que se aleja del discurso políticamente correcto recogido en las primeras visitas de campo. Los niños/as son construidos como representantes de una infancia desprotegida y carente de ciertas referencias positivas y/o necesarias para favorecer su inclusión social y escolar. La escuela, sin embargo, aparece como espacio que cumple con su papel inclusor y socializador, compensa ciertas carencias y adapta sus criterios frente a situaciones que no se corresponden con lo esperable. En medio de estas referencias, el discurso nacionalista y

normalizador sigue vigente. Vale volver sobre la pregunta acerca de las permanencias y los cambios en una institución de Estado tan vinculada a la transmisión cultural sobre las nuevas generaciones. Para seguir abordando estas preguntas, avanzo en el capítulo 5 sobre la caracterización de los procesos de escolarización en la escuela Provincias Unidas.

Volviendo sobre el argumento sostenido en el capítulo 3, las identidades pueden recuperarse desde la investigación no solo en su dinámica de territorialización, sino en su carácter de productoras de territorio. En este caso, para una parte importante de niños/as el territorio en el que se desenvuelve su vida, está entre Argentina y Bolivia. El nucleamiento territorial del sur de la ciudad y la Villa Sur, es parte de éste, la Escuela Provincias Unidas también. Se trata de una escuela que despliega esfuerzos por sostener su especificidad, por marcar límites que la preserven en sus formas, al mismo tiempo en que es construida por quienes demandan acceso y permanencia en ella, como una escuela que define en el día a día formas complejas y alternativas de sostener los procesos y las prácticas escolares.

Las tensiones interculturales en este campo se hacen visibles. Hasta dónde reconocer la demanda, hasta dónde avanzar en el diálogo con otras experiencias formativas, hasta dónde suponer que todas las formas culturales son legítimas en la escuela. La interculturalidad vista como campo de tensión, como expresión de un diálogo siempre difícil y atravesado por relaciones de poder, emerge en este espacio social aportando al análisis elementos clave para entender las tramas cotidianas de interacción en las que la diferencia se expresa. Al mismo tiempo, resulta inquietante la falta de reflexión positiva y programática en torno a una problemática clave de la cotidianeidad escolar, que vaya más allá de la mención de la diversidad como un problema que la docencia enfrenta diariamente.

CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN DE BOLIVIA. UNA APROXIMACIÓN MULTIDIMENSIONAL AL CONTEXTO ESCOLAR INTERCULTURAL

Los dos capítulos anteriores me permitieron reconstruir ciertas tramas de interacción cotidiana (Santillán, 2012) que atraviesan la experiencia escolar de los niños/as. Las mismas constituyen parte central del campo donde pensar en términos relacionales la migración y los procesos de identificación, junto con las condiciones de interculturalidad en el espacio escolar.

En este capítulo abordo la escuela como espacio de disputa, de convivencia social conflictiva y confluencia de procesos que no siempre resultan evidentes en la cotidianeidad escolar, en ocasiones son desconocidos o poco visibles. Me refiero a una multiplicidad de condicionantes que emergen de la experiencia escolar intercultural analizada en esta tesis, en la que se tensionan representaciones, prácticas diferenciales, lineamientos políticos/normativos, mandatos escolares, concepciones de persona educada. Planteo un recorrido que me permita analizar las interpelaciones identitarias de las que los niños/as son objeto, poniendo en diálogo conjuntos de ideas y dispositivos estatales, que ayuden a reflexionar sobre la relación entre Bolivia y Argentina en el campo escolar.

Si la interculturalidad puede ser definida en la tensión entre aspectos descriptivos y propositivos de la realidad social, apuesto en estas páginas por una estrategia de análisis

compleja, que alterna entre referencias sobre representaciones docentes localizadas en la escuela, aspectos de la política educativa y migratoria en Argentina abordadas como políticas de identidad, alusiones a la educación en Bolivia y aproximaciones sobre las formas de involucramiento y demandas de las familias sobre la escolarización.

Asumo el riesgo de una articulación difícil de lograr, apelando a la necesidad de poner en diálogo: a) imágenes que circulan en la escuela acerca de las experiencias formativas de los niños/as *bolivianos* o “*hijos de*” bolivianos, y prácticas docentes sostenidas en presupuestos que configuran expectativas en relación a los aprendizajes de los niños/as; b) información acerca de lo que se prefigura como modelos formativos incompatibles (entre el sistema educativo argentino y el boliviano; entre modelos de crianza y concepciones sobre la persona educada), a partir de la reconstrucción de información etnográfica y documental (Diez y Novaro, 2014; Varela y Diez, 2012; Martínez, 2011).

5.1. Representaciones Docentes y construcción de Expectativas

La escuela Provincias Unidas aparece como un espacio en el que las tensiones mencionadas dan lugar a discursos y prácticas no exentos de contradicciones. La escuela se presenta como garante de derechos, como expresión de la apertura en el acceso a la educación, sostenida al mismo tiempo en una histórica premisa igualadora, que tendió a negar las diferencias sobre la base de una concepción universalista y nacionalizadora de la cultura.

[Conteniendo y aceptando a los inmigrantes y sus hijos] “*la escuela cumple así con una de sus funciones primordiales e históricamente asumida, que es la de incorporar a la cultura nacional a los inmigrantes y a sus hijos*”.

(Objetivos institucionales de la escuela en los años 2004 y 2006)

Me propongo analizar algunas de las cuestiones referidas, sin perder de vista a los niños/as. En este capítulo aparecen fundamentalmente caracterizados desde la mirada de los adultos que despliegan expectativas sobre los mismos, proyectan recorridos y consideran sus trayectorias de acuerdo a un sistema de valores que por momentos resulta difícil de aprehender. Si bien no se trata de miradas unívocas, son reiteradas las referencias de docentes que aluden no solo a distancias sino también a posibles desfasajes entre la escolarización en Bolivia y Argentina, señalan una actitud de falta de involucramiento de

las familias en la escolarización de los niños/as, añoran un alumnado con otros recursos (lingüísticos y cognoscitivos) que les permitan desplegar sus proyectos de enseñanza (Diez y Novaro, 2014).

En algunos casos las escenas iniciales, el primer contacto con algunos/as docentes en la escuela, permiten empezar a reconocer posibles vinculaciones entre prácticas de enseñanza y miradas sobre la posibilidades y dificultades de aprendizaje de los niños/as. Retomo dos situaciones de presentación separadas en el tiempo.

(Empiezo a presentarme ante la docente de 7° grado, le comento nuestro interés por asistir a algunas clases de Ciencias Sociales). *Este año casi no vimos temas de sociales. Es que a veces no hay tiempo, acá se trata de priorizar las áreas de Lengua y Matemáticas, que es lo que más necesitan reforzar estos chicos. Además, entre las licencias por estudio que tuve que tomarme (estudia Bibliotecología), el tiempo que me llevó manejar el grupo y acostumbrarme a ellos, también las salidas que hubo, los proyectos que nos bajan, este año no pudimos tratar bien sociales.* Registros y frag. de charla con docente de 7° grado (R4-2004)

(Me acerco a la docente de 5° grado y le comento que estamos haciendo un estudio sobre la escolarización de los chicos migrantes, fundamentalmente los que provienen de Bolivia, sobre “cómo aprenden”). *Será sobre como no aprenden, porque acá... Mirá, esta es una prueba que tomé, muy simple, ejercicios de suma, resta y división por dos cifras y salvo dos, todo el resto... y si les das situaciones problemáticas ni hablar. En lengua es muy complicado porque conservan cosas de su forma de hablar y no se las podés sacar, por ejemplo ellos dicen 'en acá', y no se los podés sacar. Yo los tuve en segundo y te digo en segundo eran los mismos con problemas que ahora en 5° y recuperación no ayuda, van solamente en 1° y 2°, pero no ayuda.* Registros y fragmento de charla con docente de 5° grado (R8-2007)

Si bien los diseños curriculares constituyen siempre un referente que admite formas diversas de apropiación, en este caso, se afirma que el trabajo se sostiene sobre un currículum recortado, de acuerdo a un diagnóstico de lugar que indica que esta población de estudiantes necesita reforzar ciertas áreas prioritarias. Ello no responde al proyecto institucional, aunque se asienta sobre la experiencia de los docentes con más antigüedad en la escuela, y se confirma en los más nuevos. Vemos que algunos docentes señalan las dificultades encontradas en las áreas de matemática y lengua, aunque afirman también que los problemas suelen ser los mismos en los grados iniciales que en los últimos. Las referencias son variadas, problemas en lengua, matemática, historia, aunque las razones asociadas tienden a unificarse.

Lo que les cuesta a estos chicos la división, no la entienden, les cuesta abstraer, a los paraguayos no. En otro nene de 13 está también el tema del idioma, hablan en aymará. El chico es bueno en matemática, los problemas los tiene en lengua, es hijo de bolivianos. Comenta que los de chicos de Bolivia vienen de trabajar de otra manera, que trabajan “por repetición”. A lo largo de la charla los adjetivos que usa reiteradamente para hablar de los chicos bolivianos y sus familias son “abúlicos, resignados, con desidia”. “La cultura yo la veo como un obstáculo, si un docente te dice otra cosa...”. Registros y fragmento de charla con docente de 6º grado (R3-2005)

Es interesante detenerse en los énfasis de los que dan cuenta estos registros: las iniciativas y propuestas escolares aparecen sometidas a distintos “recortes”, dato que no es insignificante si se considera que toda propuesta curricular es siempre el resultado de un proceso de elaboración y apropiación en contextos sociales específicos. La escuela atiende un problema que se instala a partir de un conjunto de situaciones que aparentemente traen los niños/as y que, desde la perspectiva de los propios docentes, no logra abordarse satisfactoriamente o con suficiente profundidad. Sin dejar de reconocer las limitaciones propias que la docencia encuentra en muchas de las situaciones cotidianas que enfrenta, los problemas se registran asociados a la presencia de una población que, por las condiciones estructurales de vida, o por la distancia en las experiencias formativas previas y/o en el repertorio cultural en el que se referencian, no permitiría el desenvolvimiento “normal” de las actividades y proyectos previstos para el nivel. Ello supone que en algún lugar existe esa población tipo con la que se puede trabajar el conjunto de propuestas curriculares que avanzan sobre aquello que la sociedad (de la mano de los expertos) ha definido como prioritario para la formación integral de la población, de acuerdo a la etapa del trayecto escolar. Sin duda ese sigue siendo un núcleo duro de nuestro análisis: develar la forma desmarcada (retomando el concepto que introduce Briones) en que ese “alumnado tipo” sigue imponiéndose, aun en contextos de fuerte debate en torno a la diversidad y la diferencia. La persistencia del mandato uniformizador se sostiene en la invisibilidad de esos niños/as y jóvenes, de esas familias, a las que las escuelas siguen construyendo como referencia. Aclaro, los niños/as inmigrantes, habitantes de la villa, no son invisibles, por el contrario, adquieren una evidente visibilidad, aunque construida con frecuencia en oposición a una población ausente. El debate implica revisar la naturalización de esas concepciones sobre niñez junto con la necesidad de no suponer como contraparte una imagen que desde el relativismo naturalice junto con la diversidad, la desigualdad, y la suponga como marca de origen.

Vale volver a plantear preguntas que otros investigadores ya han abordado en torno a la relación entre diversidad, migración y escolaridad (Novaro, 2011; Sinisi, 1999; Neufeld, 1999), considerando la particular configuración que se produce en este espacio y el lugar de los aprendizajes de los niños/as: ¿cuáles son los problemas aludidos, refieren a problemas de aprendizaje específicos de los niños/as bolivianos/as, a problemas vinculados con ciertas marcas culturales, con trayectorias escolares previas?

En tres períodos distintos del trabajo de campo se acompañó el despliegue de secuencias de clase de ciencias sociales de los temas curriculares “las migraciones” y “poblaciones indígenas”. El trabajo sostenido en esta escuela fue ampliamente documentado y analizado por Gabriela Novaro en distintos trabajos individuales (2011; 2012) y en otros de producción colectiva en los que participé (Novaro et al, 2008; Novaro y Diez, 2011, 2013). En ellos se dio cuenta del encuentro con docentes dispuestos a desarrollar temáticas de un área a la que (con frecuencia) se destina menos tiempo y espacio. Se advirtió en todos los casos una clara preocupación por sostener temas que interpelan a los niños/as desde sus propias experiencias. Ello no fue acompañado, sin embargo, de un proceso de revisión de ciertas representaciones sobre la migración latinoamericana contemporánea, sobre la complejidad del trabajo sobre la categoría indígena como problemática vigente en el contexto urbano, sobre ciertas imágenes asociadas a espacios de referencias de los niños/as. Después de desplegar el tema en secuencias sostenidas durante varias jornadas, utilizando distintos materiales, proponiendo actividades dentro y fuera del aula, se pudo advertir las profundas dificultades por ir más allá del relato propuesto por los docentes, por incorporar las experiencias formativas vinculadas a las temáticas que los niños/as traían, por dar respuesta a cuestionamientos sobre las miradas elaboradas por los expertos. En el despliegue de esos contenidos, como en otros en los que pude estar presente, la convocatoria a participar se vinculaba mayoritariamente a completar las frases de los docentes, o “pegarle” al término esperado, a demostrar la capacidad de atención y retención de lo escuchado.

A propósito del trabajo en ciencias sociales, de la baja participación lograda en los niños/as, del “silencio” con que se expresan en situaciones de aula, algunos docentes sugieren la idea de que “*estos chicos*” (los alumnos migrantes bolivianos) suelen tener una “memoria corta” y que resulta muy difícil trabajar sobre el “*pasado*” porque “*acá el recuerdo no es estándar*”. Uno de los docentes con el que se trabajó regularmente durante un ciclo lectivo (o año escolar), argumenta que para algunos de los niños/as del grupo, “*su historia siempre es reciente, inmediata y para adelante, el que tiene necesidad de ocultar o guardar cosas, lo hace como mecanismo*”, por eso “*su historia es muy corta*” (R4-2005).

Sostiene que las experiencias de sufrimiento que muchos de los niños/as han atravesado, cortan u obstaculizan la *memoria* de ciertos hechos, determinando una forma de pensamiento que en principio parece dificultar la manera de conceptualizar el pasado en la escuela. Esta situación se hace evidente para el docente cuando los niños/as vuelven a la escuela después del receso escolar. Se pregunta: “¿qué pasa que después de 3 meses de vacaciones los chicos no se acuerdan de nada?”. Se contesta aludiendo a lo que llama “*pensamiento lineal*”. Se identifica también otro obstáculo vinculado con ciertas creencias de los niños/as (como el “*pomberito*”), que no permiten distinguir personajes reales e imaginarios, los que:

“existieron de verdad y los que no”, “ellos están mucho con la magia, yo les insisto en todo lo que implica la ciencia, en que ellos después pueden ir al templo, pero son cosas distintas”. (R12-2005)

Las escuelas, por otro lado, históricamente se constituyeron en espacios orientados a la estandarización lingüística (Hecht, 2010). A este respecto, las referencias sostenidas en la cultura y la lengua de origen de los niños/as y sus familias, conforma un nudo de referencia de los docentes, quienes sostienen la existencia de una multiplicidad de lenguas en la población escolar (como primeras lenguas, lenguas indígenas o variedades del castellano). Al mismo tiempo se registran formas directas o sutiles de jerarquización de los repertorios lingüísticos. En ciertas situaciones de aprendizaje, éstas aparecen como expresiones valoradas en el marco de las temáticas de ciencias sociales, como contenidos específicos (y folklorizados) que invitan a la participación de los niños/as hablantes de otras lenguas a compartir sus conocimientos. Sin embargo, en innumerables situaciones son percibidas como variedades erróneas, no legítimas, que deben corregirse durante la escolarización. Algunos docentes hacen explícita su preocupación (leído como fracaso) por no alcanzar cierta estandarización de la lengua con los alumnos migrantes (*conservan cosas de su forma de hablar, ‘no se las podés sacar’*).

En la mayoría de los casos aludimos a docentes preocupados por entender las situaciones que enfrentan y también interpelados por el registro de las condiciones de desigualdad que se constatan en el territorio. En estas situaciones suelen reconocerse en ellos intentos variados por construir estrategias de enseñanza, de evaluación de los aprendizajes y de acompañamiento de los niños/as. Se pueden reconocer también formas de actuar frente al desconocimiento que tienden a reproducir estereotipos asignados a la pobreza, concepciones sociales discriminatorias, supuestos estigmatizantes de “estos

alumnos/as” a los que se ve “distantes”. Muchas veces en el contexto de las escuelas, sucede que las estrategias concretas para el trabajo con esta población de niños/as (con excepciones) se limiten a “bajar las expectativas” legitimando esta posición en una imagen de “vulnerabilidad” de los niños/as y sus familias, con una consecuente caída de las apuestas y proyecciones respecto de la escolarización (Novaro y Diez, 2008).

Acá el año que viene el director quiere hacer un trabajo fuerte sobre valores. Acá imaginate, con esta población no podés venir con el supercálculo matemático. Registros y fragmento de charla con docente de 6º grado (R17-2005)

Algunos faltan mucho, no se si es por enfermedad, o faltan porque sí. Y el tema es que no copian, no tienen las cosas (vuelve con algún comentario sobre la ausencia de las familias). Recién había una nena que no podía hacer una división por cuatro, no la pudo hacer, si vos me decís por 9 o por más cifras, pero por 4. (Le pregunto si no hay instancias de recuperación o apoyo para estos chicos). Lo que pasa es que alguien tiene que ver qué hizo y un adulto tiene que sentarse con ella y acá eso no hay. Registro y fragmento de charla con docente de 6º grado (R11-2008)

Es posible advertir algunas imágenes que reiteran la caracterización de los niños/as, a partir de supuestos sobre la carencia afectiva, la falta de valores positivos que orienten las acciones y la desprotección, o bien a partir del relato de sucesos dramáticos. Al mismo tiempo se trata de sucesos vividos por los docentes como inconmensurables desde sus propias experiencias de vida, cuestión que en ocasiones opera como efecto inmovilizador. Algunas situaciones asustan o indignan tanto que en determinados docentes se instalan como situaciones de hecho, se naturalizan de formas que parecen hacer innecesarias las preguntas o la búsqueda de información que permita revisar esas imágenes. Al no convertirlas en objeto de indagación, se dejan implícitos muchos supuestos sobre las experiencias infantiles.

A propósito de consensuar el informe producido para la escuela sobre la actividad sostenida en 2008, regreso a conversar con la docente a cargo del grupo en ese período. Vuelve a contarme situaciones muy dramáticas sobre los niños/as, muchas corresponden a otros momentos, escenas que le han quedado grabadas a lo largo de los 17 años que lleva en la escuela, asociadas a la violencia (“*estos chicos han visto morir gente*”). Le comento que además de cuestiones muy difíciles y dolorosas, hay muchas otras experiencias relatadas por los niños/as, que son recordadas con mucha alegría, que remiten al barrio y a la migración, a Bolivia y a sus familias.

Sí, sí, claro que sí. Es que la formación te prepara para dar clases sin parar. Para qué? Por ejemplo, temas como los números romanos, por qué seguir viéndolo todos los años, o Colón, que se ve hasta la facultad. Hay que verlo una vez y seguir con otra cosa. Es una cargazón tan grande. No queda tiempo de escuchar, no hay tiempo para lo más íntimo. Registro y fragmento de charla con docente de 6º grado (R5-2009)

Tener que seguir con el programa de estudio es evocado críticamente como parte del problema: obstaculiza una interlocución más amplia con los niños/as en la escuela, que revierte en el desconocimiento que los docentes tienen respecto de sus experiencias formativas, en la imposibilidad de hacer un seguimiento de las trayectorias de cada niño/a, de ser el adulto que se sienta al lado y trabaja conociendo (y reconociendo) el proceso seguido. Sin embargo, estas reflexiones conviven con otras que señalan la restricción en el trabajo curricular, sostenidas en la necesidad de suplir o atender otras necesidades de los niños/as.

Las maestras, las chicas, están agotadas, no quieren planificar. El otro día les decía, chicas, no se puede trabajar sin planificar, aunque sea hagamos en grupo. Porque acá por ejemplo en el distrito XX las maestras solo se dedican a darle de comer a los chicos, (...). Yo les digo, no están para eso, estás para otra cosa, acá la función de enseñanza aprendizaje es lo principal, yo lo veo así. Registro y fragmento de charla con docente en comisión gremial (R6-2009)

Finalmente, la falta de tiempo regulado, formalizado y ritualizado termina imponiendo también otra variable que delimita hasta dónde avanzar en el trabajo en aula. Atados a la normativa o a la necesidad coyuntural, el trabajo con población residente en la Villa Sur, mayoritariamente inmigrante de Bolivia o perteneciente a familias migrantes, concluye con pronóstico incierto. Durante un lapso de cuatro años (que incluyeron momentos de interacción sostenida y otros esporádica), se pudo dar continuidad al vínculo establecido con los niños/as de uno de los grupos con lo que se trabajó. Ellos cierran su escolaridad en una escuela en la que han logrado llegar al final del recorrido previsto por el nivel, conforman un grupo relativamente homogéneo en términos de edad, que se ha mantenido estable en los últimos años. Mientras llevan adelante una actividad de cierre con las “antropólogas”, pintan una bandera de egresados y escriben unos diplomas con dedicatorias de todos el grupo, una de las docentes de 7º grado se acerca a informarles,

Con Rita hemos tomado una decisión. Presten atención porque voy a decir quién tiene que recuperar en diciembre y quién aprobó. En una semana no van a aprender lo que no pudieron aprender en todo el año. Los que aprovecharon, bien. Los que no pusieron

voluntad e intención van a fracasar. Algunos no hicieron nada, no entregaron los trabajos. Van a pasar todos, pero sepan que si no aprovecharon este año les va a ir mal. No tiene sentido hacerlos venir unos días. El año que viene tienen que poner más esfuerzo, sino... Registro y fragmento de charla de docente con el grupo de 7º grado (R6-2009)

La incertidumbre que instala ese discurso, casi de despedida, no puede leerse solo como preocupación sino que exige considerar la forma en las que las palabras señalan y prefiguran recorridos futuros, dan cuenta de las apuestas sostenidas en los aprendizajes de los niños/as e indican también posibles huellas sobre los procesos de socialización y construcción de referencia de los propios chicos. Esta investigación está atravesada por temáticas que configuran dos áreas de mi interés dentro del campo educativo: la *inclusión* y la *interculturalidad*. Entre ambas reconocemos un binomio complejo de abordar, en tanto la universalización en el acceso al sistema escolar, ha estado permeada por un criterio extensivo que primó durante el pasado siglo, en el que la preocupación y (hay que enfatizar) el logro ha estado centrado en ampliar la cobertura (Diez y otros, 2011). Ello no ha implicado una revisión profunda sobre las condiciones de inclusión; tampoco la reflexión crítica sobre los efectos de la escolarización en las trayectorias sociales y escolares futuras; mucho menos el registro de las huellas que las escuelas dejan sobre los procesos de identificación. Grandes contingentes siguen siendo interpelados desde la escuela, por la discontinuidad o distancia de sus experiencias formativas comunitarias y familiares frente a la experiencia escolar.

Estas afirmaciones señalan la persistencia de imágenes sostenidas en un alteridad sobre la que se refuerzan los efectos de frontera: en relación a los niños/as habitantes de Villa Sur, vistos muchos de ellos/as como “no nacionales”, se activa una imagen de distanciamiento. La cuestión es seguir preguntándonos por la construcción de esas imágenes que suponen sujetos atravesados por experiencias formativas inconmensurables.

Este estudio se inserta en un contexto de fuertes debates en torno a las concepciones de *niñez* y *juventud*, junto con importantes cuestionamientos hacia el tratamiento que en las últimas décadas ha tenido “la diversidad” en los espacios escolares. Distintos colectivos y agentes institucionales demandan el diseño de políticas que atiendan el marco de derecho de todos los niños a acceder a una escolarización que desde sus fundamentos los reconozca y garantice la permanencia y circulación por distintos niveles de la escolaridad, en tiempos de extensión de la obligatoriedad y de énfasis en normativas de derechos humanos. La pregunta sigue siendo por las condiciones de inclusión y los márgenes del reconocimiento.

Para avanzar sobre estos interrogantes, el siguiente punto aborda distintas aristas del tema, donde se confrontan visiones y discursos que circulan en el espacio de campo.

5.2. Revisando supuestos sobre la Educación en Bolivia en el contexto Migratorio y Escolar Argentino

En un artículo producido con Gabriela Novaro (Diez y Novaro, 2014) a propósito del trabajo compartido, se pudo avanzar sobre el análisis de la normativa migratoria y educativa de Argentina y Bolivia, con la intención de revisar ciertas representaciones docentes que asocian la escolaridad en Bolivia con un trayecto devaluado o incompatible con el argentino. En las páginas precedentes pretendí dar cuenta de estas representaciones. En gran medida, expresan contradicciones entre los discursos reivindicatorios de la diversidad, por un lado, y la experiencia escolar, atrapada en la encrucijada de los procesos de Estado y la producción de un sentimiento de pertenencia en términos de nación (como fuerza simbólica unificada), por el otro. Sigue siendo necesario reponer en el análisis la referencia sobre las formaciones históricas de alteridad (Segato, 2007), sobre esas construcciones asentadas en los procesos de conformación de la nación, en el marco de las cuales la migración latinoamericana (y andina) y las poblaciones indígenas fueron excluidas de lo considerado común y objeto de subalternización en el contexto argentino. Supongo en este trabajo, que las actuales contradicciones que emergen desde la experiencia escolar a propósito de la política migratoria y educativa, se sostienen en continuidades históricas acerca de una población que sigue siendo vista en las escuelas como disruptiva o amenazante del proyecto nacionalizador.

La ciudad de Buenos Aires registra la presencia de niños/as que habiendo cursado una parte de su escolaridad en Bolivia, componen actualmente una porción de la matrícula de las escuelas porteñas. Si se considera que hasta el momento han sido asistemáticas (cuando no inexistentes) las iniciativas de inclusión de estos niños/as dentro de la política educativa, es factible pensar en un posible desfasaje respecto de la normativa migratoria vigente en Argentina.

Retomando muy puntualmente algunas referencias introducidas en capítulos anteriores, la normativa migratoria pasó a ser más “flexible” y atenta a los derechos humanos. A los fines de este análisis, me interesa destacar que se pone de relieve el derecho a la salud, **educación** y reunificación familiar de la población migrante. Se trata de una legislación

que busca poner fin a la llamada ‘Ley Videla’ (Ley N° 22.439) sancionada en 1981 durante la dictadura militar, que restringía “*a los inmigrantes indocumentados el acceso a los servicios de salud y educación, obligando a los funcionarios a denunciar la situación ante las autoridades públicas*” (Novick, 2008:139). A través de este cambio se invierte el criterio de radicación de extranjeros, pasando del control policial a la propensión de su regularización. Tal como remarcan Cerrutti y Binstock (2012:11-12) en su estudio sobre la escolarización de la población inmigrante en Argentina ya mencionado, la Ley N° 25.871 establece precisamente que los ciudadanos de países miembros del Mercosur⁵³ (y de los Estados allegados) pueden acceder a la residencia legal en el país a través de la sola acreditación de la nacionalidad y de la inexistencia de antecedentes penales. Por otro lado, se establece de forma explícita el derecho irrestricto a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad.

ARTÍCULO 6° - El Estado en todas sus jurisdicciones asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular en lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.
Ley Nacional de Migraciones N° 25.871

En el marco de este trabajo, resulta importante poner en evidencia la centralidad de los cambios normativos producidos en las última década tanto en términos de la regulación migratoria como educativa. Se trata de transformaciones que revisan el tratamiento del movimiento poblacional latinoamericano, desinstalando de la letra legal el énfasis que anteriormente tenían nociones tales como ilegalidad, control y restricción (en el acceso a servicios públicos) y denuncia. Tanto una como otra⁵⁴, señalan que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos previstos por la Ley y las condiciones para la permanencia y el egreso (Cerrutti y Binstock, 2012:11-12).

Los marcos normativos pueden legitimar o restringir la presencia de población inmigrante, constituyen políticas identitarias de clasificación entre ciudadanos nacionales y no nacionales. En este caso, la ley en vigencia constituye una de las leyes migratorias más atentas a los derechos humanos en el contexto internacional, un gran contenedor para

⁵³. El Mercado Común del Sur - MERCOSUR - está integrado actualmente por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Bolivia. Tiene como Estados Asociados a Chile, Colombia, Perú, Ecuador, Guyana y Surinam (<http://www.mercosur.int/show?contentid=3862&channel=secretaria>).

⁵⁴. Tanto el Decreto Reglamentario 616/10 (6 de mayo de 2010) de la Ley de Migraciones 25.871, como el Artículo 143 de la Ley e Educación Nacional 26.206 (2006), coinciden en este punto.

amplios sectores de la población que, sin embargo, son objeto de prácticas en las que se menoscaba el ejercicio de derechos. En términos de Cinthya Pizarro (2012:228) “*si bien la reciente normativa migratoria argentina celebra los derechos humanos de los inmigrantes desde una retórica de la inclusión, se aprecia que continúan operando ciertos mecanismos generadores de exclusión y vulnerabilidad*”.

Para sostener esta afirmación es necesario reponer algunas alusiones sobre el marco legal en Argentina, que permitan señalar el desfasaje mencionado. La falta de conocimiento sistematizado sobre la escolaridad previa de los niños/as inmigrantes, o la inexistencia de iniciativas programáticas que atiendan situaciones fuertemente extendidas en el territorio del sur de la ciudad, redundan en efectos paradójicos. Las jóvenes generaciones provenientes de Bolivia (que conforman la población estudiada en esta investigación) son incluidas en espacios que al mismo tiempo desconocen sus trayectorias formativas previas, situación que muchas veces las enfrenta a la formación de prejuicios. Avanzo sobre estos condicionantes, deteniéndome en los presupuestos que circulan sobre la escolaridad en Bolivia, para luego confrontarlos con información documental y los aportes de especialistas y funcionarios.

Presupuestos sobre la escolaridad en Bolivia

A lo largo de los años en que el equipo que integro transitó espacios escolares con fuerte presencia de población inmigrante, pudo advertirse que en las escuelas circulan conjuntos de ideas que denotan supuestos sobre la escolaridad en Bolivia, asociados a la precariedad, al mantenimiento de saberes y enfoques de enseñanza desactualizados. Ideas o imágenes que impiden ver particularidades y los modos variables y contingentes que asumen los recorridos escolares reales de los niños/as (Diez y Novaro, 2014; Martínez, 2011).

En el trabajo de investigación colectivo nos propusimos profundizar cómo esas diferencias (y las aparentes discontinuidades) están asociadas a imágenes reiteradas en las escuelas argentinas sobre las trayectorias escolares previas de los niños en Bolivia, que se sostienen en el supuesto de un sistema *incompatible* con el argentino. Algunas de ellas fueron mencionadas ya en el punto anterior, como las referencias de los docentes a la *distancia en los parámetros de enseñanza entre el sistema educativo de Bolivia y Argentina*. Otras se vinculan a *imágenes sobre la niñez y el énfasis en disciplinamiento* (miradas en las que se confrontan concepciones hegemónicas sostenidas en las escuelas con otras perspectivas de las familias); o a la *participación de los padres* (registrada como de respeto y distanciamiento).

Frente a estas imágenes, la intención fue reconstruir información que permita empezar a conocer las múltiples experiencias formativas de la niñez migrante y distinguirlas de lo que se expresa como condiciones deficitarias frente al modelo formativo escolar en el contexto migratorio argentino. El avance en el intento de contrastación de estas imágenes, se sostuvo en el análisis de otras fuentes de información sobre el sistema educativo de ese país, con el objeto de ponerlas en tensión.⁵⁵

Las escuelas en Bolivia no responden a un único formato, mandato, ni tipo de organización, ni permanecieron estáticas a lo largo del tiempo. Se reconocen importantes diferencias entre las escuelas en espacios urbanos y rurales, así como también las distintas improntas que las leyes de educación han introducido a lo largo del siglo XX hasta la actualidad. Solo por nombrar algunos de los “hitos” más destacados: 1) el *Código de la Educación Boliviana* (CEB/1955), en el contexto posrevolucionario de la década del 50; 2) la Ley 1565/1994 conocida como la *Reforma Educativa*; 3) la Ley 070/2010 *Avelino Siñani y Elizardo Pérez*, conocida también como la ley de la *descolonización* (Yapu, 2009).

Sin intención de simplificar o forzar una comparación, en la investigación fue importante retomar algunos elementos distintivos de las normativas que han estado vigentes en los últimos 60 años dentro del campo educativo, como forma de empezar a construir fundamentos para sostener o contrastar las imágenes de irreconciliabilidad registradas en las escuelas, entre mandatos y lineamientos escolares hegemónicos entre ambos países. Además de las improntas características de las normativas mencionadas, algunos aspectos puntuales vinculados a la estructura y funcionamiento de los niveles educativos merecen ser precisados, en tanto su desconocimiento afecta la escolaridad de los niños/as.

Las estructuras y particularidades de los distintos niveles educativos. La educación secundaria pasa a ser obligatoria en Bolivia con la reciente sanción de la Ley 070. Hasta el momento la estructura de la *educación regular* (obligatoria, sistemática y procesual) comprendía un año de educación inicial y 8 años de educación primaria, con importantes brechas entre las tasas de término o finalización del 8º año entre niños de 14 años. Con la reciente sanción, la educación *regular* se estructura en: 2 años de educación inicial, 8 de educación primaria y 4 de educación secundaria (Yapu, 2009; Ley de Educación Avellino Siñani N°070 - 2010). En Argentina la educación secundaria es obligatoria recién desde

⁵⁵. Como señalé en la Introducción, la reflexión sobre estos presupuestos y tensiones nos han llevado a complementar el trabajo de relevamiento etnográfico con una indagación sobre el sistema educativo boliviano, para lo que se realizó una estancia en Bolivia.

2006, siendo que la educación primaria y secundaria es de 6 años cada una a nivel nacional y de 7 años la primaria y 5 la secundaria en la CABA.

La diversidad de ofertas y modalidades existentes. En líneas muy generales, se pueden mencionar ofertas y modalidades asociadas a escuelas: rurales, urbanas, públicas, privadas o “de convenio” en Bolivia. Clasificaciones que admiten significados comunes en algunos casos, aunque no siempre coincidentes a los asignados en los contextos boliviano y argentino.

Las formas de evaluación y calificación que predominan en el contexto escolar boliviano. En Bolivia la calificación numérica utiliza una escala de 1 a 7, lo cual implicaría una revisión detallada de los antecedentes de los alumnos según el “rendimiento escolar”, que tenga en cuenta un sistema de equivalencias cuando los niños se inscriben en las escuelas argentinas (que utilizan una escala de 1 a 10).

Las particularidades en la conformación de los grupos de edad en la estructura escolar. La inscripción al año escolar en Bolivia se rige según la edad cumplida al 30 de marzo; en las escuelas de Argentina, es hasta el 30 de junio. Son diferencias que señalan algunas distancias entre las “edades teóricas” de los niños/as en las secuencias graduadas de la escuela.

Las formas variables de participación de las familias en la escuela. Las Juntas Escolares en Bolivia, constituyen una instancia institucionalizada y legalmente reconocida de participación comunitaria en la escuela, que en Argentina no parece tener una correspondencia clara en las instancias formales de participación de la comunidad en la escuela.

Las diferencias señaladas, constituyen datos que refieren a la experiencia escolar de un sector de la población que asiste a escuelas de distintas ciudades del país y dan cuenta de aspectos que, aunque denotan particularidades, por sí solos no son suficientes para sostener una imagen de inconmensurabilidad entre niños/as escolarizados en Bolivia y Argentina.

Improntas y definiciones en las Normativas: rastreando en los modelos formativos

El análisis sostenido en el rastreo entre la normativa vigente desde principios del siglo pasado, pretende identificar énfasis marcados por los distintos **modelos formativos** que

atravesaron los sistemas escolares, así como la existencia de algunas matrices comunes en contextos estatales y nacionales variables.

En relación a los modelos, es posible encontrar coincidencias en particular en lo referido a las imágenes de *nación* y al tratamiento de la *diversidad* en los distintos períodos, aspectos que resultan centrales para entender el sistema escolar en nuestro país, de fuerte mandato nacionalizador. Retomo y profundizo algunas de las referencias más salientes de este contrapunto normativo, que fue sostenido en el trabajo de investigación con G. Novaro (Diez y Novaro, 2014), sin que ello suponga el abordaje de las especificidades de modelos dinámicos y consolidados a lo largo de un siglo. Se utilizaron fuentes legales y bibliográficas junto con el testimonio recogido de investigadores, docentes y funcionarios que aportaron miradas complementarias sobre las educación y el sentido de lo escolar en Bolivia, en perspectiva histórica y comparativa.

1) Las primeras referencias importantes encontradas son las vinculadas al **modelo de principios y mediados del siglo XX (la Reforma o Código del 55/Bolivia)**. Esta normativa es particularmente importante, en tanto estableció lineamientos estructurantes de la educación en Bolivia, muchos de los cuales continúan hoy vigentes. Se trata de un modelo que ha permeado la escolarización tanto de los padres y madres como de los mismos niños/as, teniendo en cuenta que la Reforma de 1994 promovió un conjunto de transformaciones que no terminaron de implementarse en todos los niveles y modalidades escolares. Se habla de un modelo uniformizador, disciplinario y conductista (también aculturador y colonizador), definido en las reformas educativas de 1905 y 1955. Con esta última, que se introduce en pleno contexto revolucionario (revolución de 1952) y en el marco de un proyecto político-económico desarrollista, se produce una expansión del sistema educativo. Pablo Regalsky (2007) afirma que la escuela rural se extiende en el marco de la reforma agraria, como forma de institucionalización de una autoridad política que integre la comunidad andina al estado-nación. Se trata de extender la presencia de instituciones estatales en las comunidades rurales, de la mano de propuestas de la campesinización de la población indígena, fijándose un modelo uniformador y castellanizante (*“la preocupación era más bien la clase, es una época en la que no por nada era un pecado decir indio. Los volvieron campesinos”*). Entrevista EBol-14-2009).

los indígenas deberían aprender castellano, ese era el horizonte de la construcción de la nación que venía construyéndose con los liberales y que se va a concretar en la década de los cincuenta. Entonces, los cincuenta años que vivimos a principios del siglo XX son el esfuerzo de construcción del Estado nación boliviano, y en ese marco, la

educación fue un elemento central de construcción nacional, por tanto la lengua castellana era central en ese sentido (...). El Código es el documento que unifica todo un sistema, pero al mismo tiempo divide la educación: la educación rural por un lado y la educación urbana por otro lado. Este es un proceso interesante y tiene esa paradoja de unificar, como dicen otros homogeneizar, y dividir. Unificar invisibilizando esa diversidad de los indígenas que antes estaban excluidos. En los años cincuenta entra dentro de un modelo de Estado nación bajo la terminología de Consejo de Campesinos y se pierde toda la diversidad cultural étnica que constituía por entonces el país. (Yapu, 2012:51).

Ello se ve reforzado en ámbitos rurales, en los cuales el acceso a la escuela es representado por amplios sectores de las comunidades como la posibilidad de acceso a un capital cultural que permita a las generaciones más jóvenes revertir la situación de discriminación y marginación socioeconómica. Los investigadores consultados sostienen que es en este momento que se consolida la versión más conductista y memorística de la escuela (Yapu, 2009 y EBol-4-2009)⁵⁶.

Esta ha sido una era en que la educación en Bolivia se ha democratizado, en cantidad, (...), pero ninguna preocupación por el fracaso escolar, por la calidad, ni por la pertinencia. Como la revolución del '52 buscaba la afirmación del ser nacional, trajo una línea de educación homogeneizante. (Entrevista M. Del Carpio, EBol-14-2009, Cochabamba).

En relación a la normativa vigente en **Argentina** en ese período, Novaro (2002) avanza en su tesis de doctorado en la caracterización de un modelo con una fuerte impronta *nacionalista, popular, desarrollista*. Puede decirse que en ambos países primaba una orientación o tendencia política-ideológica, que en educación implicó un significativo crecimiento de la matrícula, la incorporación al sistema de colectivos hasta entonces no incluidos, junto con la denuncia al imperialismo y la dependencia externa. Período en el que se acrecienta la capacidad de intervención del Estado, con el objetivo de fortalecer la propuesta política de acuerdo a las nuevas necesidades del sistema productivo. Hay una expansión en las tasas de escolarización y se incorporan nuevos sectores sociales. En los

⁵⁶ En el Código del 55 puede leerse: “...la educación en Bolivia, hasta la Revolución Nacional, fue monopolio de una minoría puesta al servicio de intereses foráneos que explotaban las riquezas del país, manteniendo en la ignorancia a grandes sectores de la población, sin beneficio para el progreso espiritual y el desarrollo material de la Nación”. [Fines de la educación nacional:] “Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana”. [De la educación campesina:] “Cultivar su amor a las tradiciones, el folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica”.

programas de educación primaria de 1950 se habla de una educación “*al servicio de la unidad nacional*” “(que la escuela) *funcione como centro de irradiación de un plan, suprima la lucha de clases y una en un solo anhelo a todos los argentinos*” (Mordegia, interventor del Consejo/1946, citado en Novaro, 2002).

2) Hacia **fines del siglo XX, se produce la Reforma Educativa del 94** en Bolivia, durante la gestión neoliberal de Sánchez de Losada, definida en alguna medida como superadora del modelo anterior.

La reforma ha sido muy interesante como propuesta. Primero que ha introducido nuevas lógicas pedagógicas, como el currículo por competencia, la lógica de las áreas, la desgraduación y la sensibilidad por cosas que no hubo antes. La interculturalidad te abre el debate. Pero la reforma ha tenido un gran defecto, no haber llegado a todos. (Entrevista M. Del Carpio, EBol-14-2009, Cochabamba).

A partir de esta reforma se modernizan programas, se introducen y legitiman los discursos del bilingüismo y la interculturalidad, se institucionalizan formas de participación comunitaria (Juntas Escolares, Consejos Educativos de Pueblos Originarios). La idea de Participación, recupera la tradición de las llamadas *Juntas Escolares* que datan de la década del '30 y han tenido arraigo en contextos rurales.

Hubo un encuentro interesante entre esta visión que venía de la historia escolar rural, de los padres de familia, para quienes la escuela seguía siendo instrumental, y la reforma educativa que tenía un discurso transformador en ese sentido. Lo que pasó es que la idea de participación transitó a la idea de control. El gremio docente resistía la apertura hacia la comunidad, entonces los padres de familia al final aplicaban el control. (Entrevista M. Yapu, EBol-4-2009, PIEB, La Paz).

Además de las Juntas Escolares, Bolivia incorpora tempranamente la *Educación Intercultural Bilingüe* -en Argentina corresponde a legislaciones posteriores. Esta reforma, sin embargo, fue **resistida**. Entre las razones debe considerarse el contexto de alta fragmentación social de la década del 90, en el cual la reivindicación de la diversidad (por ej. la promoción de la enseñanza en quechua o aymara) fue vinculado con estrategias de exclusión de las comunidades del acceso a saberes comunes. Algunos intelectuales definen este modelo como “multiculturalismo ornamental y simbólico” que teatraliza la condición originaria para encubrir nuevas formas de colonización y cooptación (Rivera, 2006). Los cambios introducidos en este período permiten recuperar distintas miradas respecto de lo

“educativo”; se destacan los esfuerzos en repensar aspectos didácticos y pedagógicos, y se denuncia la matriz neoliberal y antiestatista de la Reforma.⁵⁷

Nuevamente pueden advertirse ciertas continuidades en las reformas de la década del 90 en **Argentina** y Bolivia, teniendo en cuenta el contexto político social en que estas reformas se plantearon y aspectos específicamente educativos: la tendencia “modernizadora” y el énfasis en las modificaciones de los paradigmas didácticos y pedagógicos. Numerosos investigadores señalan que en estos años el discurso de la diversidad tuvo en gran medida la función de encubrir el sentido de un proyecto que progresivamente renunciaba a las utopías igualadoras que estructuraron la conformación del sistema en Argentina (Neufeld-Thisted, 1999, Duschatzky, 2000, Novaro, 2002). Se advierte la coexistencia de una retórica que pone en un lugar central la valoración de la diversidad y el respeto como actitudes a afianzar en los alumnos, con el mantenimiento en los contenidos concretos de la centralidad de lo nacional y lo occidental como referentes de identificación (Novaro, 2002).

3) En la actualidad, se produjo en Bolivia la sanción de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley 070 /2010). Con el registro de una historia signada por asimetrías estructurantes de la sociedad y lineamientos educativos como los señalados, se argumenta que en Bolivia sigue vigente una visión “tradicional” de la *educación*. Visión que se ha cimentado fuertemente en los espacios rurales, que siguen constituyendo hoy en día una fuerte referencia. Frente a ello, la propuesta actual aparece aun ambigua: vista como ratificando el sistema tradicional o como dogmática y radicalizada⁵⁸. Hay énfasis puestos en: perspectivas descolonizadoras, rehistorización, recuperación de saberes y lenguas originarios, crítica a la occidentalización e incorporación de otro sentido de participación.

La educación se fundamenta en las siguientes bases:

⁵⁷. “La reforma del 94 respondió a políticas neoliberales del Banco Mundial: que el estado se libere de la carga de la educación. (...) La anterior ley solo tendió a garantizar la primaria, en proceso de privatizar la educación. Achicar el Estado. Hubo reconocimiento de la interculturalidad, pero solo descriptivo y solo en las intenciones” (entrevista a C. Allende, EBol-13-2009, Cochabamba).

⁵⁸. “Ahora estamos en fuerte discusión con la educación intercultural, que también tiene distintas miradas: una que dice que es otra manera de hacer racismo; la otra es bastante fundamentalista, en la que tenemos que descolonizarnos y para ello hay que retornar a Tawantinsuyu. La otra, proviene de la iglesia católica, dice está bien, nos respetaremos desde donde estamos ¿no? sin ver el tema del poder. El desafío está ahora en pensar en esta interculturalidad, para hablar de lo que es pluri-cultural” (Entrevista M.E. Pozo, EBol-10-2009, CESU-UMSS, Cochabamba). “Felix Patzi, [sociólogo aimara, ex ministro Educación- 1º gobierno de Evo Morales] fue muy interpelador en términos culturales, quería desplazar las iglesias, poner ahí Huacas. La reforma educativa se propone la recuperación cultural sin encontrar referentes nacionales, alimentó las especificidades. Hay un esfuerzo de integración en un contexto de fuerte fragmentación” (Entrevista C. Salazar, EBol-1-2009, CIDES-UMSA, La Paz).

11. *Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.*

12. *Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.*

(Ley N°070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, Bolivia, 2010)

En **Argentina**, la Ley 26.206 de Educación Nacional (de 2006), tiene otros énfasis. Continúa hablando de soberanía (aunque con menos reiteración que en normativas anteriores) y del “fortalecimiento de la identidad nacional”, pero ahora agrega que esta identidad debe estar “*basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana*”. Incluye un capítulo sobre la modalidad de educación intercultural bilingüe que se refiere básicamente a la educación de pueblos indígenas y en todo caso a sus posibilidades de diálogo con poblaciones diferentes. En este punto, la legislación argentina retoma principios instalados más de una década atrás en leyes de la región (particularmente de Bolivia y Perú) que, como en el caso de Bolivia, son actualmente cuestionados/revisados. En el caso particular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las referencias para este período remiten a los principios también ambiguos, contemplados en su Constitución del año 1996. De acuerdo con lo dispuesto en el Capítulo Tercero, Arts. 23o ss y conc., le incumben al Ministerio de Educación: “*Favorecer la integración con otras culturas, atento que la educación tiene un carácter esencialmente nacional con especial referencia a la Ciudad*” (DGPE, CABA, 2011).

Este esquemático ejercicio de revisión de modelos formativos a partir de las normativas de educación, no pretende dar cuenta de las especificidades cimentadas a lo largo de un siglo en ambos contextos, pero sí poner en evidencia, como destaqué al inicio del punto, la existencia de algunas matrices comunes en contextos estatales y nacionales variables. Permite, al menos, sostener la duda respecto de las imágenes que refuerzan una idea de inconmensurabilidad sobre ambos sistemas escolares, sin desconocer particularidades y diferencias (como el caso de las Juntas Escolares y el lugar de las comunidades y las familias, respecto del funcionamiento de las escuelas).

Distintas formas de Involucramiento y Miradas de las familias sobre la Escolarización

La relación entre “las familias” y “la escuela”, las miradas sobre la escolarización de los niños/as, las concepciones sobre la niñez y las expectativas sobre su educación, son todas aristas de un tema que pretendo abordar sostenido en los procesos de identificación de los niños/as migrantes en el contexto argentino. La posibilidad de poner en diálogo información reconstruida a partir del análisis documental, de entrevistas con especialistas, docentes y padres, representa un avance en la caracterización de las nociones de persona educada, así como de distintas posiciones y perspectivas desde las que se interpela a los niños/as durante la infancia. Las miradas sobre cómo ser niño/a y enfrentar la adolescencia y juventud, cómo vincularse con los adultos, quiénes deben intervenir en su formación y cuáles son los modelos formativos desde los que se demanda intervención, conforman interrogantes a sostener en el contexto escolar y migratorio abordado.

Mencioné en el punto anterior, que la historia de las Juntas Escolares en Bolivia, resultó ser un dato altamente significativo con relación al contexto escolar en el que iniciaron sus trayectorias muchos de los niños/as que hoy transitan las escuelas de la zona sur de la ciudad, y sus padres. Distintas investigaciones relevan que la presencia de padres y madres, en particular en familias de sectores populares en la institución escolar es en general construido como un problema social (Cerletti y Santillán, 2011). Se registran distancias de las familias (lo que paradójicamente es objeto de reiteradas quejas y denuncias en los espacios escolares) o formas de involucramiento formales y acotadas.

Dentro del campo de la investigación etnográfica en educación Santillán y Cerletti (2011) rastrean históricamente el proceso en el cual las familias se constituyen en “condición de la escolarización”, advirtiendo no tanto su novedad, sino la centralidad que ha adquirido en el discurso docente, en ocasiones señaladas como principales responsables de los logros en el aprendizaje de los niños/as. Durante buena parte del siglo XX, a partir de la integración de los niños/as a la escuela *“la familia era una referencia importante pero no necesariamente un “problema” para la enseñanza. La confianza en los instrumentos escolares (...) minimizaba la necesidad de que las familias de los sectores populares estuvieran presentes en la práctica educativa formal”* (ibid:12). Sin embargo, la noción de que las familias definen en gran medida los márgenes de la educabilidad (Neufeld y Thisted, 2004) de los niños/as fue naturalizándose y suponiendo al mismo tiempo un conjunto de acciones a desarrollar por éstas, universalmente conocidos y aceptados.

En los distintos barrios en donde investigamos, (...), los reclamos que plantean los maestros con mayor frecuencia tienen que ver con la necesidad de que los padres supervisen las tareas escolares, cumplan con la búsqueda de información complementaria, asistan a las reuniones, citaciones y a los actos escolares. El no cumplimiento de estas obligaciones es vivido en forma muy preocupante y con desconcierto. Así, un supuesto que circula entre muchos educadores es que las familias deberían saber qué necesita y qué requiere la escuela. (Santillán y Cerletti, 2011:11).

La “falta de presencia de los padres” de los niños/as migrantes es otra impresión que se reitera en la escuela de Buenos Aires *Provincias Unidas*, cuestionando la actitud definida como “desidia” de éstos y anticipando la posibilidad del fracaso de los niños/as ante esta situación: “*si la familia no acompaña los chicos no aprenden*” (Docente de grado de recuperación - R1-2006). Esta imagen de padres ausentes se vincula por momentos con representaciones fuertemente sostenidas en una radical diferencia entre padres/madres argentinos y bolivianos, que vuelven a redundar en imágenes de inconmensurabilidad⁵⁹: “*ellos viste que son distintos, dejan a sus chicos, nosotros no lo hacemos, no dejamos a nuestros hijos*” (Entrevista a docente de tecnología - R2-2006). Frente a ello, y ante la constatación de estar frente a una población que expresa una valoración positiva por la escolaridad de sus hijos/as, vale la pena profundizar en cuáles son los diálogos que se proponen desde la escuela, qué tipo de reconocimientos hay hacia las familias que transitan la institución y cuáles son las expectativas de participación de los padres.

La presencia en las escuelas de padres, madres y de las comunidades en general, tiene en Bolivia una historia particular. Se destaca el antecedente de la escuela *ayllu warisata* (Salazar Mostajo, 2005) experiencia desarrollada durante los años 1931 y 1940 con una presencia efectiva de la comunidad en la escuela: “*la educación de Warisata se caracteriza por esta educación integrada a la comunidad. Siempre como antecedente a las reformas educativas, desde entonces la educación productiva que es parte del proyecto actual que se reivindica de esta experiencia*” (Yapu, 2012:50). Warisata insta una perspectiva de la participación concebida como “libertaria”, “laica” y “productiva” para el campesino indígena, restaura en palabras de uno de los maestros protagonistas de esa iniciativa “*el antiguo Parlamento Amauta*⁶⁰, donde el indio recupera su derecho a hablar y a pensar,

⁵⁹ C. Pedone (2010b) aborda esta idea de distancia y cuestionamiento a las familias inmigrantes en España, a propósito del proceso de feminización de la migración. Señala la construcción de discursos que tienden a exacerbar la idea de “desintegración familiar” y “abandono de los hijos e hijas”, con la consiguiente estigmatización sobre los niños/as y jóvenes en los nuevos contextos migratorios.

⁶⁰ La escuela surge como resultado de la deliberación asamblearia de la comunidad en agosto de 1931. Las asambleas semanales organizaron “*comisiones de trabajo formadas por padres de familia, profesores y alumnos, con el nombre de Parlamento Amauta*”. El Parlamento Amauta se constituye en máxima autoridad de la escuela (Salazar Montejo, 2005: 39).

para forjar por sí mismo su destino, sin paternalismo ni sumisión” (Salazar Mostajo, 2005:11). Se trató de una experiencia que, con muchas contradicciones y críticas, instaló en un país mayoritariamente rural, campesino e indígena, una forma de concebir lo educativo, asociado al desarrollo comunitario. Como gesta y como épica, Warisata sigue expresando una parte importante del lugar que ocupa lo educativo en las demandas de múltiples organizaciones sociales, sindicatos, consejos consultivos de pueblos originarios, situación que puede rastrearse a lo largo del último siglo, pero que adquiere creciente visibilidad desde la década del 90.

Ello puede advertirse en el reconocimiento e institucionalización de las llamadas **Juntas Escolares**, en la Ley 1565. Si bien estas han tenido una presencia más visible y sostenida en ámbitos rurales, desde la Reforma Educativa de 1994, se han incorporado como entidad reconocida para todo el sistema escolar boliviano (disposición que es al mismo tiempo bastante resistida por muchos docentes). Las juntas se montaron en formas de participación preexistentes y se transformaron en este nuevo contexto en instancias de control del trabajo de los maestros. La historia de estas juntas remite a papeles y participaciones distintas, que han ido desde la provisión de casa, comida y otros elementos materiales a los docentes, hasta la discusión acerca de aspectos curriculares, disciplinarios y de organización institucional.

“Son los padres que hacen la supervisión o el control social de la escuela. Ahora el control social es obligatorio y es constitucional, es la junta escolar. Constituida por padres, tiene temas de infraestructura, temas de contenido. Eso quiere decir que en la definición del plan operativo participa la junta escolar. Es un poder. Los padres han volteado directores, directoras o secretarios de educación.” (Entrevista C. Erostequi, EBol-2-2009, La Paz).

“Crean las juntas escolares, que en algunos casos si funcionaron muy bien, sobre todo en las zonas rurales, porque cambia un poco el rol de los padres de familia en la gestión de la educación. Dicho en palabras de los propios padres, antes el padre de familia era una especie de peón del maestro” (Entrevista A. Choque, EBol-6-2009, CEBIAE, La Paz).

Hay una comparación interesante para pensar en torno a las iniciativas de participación, entre una propuesta de participación individual y otra que de acuerdo a esta información se podría caracterizar como más colectiva o comunitaria. El diálogo con una antropóloga de La Paz, que transitó por espacios educativos y consulares de Argentina y Bolivia, arrojó algunas miradas interesantes para sostener este posible contrapunto.

[Pero en el contexto escolar migratorio en Argentina] *es la ruptura, es una entrega total al Estado argentino. Allá no, allá no pueden pelear. No hay espacios dónde puedan entrar. Porque no van a tener una respuesta individual. A pesar de todo el capitalismo presente yo creo que hay una estructura comunitaria en sus acciones, siempre buscan actuar colectivamente. No que la maestra te llame porque tu hija tiene un problema. Además produce mucho miedo la institución. En Argentina es muchísimo más la ausencia. Es como que él [el niño] está transitando otra experiencia donde el padre no se quiere involucrar, ni la madre. Entonces es una experiencia que el niño aborda solo.*” (Entrevista C. ErosteGUI, EBol-2-2009, La Paz).

Volviendo al contexto de la Ciudad de Buenos Aires, durante el trabajo de campo se pudo registrar que los padres/madres son muchas veces convocados por docentes u otros agentes, para informarles acerca del desempeño escolar de sus hijos o de sus faltas disciplinarias. Hay una demanda de acompañamiento familiar de las actividades realizadas en la escuela. Se suele esperar que los padres se “adapten” a la nueva situación escolar de sus hijos, y respondan a cuestiones de forma y contenido que promueve.

Por otro lado, los padres, las madres, muchas veces expresan que es poco lo que pueden hacer, dada “la falta de tiempo” de que disponen para acompañar las tareas escolares de sus hijos, y las diferencias con el tipo de formación escolar que ellos han recibido. Madres que señalan el lugar de descalificación en el que caen frente a las demandas de apoyo familiar que exige la escuela (“*Yo no aprendí así*”), situación que obliga a desplegar un conjunto de estrategias de ayuda, como las que prestan asociaciones y centros de apoyo escolar, o las que pueden resolverse a través de otros miembros de la familia, como hijos/as mayores, tíos, primos, etc. (Entrevista a Estela, R0-2007).

Se señala en alguna medida, la contradicción que conlleva el hecho de valorar positivamente la escuela de sus hijos/as en Argentina, mientras que desde ésta en ocasiones se los descalifica como padres, al no responder a la demanda esperada o suponer desinterés donde existen diferencias. En relación a estas diferencias, que parecen traducirse en dificultades para dar respuestas individuales frente al contexto institucional de la escuela, suelen expresar cierto desconcierto por “*la falta de disciplina que reina en las escuelas*” a las que asisten sus hijos, opinión que aparece como denuncia solapada. Se registran demandas en tensión, así como dificultades para el diálogo y reconocimiento.

Para avanzar sobre este tema, hay que considerar las formas de participación y las concepciones tanto de niñez como las referidas a lo educativo y lo escolar que conviven, muchas de las cuales dan cuenta de trayectorias biográficas y educativas disímiles entre los

padres de familia que redundan en formas complejas de diálogo en los distintos espacios institucionales de interacción.

Las representaciones dominantes sobre la infancia suelen aludir a la necesidad de cuidado familiar, al carácter desprotegido de la niñez, a la peligrosidad de espacios como la calle, al carácter contenedor de la infancia de instituciones como la escuela (Fonseca, 1998; Novaro y Santillán, 2010; Diez y Novaro, 2014). El sistema educativo se sostiene fundamentalmente sobre estas nociones y desde allí se legitima como instancia principal y, para algunos, exclusiva de formación. Al mismo tiempo, circulan otras representaciones y concepciones de niñez, sostenidas en una imagen de crianza y socialización no apartada de distintos ámbitos formativos, domésticos ni productivos, en la que puede concebirse la participación de una red familiar amplia o familia extensa, dentro de la que los niños circulan en distintos momentos de sus vidas. Algunos docentes con quienes se dialogó en Bolivia mencionaron aspectos de estas distancias entre las concepciones de niñez.

“[en tono crítico señala el] cacareo de los psicólogos con respecto a esto, que el niño tiene que ser libre, no coartar su iniciativa, eso ha desorientado a los padres. Lo que dicen tiene que ver con modelos individualistas, sin solidaridad, competitivos. Ahora tenemos vándalos con posiciones individualistas. Eso no tiene nada que ver con las culturas originarias, que no son autoritarias, pero donde hay un gran respeto, respeto a los mayores, en una comunidad son todos sus “tíos”, se exige trato respetuoso para el niño y para el adulto”. (Entrevista a C. Allende, EBol-13-2009, Cochabamba).

Las distintas instancias formativas (escolares, familiares, comunitarias) y la vigencia de representaciones sociales estigmatizantes en torno a ciertos grupos sociales, ponen a los niños en relación con prácticas y concepciones concretas (muchas veces contradictorias) de lo que un niño debe ser y hacer, y de quiénes, cómo y para qué deben cuidarlo y educarlo. Los comentarios citados resultan sugerentes para pensar las formas en que los docentes argentinos miran y caracterizan a los niños/as. Coincidentemente señalan el carácter más callado y respetuoso de los niños/as bolivianos/as en relación a los argentinos/as (al menos en relación a los niños/as de Buenos Aires). En ese aspecto junto con el equipo de investigación que integro, se avanzó en otros trabajos (Novaro et al, 2008) en los que se pudo concluir que el *silencio* (connotado como un problema por muchos maestros argentinos) no sería necesariamente producto de la ausencia de palabras, no sería efecto de una carencia, sino en ocasiones un valor exaltado en la infancia frente a la palabra adulta y también el efecto de sucesivas situaciones de silenciamiento. Sobre esas reflexiones vuelvo

en el Bloque 3, con la intención de poner el acento en los procesos de participación y silenciamiento, a partir de las experiencias de los niños/as.

En el contexto de otro nucleamiento territorial con fuerte presencia de población migrante boliviana de la provincia de Buenos Aires, Novaro (2014) analiza las continuidades y las distancias en la imagen de infancia. Advierte la “*presencia entre muchos adultos migrantes de la imagen de un sujeto niño ideal - “los niños bolivianos” - como obediente y siempre dispuesto a responder a las órdenes adultas*” (Ibid:38), situación que en ocasiones se expresa a través de demandas disciplinadoras hacia las escuelas.

A propósito de las advertencias acerca de la importancia de revisar nociones y avanzar sobre la coexistencia de distintos sentidos asignados a la *niñez*, resulta medular analizar las concepciones de *escuela*, y el lugar en el que se la ubica en relación a los procesos de socialización de los niños/as y jóvenes. Las distintas imágenes de infancia suelen complementarse con diferentes sentidos atribuidos a la escolaridad, siendo ésta última un espacio de ineludible referencia para las generaciones jóvenes. Al respecto, el especialista Mario Yapu afirma que en contextos de discriminación y privación socioeconómica, la escuela aparece como institución que puede permitir el ascenso social en la familia/comunidad.

“[La] familia de origen quechua, aymara o guaraní, en contextos rurales, claro, tiene una idea bien clara en cuanto a la escuela. La escuela que les trae el castellano, la escuela del conocimiento, del saber, por toda probablemente la discriminación que se vivió, se vive todavía, haya condiciones históricas que habría que trabajar, por las cuales tienen una valoración extraordinaria en la escuela. Pero valoración en un sentido muy instrumental. Dos funciones: de la lengua y algo de cálculo para que se puedan relacionar.

La escuela les tiene que servir para mejorar las condiciones de vida de sus hijos, los padres están empujando bajo esta lógica de: ‘no seas como yo, tienes que ser diferente que yo, conmigo termina la discriminación, porque no hablo bien castellano...’” (Entrevista M. Yapu, EBol-4-2009, PIEB, La Paz).

Cabe señalar que se alude a fenómenos que atraviesan los sectores subalternos de ambos países. En definitiva, estas reflexiones se hacen con la intención de señalar la multiplicidad de interrogantes que se abren en torno al conocimiento de las experiencias de colectivos sociales que interactúan en espacios comunes y demandan ser incluidos en los procesos escolares.

La escuela rural boliviana, como espacio social significativo en el repertorio formativo de muchas de las familias inmigrantes en Argentina, es en gran medida un tema que se hace presente desde el desconocimiento y el prejuicio. Se trata de un referente que da cuenta de la heterogeneidad de experiencias formativas transitadas por los padres y madres y por los mismos niños/as, en un contexto nacional como el boliviano, en el que también esa escuela es objeto de revisión y cuestionamiento.

“[Lo urbano] en los últimos años está centrado en tres o cuatro ciudades, pero es muy poco claro todavía lo que puede ser urbano. La Paz en realidad es un centro urbano, pero no deja de ser rural. Por otro lado, el contexto rural mismo, si uno sale de las escuelas, claro ahí está la visión rural, rural. Esa escuela tradicional que ellos recibieron, los años cincuenta, sesenta, cuarenta. Cuando la escuela entró a áreas rurales, ellos se han apropiado de esa visión tradicional de la escuela. Esa visión, empuja y no es fácil de hacer transformaciones” (Entrevista Yapu, EBoI-4-2009, PIEB, La Paz).

En parte es sobre esa escuela tradicional, una versión de lo escolar que se expande a lo largo del siglo XX, logra ingresar con efectividad en espacios comunitarios y es apropiada desde la ruralidad como herramienta asociada al “progreso” y la movilidad social, sobre la que se construye una imagen unificada de la escuela boliviana. Imagen que no es desmentida por los padres y niños/as entrevistados en el contexto escolar argentino, aunque sí revisada y recreada en muchos sentidos. Se trata de una versión de lo escolar fuertemente presente como referente para establecer la comparación y definir demandas. Una escuela referida en muchos casos como “tradicional” y “disciplinada” (entrevista a Estela, R0-2007).

No obstante, en ocasiones es igualmente evocada como una institución que recuerda la etapa escolar como un momento y espacio de la niñez, en el que no se exigía/demandaba, por contraposición a la experiencia actual en el contexto migratorio argentino, acompañamiento extra de las familias para la realización de tareas asignadas por maestros/as. A la escuela que “trae el cálculo y la lengua”, en tanto saberes que se han erigido como específicos de su dominio, le correspondía pensar las estrategias y resolver las dificultades que el proceso de enseñanza y el de aprendizaje supongan. Desde esa perspectiva, vale la pregunta acerca de si el énfasis puesto en la continuidad de las tareas escolares en los contextos familiares (y la demanda de acompañamiento de las familias), no es vivido como un nuevo elemento de desigualdad e inhibidor de un diálogo entre lo que se prefigura como sistemas de valores, dentro de los cuales lo escolar no puede entenderse como valor aislado.

Se advierte nuevamente la necesidad de poner en diálogo las concepciones de niñez y educación. A ese respecto, algunas familias inmigrantes señalan ciertas disfuncionalidades tanto de la escuela como de la sociedad argentina en general, en aspectos centrales de la educación infantil y de los jóvenes, asociadas al disciplinamiento y socialización. La preocupación en torno a la formación de los niños/as y los jóvenes no se reduce solo a la visión instrumental de la escuela asociada a la transmisión de conocimientos sobre el idioma y el cálculo. El disciplinamiento de los jóvenes es una preocupación presente y reiterada en los padres, quienes demandan mayor atención sobre este aspecto en las escuelas argentinas (“*lo que enseñan está bien*”, si el chico no hace las tareas “*trátele un poco más corto*”). Se encuentra que el disciplinamiento, entendido como un proceso de transmisión intergeneracional de un conjunto de disposiciones relativas a la *persona educada* y reconocidas como positivas, no es considerado como una función exclusiva de la escuela, lo que no quiere decir que ésta no sea vista como corresponsable junto con las familias.

“Y yo en el acto este que fui vi que acá se desenvuelven bastante bien. Es distinto que allá... (le preguntamos en qué es distinto). Y allá como que es más exigente el estudio, es más serio, los maestros son más serios (esto lo repetirá varias veces). Allá les dan más tarea, y si no la hacen hay castigos. Los chicos son más respetuosos, más tranquilos. Acá les dejan pasar muchas cosas. Pero cuando fui a la escuela me gustó, me doy cuenta que acá los maestros trabajan mucho. Yo estoy muy orgulloso con mis hijas, nunca me llamó un maestro para quejarse de nada, porque debe ser muy feo eso para un padre”. Frag. de entrevista a Daniel, papá de Yeny – R7-2008 y E6-2008

Acá, lo que a mi me llama la atención es como se portan los chicos, cada país tiene sus reglas, pero acá las maestras tienen una paciencia (sus gestos de sorpresa acompañan el relato). Allá era muy distinto, es muy rígido el estudio, son muy estrictos. Yo solo hice hasta quinto básico, pero si llegabas tarde, el maestro te decía que levantarás los brazos (los levanta), o te quedabas sin recreo, había silencio. Entraba un padre al aula y los chicos callados, haciendo su tarea. El otro día cuando me llamaron por el chico fui a la escuela y lo que vi... un desastre, chicos sentados en el escritorio, tirando tizas. Ustedes disculpen. Es muy distinto, acá no cumplen las reglas, no se puede esa violencia, cualquier cosa. Frag. de entrevista a Hugo, papá de Nicholle – R3-2009 y E1-2009

Al mismo tiempo, esos padres dan cuenta de cierto corrimiento no solo respecto de las prácticas en la escuela, sino también en relación a la educación entre padres e hijos, donde destacan diferencias entre “allá y acá”: “*acá los chicos a lo sumo hacen la cama. Los*

dejan estar más libres. Allá (en Bolivia) se les enseña desde chicos un oficio, no les dan mucho tiempo libre. Yo por ejemplo andaba con mi sobrino en el auto. Los padres son muy serios” (R7-2008 y E6-2008).

Los chicos ahora no respetan, yo cuando llegué acá me extrañó el insulto. En Argentina son así. Pero eso también es la casa, en la casa hay que enseñar, la educación empieza en la casa. El chico no puede venir a la escuela a hacer lo que quiera.. Disculpen no.... (...) Acá lo que me preocupa es el vicio, el cigarro, el alcohol, eso hay mucho. En Bolivia no tanto, y en el campo nada. Tratan de combatirlo, la prensa lo combate mucho. Como no es tan grande allá, un millón de habitantes. Allá hay más respaldo al maestro. Acá hay mucho patoteo.” (R3-2009 y E1-2009)

La escuela de sus hijos en Buenos Aires, vista como espacio legítimo y valorado para la trayectoria escolar de los mismos, con docentes más permisivos y afectivos es una escuela que, sin embargo, las/los coloca en situaciones de incertidumbre e imposibilidad. Los espacios que ofrecen “apoyo escolar” aparecen en ocasiones como lugares donde recurrir, de refugio, de traducción, de diálogo con lo escolar, aunque provisorio y pensado como instancia de mediación tendientes a facilitar la “integración”. Vale cerrar el punto dejando abierta la pregunta sobre cómo todo esto es leído por los niños/as.

A modo de síntesis

Resulta significativo reconocer la existencia de visiones sostenidas en nociones distintas sobre la infancia. La posibilidad de poner en diálogo voces reconstruidas de parte de distintos actores que intervienen en la educación de los niños/as potencia el debate sobre los procesos culturales en contextos interculturales. En este caso, considero con especial atención la importancia que adquiere la transmisión de saberes, repertorios y diacríticos de identidad en espacios donde las generaciones más jóvenes atraviesan procesos inéditos, en los que viven la tensión entre producir cambios que favorezcan la integración y sostener al mismo tiempo elementos de distinción que permitan la continuidad de prácticas altamente valoradas en distintos espacios cotidianos. Las referencias asociadas a la disciplina, las formas de habla y la memoria, las relaciones con los mayores, el respeto y la participación, aparecen como elementos importantes para avanzar sobre los procesos de identificación de los niños/as en contextos de diversidad y desigualdad.

No es intención de esta tesis profundizar en la noción de *niño* como portador de derechos, temática que empieza a estar cada día más presente en las agendas de investigación (Martínez y otros, 2013), pero vale la mención como recordatorio en torno a la vigencia de esa noción a nivel normativo, con énfasis en una visión individualista del sujeto de derecho. En medio de ella, las familias se representan como las proveedoras de un espacio cotidiano que debe garantizar un conjunto de condiciones asociadas al cuidado, acompañamiento e intervención sobre los niños/as que incluye ciertas actividades solicitadas o esperadas por las escuelas.

La escuela se constituye como espacio social donde muchas cosas se dan por supuestas. Una de ellas, la de representarse a sí misma como entidad legítima para evaluar (cuestionar u oponer) el lugar de las experiencias formativas extraescolares, la escolaridad previa y las configuraciones familiares, en la crianza de los niños/as. En la dinámica cotidiana, en las formas que adquiere la experiencia escolar, parecen insuficientes las preguntas sostenidas frente a situaciones desconocidas.

Revisar certezas, sostener una mirada crítica en torno al conjunto de premisas que se construyen sobre la escolarización, es la condición previa para que un diálogo intercultural sea posible. La ampliación de derechos y las políticas de inclusión, deben ser analizadas como parte de un momento sociohistórico, en el que algunos énfasis políticos se instalan, resultado de un proceso de debate y lucha, en distintos espacios. Más aún debemos reconocer que el cambio normativo expresa parte del debate de una época, sin que ello dé lugar a apropiaciones lineales en los contextos de interacción cotidiana. Por el contrario, las resistencias sostenidas en representaciones sociales fuertemente cristalizadas sobre los “no nacionales”, los sentidos disímiles asignados a la escuela y la niñez que coexisten, las persistencias de mandatos escolares contradictorios, reafirman que escuela y migración conforman un campo problemático.

En este capítulo volví a preguntarme sobre las condiciones de interculturalidad en la escuela, indagando en las políticas de identidad, en leyes y modelos formativos, en las nociones de niñez, escuela y persona educada, en la compleja construcción de expectativas sociales sobre los niños/as. Advertí algunas continuidades donde primaban lecturas que enfatizaban quiebres, choques, distancias entre experiencias formativas de padres y niños/as inmigrantes de Bolivia; encontré también particularidades que no permiten hablar de incompatibilidad, pero sí dan cuenta de distintas trayectorias formativas que confluyen en la escuela.

En el espacio migratorio y escolar, las políticas de identidad marcan rumbos posibles, en algunos casos estos se registran como inciertos. Intentaré avanzar sobre los procesos de identificación de los niños/as en el próximo bloque, como expresión del interjuego entre condicionantes estructurales y agencia.

PARTE II: ALGUNAS CONCLUSIONES PARA CONTINUAR

Las distintas líneas de análisis sobre el territorio, la migración y la escuela sostenidas en este bloque, abren nuevos caminos desde donde seguir pensando los mecanismos de construcción del espacio social, de producción de territorios y definición de identidades y pertenencias. Los espacios analizados, las prácticas registradas, las representaciones reconstruidas, han aportado un conjunto de datos que en gran medida señalan distintas dimensiones en los procesos de producción y consolidación de estructuras de desigualdad social. Estas afirmaciones sostenidas en el análisis, permiten ubicar y precisar el problema de investigación, al tiempo que se avanza sobre los condicionantes sociales y estructuras de posibilidad que atraviesan la producción de trayectorias migratorias y escolares específicas. Sin embargo, resultan aun insuficientes para sostener parte de la tesis sometida a debate y reflexión en este trabajo. Es necesario recuperar y revisar algunas de las preguntas formuladas y repensar la producción social del territorio y la cultura, en la base de los procesos escolares y migratorios.

En el capítulo 1 decía que los avances en el campo de la investigación etnográfica en educación y los aportes de la antropología para pensar la escuela, advertían sobre un recorrido teórico que al mismo tiempo que ponía en tensión certezas asociadas al culturalismo y al reproductivismo social y cultural, daba cuenta de la necesidad de posicionar la mirada en los procesos de producción cultural. Resulta ineludible advertir que los datos construidos en el trabajo de campo y los aportados por otras investigaciones sostenidas en el territorio bajo estudio, dan cuenta de complejos procesos de segregación urbana y educativa que encuentran continuidad en estructuras históricas fuertemente consolidadas. A partir de una inclusión que por momentos se registra como devaluada y de una sutil o expresa expulsión, tanto la ciudad como la escuela, marcan recorridos diferenciales. Como parte de estos, la población inmigrante se apropia y crea territorio

(marcado por una estrategia habitacional de asentamiento en nucleamientos precarizados) y muchos niños/as y jóvenes producen trayectorias escolares, no exentas de interrupciones y/o confinamientos a circuitos escolares que restringen las opciones futuras. Sostuve que la estrategia de asentamiento nucleado de la población inmigrante funciona como forma de refugio (Gavazzo, 2012), donde se activan redes sociales que favorecen el proceso migratorio y ofrecen oportunidades específicas en un territorio segmentado y una población que es objeto de discriminación. Es importante precisar, sin embargo, el registro reiterado de ciertos procesos que fortalecen o profundizan accesos y formas desiguales de inclusión en distintos espacios, tal como se reconstruyó en relación a los niños/as residentes de la Villa Sur. En este caso, es posible avanzar en la definición de una forma segmentada dentro de un circuito escolar, en el cual algunos recorridos son posibles y otros poco probables. Hasta aquí hicimos visibles los fuertes condicionamientos para el tránsito escolar de las generaciones jóvenes, dentro de una población que sostiene una alta expectativa puesta en la escolaridad como clave para la movilidad social.

Se caracterizaron importantes tendencias en el asentamiento de la población inmigrante en la zona sur de la ciudad, sobre la que se inscribe una multiplicidad de miradas asociadas a pobreza, la nacionalidad y la cultura. Caractericé también parte de lo que pude advertir como tratamiento de la diversidad/diferencia en la escuela, los diálogos y representaciones entre el afuera y ella dentro, las concepciones acerca de las posibilidades de aprendizaje de los niños/as.

En el próximo bloque me propongo abordar el lugar que se configura desde el punto de vista de los niños/as frente a procesos como los referidos, asociados a sus ingresos y tránsitos escolares, y frente a procesos vinculados a los desplazamientos propios o de sus familias en el tiempo y el espacio, que implican la migración.

PARTE III

**Los niños/as: entre las interpelaciones
y las identificaciones**
(Procesos de producción de memoria e identidad)

INTRODUCCIÓN

Estela es una joven graduada de una carrera universitaria orientada al trabajo social. Es miembro además de un colectivo conformado por jóvenes bolivianos de “*segunda generación*”, que la mantiene vinculada a la problemática escolar de los niños recientemente migrados desde Bolivia hacia la zona sur de la Ciudad Buenos Aires, territorio en el que residió durante una parte importante de su vida. A través del trabajo de apoyo escolar, vincula redes de sociabilidad y activismo político que le permiten reconstruir, tomando sus palabras, “*su cultura*”, su “*verdadera identidad*”. Se trata de un proyecto que surge como iniciativa de un grupo de jóvenes con deseos de desarrollar actividades en el marco de una pertenencia “*recuperada*”, un espacio donde encontrarse con amigos después de las jornadas de trabajo. Estela cuenta que mantuvo su “*identidad negada durante muchos años*”, como “*identidad oculta*”. Recién avanzada su juventud comenzó a reencontrarse con aspectos de su historia a partir de integrarse en nuevos espacios.

Conforme avanza nuestra charla, y en función del relato sobre las dificultades iniciales que los niños encuentran al ingresar en las escuelas de la ciudad, se plantea la pregunta acerca de las diferencias entre la escolaridad en Buenos Aires y en Bolivia. La joven reflexiona en silencio, parece buscar adjetivos y definiciones respecto de un referente llamativamente poco problematizado: la escuela en Bolivia. Hasta ahora su preocupación se había centrado en la “*integración*” de los niños al nuevo contexto migratorio y educativo, sin embargo la situación escolar previa no había sido objeto específico de reflexión.

Si bien nació en Buenos Aires, Estela vivió en Bolivia un período prolongado de tiempo durante su infancia. Allí transcurrieron los 5 primeros años de la escuela primaria. La insistencia en el pedido sobre su testimonio acerca de la escolaridad en Bolivia encontró una respuesta más cercana a una afirmación conceptual que al relato de experiencia esperado. La escuela en Bolivia es básicamente “*disciplinada y tradicional*”.

Registro y Entrevista a Estela (R0-2007)

En la primera parte de esta tesis sostenía que las historias y los recuerdos que contamos acerca de nuestra propia vida, se escriben/relatan bajo condiciones sociohistóricas específicas y en relación a nuestros repertorios culturales. A partir de los relatos de vida es posible trazar una trayectoria que vincula memoria e identidad, a través de un recorrido que integra dimensiones temporales y espaciales de la biografía de los sujetos. En ellos se ponen en juego las experiencias vividas, las expectativas sociales y las decisiones tomadas, junto con las condiciones de posibilidad históricamente variables y socialmente desiguales (Bourdieu, 2011; De Certeau, 1996; Cragnolino, 2006; Guerra, 2008). Todos esos puntos de partida son recuperados aquí, a propósito de la intención de colocar en el centro del análisis, los procesos de identificación de los niños/as inmigrantes e hijos/as de inmigrantes en el contexto escolar del sur de la Ciudad de la Buenos Aires.

En el bloque anterior pretendí dar cuenta del fenómeno de la migración junto con los procesos escolares en el territorio bajo estudio, advirtiendo las complejas formas del señalamiento y la inclusión de una población alterizada en el espacio social. Analizado como producción de subalternidad, se intentó reconstruir parte del sentido que adquiere en el territorio del sur de la CABA, la residencia en la villa, la marca asociada a la inmigración limítrofe y la pertenencia a un agrupamiento definido en términos étnicos y nacionales como el *boliviano*. En general, todo ello nos habla de condiciones de posibilidad variables y desiguales de asentamiento y de inclusión en distintas esferas del mercado (de la vivienda y laboral) e institucionales (como la escuela) para una parte significativa de la población.

En ese marco cobran significación un conjunto de acciones, decisiones y posiciones asumidas por los niños/as en las que es posible advertir respuestas múltiples y dinámicas que emergen frente a las interpelaciones sociales de las que son objeto. Habiendo llegado a esta instancia, es posible comenzar a analizar las condiciones de agencia en la infancia, considerando los lazos de pertenencia a agrupamientos que son objeto de miradas estereotipadas y constitutivos al mismo tiempo de referencias que se supone son estructurantes de sus identidades. Hasta aquí la reconstrucción realizada de los procesos territoriales y escolares permitió mostrar la reproducción de las estructuras de desigualdad en que se insertan y la producción de determinadas tendencias en las trayectorias de las poblaciones inmigrantes limítrofes en la ciudad. Es momento de instalar ahora la pregunta acerca de los procesos vividos por la niñez migrante, y los márgenes para la emergencia de respuestas más o menos autónomas respecto de los sistemas de ideas/creencias dominantes, como clave para avanzar sobre la relación entre identidad e infancia, suponiendo a los

niños/as como parte de grupos de edad estructurados por el lugar de nacimiento propio o de sus padres en un contexto histórico particular, y asimismo como parte de una genealogía familiar.

La decisión de trabajar sobre los procesos de identificación en los niños/as responde al interés de avanzar sobre un período de la vida en el que suele considerarse que las representaciones sociales están menos cristalizadas, son menos predecibles o culturalmente específicas (Cairns, 2006). Esta idea no presupone que, en oposición, después sí lo sean, sino que se sostiene en la premisa de que es posible observar que en la niñez las representaciones que orientan la acción, responden a distintos marcos de significación y referentes culturales, a partir de los cuales es posible relacionar las propias ideas con las de los adultos. Resulta de gran potencialidad para la reflexión en torno a los procesos de construcción de identidad y diferencia en el espacio escolar, en tanto se trata de abordar parte “del *marco epistémico que orienta el conocimiento social de los niños*” (Castorina, 2003:20), en situaciones sociales en las que las tensiones entre pasado-presente obligan a un profundo trabajo biográfico.

Los intercambios sostenidos con Estela si bien fueron acotados permitieron introducir nuevas voces para pensar la migración boliviana en Buenos Aires, proveniente de una generación intermedia que se autoadscribe como boliviana de “segunda generación”, siendo para el caso de Estela una definición sostenida tanto en la migración de origen de los padres, como en los tránsitos vividos por ella durante su infancia. Con posiciones críticas frente a la actuación de algunas organizaciones y escenificaciones sostenidas en Buenos Aires (referidas en el capítulo 3), deja en evidencia parte de las dificultades, tensiones y desigualdades que atraviesa la población inmigrante. Sin embargo, y aquí parte del fundamento de este recorte, Estela define una pertenencia identitaria asociada a Bolivia (con expresiones como “*mi verdadera identidad*”) y refiere su mirada a la niñez y escolaridad en Bolivia (en términos de “*tradicional y disciplinada*”), desde una posición presente que tiende a excluir una parte importante de las dudas y decisiones cotidianas que enfrentó, junto con las contradicciones vividas durante su infancia en virtud de una trayectoria migratoria plural, circular y en movimiento. Esta reflexión resulta valiosa para formular preguntas respecto de los procesos de identificación y sus distancias generacionales. Me pregunto cómo significan los niños/as sus experiencias formativas en Bolivia y en Argentina, y al mismo tiempo me planteo sobre los márgenes de posibilidad que el trabajo con ellos me presenta para reconstruir el entramado social y los procesos que están viviendo en su complejidad, durante la infancia.

Al cierre del bloque anterior, señalaba las contradicciones que los niños/as enfrentan, mientras transitan por distintos espacios y experiencias formativas. Las escuelas emergen como contextos de fuerte interpelación identitaria en términos nacionales, donde se construyen expectativas y se despliegan estrategias en torno a la transmisión cultural, y donde la presencia de población extranjera, o construida como tal, conlleva determinadas representaciones y prácticas docentes, que imprimen formas particulares de definición de la propuesta escolar. Al mismo tiempo, se advirtieron ciertas discontinuidades en las concepciones vigentes en otros espacios de referencias de los niños/as, respecto a la niñez, la educación y lo escolar -y consecuentemente respecto a la noción de *persona educada* (Levinson y Holland, 1996)-, que suponemos los coloca en situaciones de tensión y conflicto.

La posibilidad de desplegar un trabajo sostenido en el tiempo con los niños/as, resultó clave para registrar aspectos de estas tensiones. Hizo posible observar en la infancia el tránsito por experiencias que por momentos son coincidentes y en ocasiones contradictorias, vinculadas a las definiciones identitarias en contextos migratorios y escolares. Contextos, estos últimos, propicios para analizar las particularidades de la transmisión cultural y los mandatos nacionales.

En este bloque me propongo reconstruir a partir de las observaciones y entrevistas a los niños/as¹, formas de presencia, participación e interacción social, y relatos de sí², con la intención de acceder a los distintos sistemas de ideas, creencias y prácticas, a configuraciones culturales e identitarias vinculadas a la memoria, que atraviesan y otorgan sentido a las experiencias y los procesos vividos.

Hablo de ideas, concepciones, representaciones acerca del mundo y los mundos sociales que se transitan, que “*se recortan sobre un horizonte ideológico. Es decir, otorgan significado a objetos más específicos de la vida social sobre el trasfondo de alguna concepción del mundo*” (Castorina, Lenzi y Toscano, 2005:218). En alguna medida, se intenta reconocer tanto la pluridimensionalidad de los sistemas de ideas y creencias que entran en juego en la experiencia humana, como la dimensión generacional y las posiciones de los niños/as frente a las interpelaciones identitarias.

¹ En la Introducción a la Tesis y en el Anexo 1, se precisa el trabajo de campo sostenido, así como los registros y entrevistas resultantes a lo largo de los años.

² En el Capítulo 1 me detuve en definir algunas herramientas del enfoque biográfico. Esta referencia alude a los relatos de vida (Piña, 1989), en los que el hablante cuenta su vida desde una situación biográfica determinada.

No es objeto de estas tesis discutir acerca de los procesos de formación ideológica en los niños/as y los jóvenes. Esa es una temática que requiere abordar las intersecciones de lo psíquico y lo social, en el estudio de la subjetividad de los seres humanos. Sin embargo, resulta necesario atender al lugar de la infancia y los procesos de identificación considerando la coexistencia (conflictiva y desigual) de distintos sistemas de ideas y creencias producidos en circunstancias sociales particulares. En estos casos, las ideologías son concebidas en su sentido inclusivo-excluyente, en la medida en que definen la pertenencia a un mundo significativo y trazan una línea de demarcación entre pertenencia y no pertenencia. La noción de ideología abriga un amplísimo campo de debate que trasciende la temática y los ejes centrales de esta investigación. Se la recupera aquí en función de poner en diálogo debates vigentes desde algunos marcos interpretativos que retoman la noción: tal el caso de los estudios sobre ideologías lingüísticas (Voloshinov, 1929-1992) y formas del habla en población migrante (Dreidemi, 2011) e indígena (Hecht, 2011); o sobre las memorias migrantes (Candau, 2008; Ramos, 2011).

En medio de categorías como las de representación social o ideología, referidas tanto a conjuntos de significaciones implícitas y de creencias conscientes, las posiciones de los niños/as resultan difíciles de ubicar. Las visiones y/o versiones del mundo, los significados que orientan la acción responden a un nivel de la experiencia y de la representación que suponemos no solo en constante movimiento, sino en formación, lo cual exige sostener la duda y tomar distancia de categorías que tienden a fijar las referencias, en el análisis del material de campo referido a los relatos e interacciones sociales entre los niños/as.

Frente a los procesos de desplazamiento en el tiempo y en el espacio, vuelvo sobre la pregunta acerca de cómo construyen identidad los niños/as, depositarios de múltiples expectativas sociales (de sus familias, de agentes comunitarios y escolares, de otros niños/as); cómo significan y construyen su situación en el mundo (Toren, 2004).

Para abordar los procesos de identificación, me voy a detener en las interacciones sociales en la escuela y en los relatos de los niños/as que han vivido la migración o cuyas familias lo han hecho. Enfatizando la relación entre identidad y memoria, se busca analizar los procesos de transmisión y apropiación intergeneracional de emblemas de identidad y saberes, a partir de reconstruir trayectorias de vida en la infancia migrante, desde un enfoque biográfico.

El desafío es, entonces, identificar dónde, cómo y cuándo se objetiva la memoria de formas significativas para los procesos de interacción social. (Ramos, 2011:134).

En síntesis, este bloque se centra particularmente en el análisis de las relaciones sociales dentro de la escuela, así como en las historias que los niños relatan en entrevistas sostenidas desde un enfoque biográfico. En este apartado se busca complejizar el análisis sobre la migración, la escolarización y la identidad, reconstruyendo los procesos desde el punto de vista de los niños/as.

En el **Capítulo 6** se discute sobre las formas de agrupamiento, intentando reconstruir aspectos significativos de las prácticas y discursos de los niños/as en distintas situaciones y espacios dentro de la escuela, poniendo el acento en las relaciones entre pares. Se caracteriza a los dos grupos con los que se interactuó durante el trabajo de campo, con la intención de definir algunas situaciones entendidas como “presente referencial”, sobre el que se considerarán los relatos de los niños/as en ese y en los siguientes capítulos.

Los **Capítulos 7 y 8** avanzan a partir de relatos biográficos en la reconstrucción de trayectorias, problematizando la relación entre memoria e identidad, considerando las particularidades de la transmisión intergeneracional en un contexto migratorio. Se focaliza sobre las experiencias migratorias y escolares proyectadas en el tiempo y en el espacio, las prácticas familiares asociadas a la transmisión de elementos diacríticos, la configuración de las familias, el proceso migratorio y los proyectos futuros. Se analiza el lugar y el sentido con que el referente Bolivia aparece en los relatos. En el capítulo 7 priorizo la reconstrucción de trayectorias de vida, a partir de los relatos sostenidos en la experiencia migratoria vivida por los niños/as, en el pasado y en el territorio dejado. En el siguiente capítulo, avanzo sobre las prácticas asociadas a la transmisión y apropiación de elementos diacríticos de identidad.

CAPÍTULO 6

RELACIONES ENTRE PARES Y AGRUPAMIENTOS, MARCACIONES Y DES-MARCACIONES, LOS SENTIDOS DEL SILENCIO EN LA ESCUELA

Ella siempre se mete, no deja hablar a los otros, no nos deja hablar, porque ella es más así, que más, más habla, más se expresa, y no tiene vergüenza para hablar. Porque a ella ya la conocen, ella empezó desde los tres años que viene. Yo hablo muy bajito así, cuando no conozco, eso me pasó cuando fui al médico y me preguntaba y no me escuchaba porque yo hablaba bajito, si no conozco a la persona, no me gusta hablar si no le conozco.

Registro y Entrevista R2-2008 y E3-2008

El capítulo pretende describir los grupos de niños/as con los que trabajé, a partir del registro de algunas particularidades que asumen las relaciones sociales dentro de la escuela. Se analizan prácticas y discursos en distintas situaciones y espacios, poniendo atención en los vínculos y sentidos relacionales-posicionales con sus pares y con los adultos. Para ello se retoman debates sostenidos en antropología sobre identificaciones sociales y grupalidad, puestos en diálogo con discusiones dentro del campo de la antropología y educación, acerca de la escolarización de niños/as indígenas y migrantes. Estas permiten avanzar sobre las formas de participación en los contextos institucionales, discutir sobre el aparente *silencio* de los niños bolivianos y el reiterado presupuesto que se registra en la escuela acerca de que se trata de una marca cultural (Novaro et al, 2008;

Foley, 2004), y reflexionar sobre los efectos de negación y silenciamiento que el mundo social ejerce sobre los sujetos (Lahire, 2006). Se recuperan junto con ello, algunos de los interrogantes que guían la tesis en torno al lugar de las identificaciones étnico-nacionales en los niños/as bolivianos durante el tránsito escolar, y la pregunta por el dinamismo de un referente que es afirmado, confrontado y también negado.

A partir del registro de distintas formas de agrupamiento entre los niños/as y de cambios a lo largo del tiempo, se avanza en la reconstrucción de criterios y elementos o diacríticos de identificación que circulan entre los grupos. En algunos casos, asociados a la experiencia migratoria y la nacionalidad. Superpuestos o solapados a los anteriores, aparecen también asociaciones sostenidas tanto en referencias territoriales (el sector de la villa donde viven, la cancha de fútbol en la que juegan), como escolares (el rendimiento escolar, el tiempo que llevan en la escuela). Junto a éstas, las edades, el género, las actividades extraescolares, entretejen nuevas intersecciones.

Pensar las relaciones entre los niños/as supone abrir una puerta para analizar la infancia en las escuelas desde las dinámicas cotidianas vinculadas a las rutinas y rituales escolares, a las instancias de trabajo en aula, a los espacios de juego y recreación, en los que se ponen en juego procesos de definición de afinidad y diferencia.

En el bloque anterior retomé algunas reflexiones de Dubet acerca de la falsa neutralidad de la escuela, de su autonomía relativa y de la tensión entre la defensa de la especificidad y los diálogos en y con el territorio. La *neutralidad*, con toda la carga de relativismo o falsedad con que se ha caracterizado, se presenta al mismo tiempo como un programa, como mandato, como parte de un proyecto que adquiere un sentido instrumental y puede ser consistente con la intención de construir un espacio social donde queden suspendidas ciertas expresiones de violencia. Con ello podría sugerirse que, si del otro lado de la calle o fuera de los límites del edificio escolar, los discursos acerca de una inmigración “*no deseada, de baja calidad, problemática*” se naturalizan, por el contrario, la supuesta prohibición de estos términos en el discurso público de la escuela, funciona como condición de posibilidad para que un encuentro (siempre incierto) pueda materializarse.

Estas ideas introducen una clave interesante para iniciar la presentación de los grupos de niños/as con los que se trabajó³. Parto de pensar que las escuelas son espacios donde es posible que se produzcan reuniones, cruces y diálogos inéditos y contingentes, sin

³ Vuelvo a aclarar que el trabajo de campo se realizó junto a Gabriela Novaro, aspecto que es importante de considerar, en tanto muchas de las instancias registradas fueron resultado de observaciones y entrevistas compartidas.

desconocer que en un contexto de segmentación territorial, hay encuentros cara a cara que son improbables: los niños/as que conforman la matrícula de la Escuela Provincias Unidas, por ejemplo, son todos residentes de *Villa Sur*, no hay presencia de estudiantes que provengan de otros barrios, a excepción de aisladas situaciones. Así y todo, la primera formulación sigue siendo interesante para pensar las escuelas como espacios sociales en construcción, donde los límites de lo posible se debaten en un escenario cambiante, y donde también los niños/as se encuentran entre sí y se enfrentan con lo desconocido en términos de experiencias y de sujetos concretos -vecinos, amigos, otros niños/as; docentes y otros agentes escolares- con los que, por distintas circunstancias, permanecían distantes.

Es importante aclarar que la centralidad dada a los procesos vividos por los niños/as migrantes de Bolivia, no implica que solo en ellos se haya puesto la atención. Siempre desde una perspectiva relacional se abordó la niñez, la generación, la nacionalidad. Es justamente en el contexto de interacción con otros niños/as y adultos en la escuela, donde se sostuvo el análisis. Allí se comenzó a reconstruir parte de los sentidos asociados a la migración y la nacionalidad de origen, como elementos dinámicos que pueden jugar como barreras interactivas (Barth, 1976). Como afirmaba en el primer bloque, para abordar los procesos de *identificación* social, parto de recuperar la experiencia de los sujetos en el marco de las múltiples relaciones que establecen. Los procesos de *identificación como construcción de pertenencia* y los procesos de *interpelación como construcción y demarcación de alteridad*, emergen como respuestas relacionales y situacionales dentro de específicas configuraciones sociales.

6.1. Los grupos de niños/as en la Escuela

En esta investigación los niños/as constituyen agentes-referentes para pensar la construcción de la diferencia en la escuela, sujetos centrales del análisis que permiten revisar supuestos instalados. Entre ellos, los asociados a la composición de la población, los criterios de agrupamiento, los sentidos asignados a las palabras y los silencios.

A lo largo de los años acompañé el recorrido de dos grupos de niños/as en algunas instancias de su escolarización. Con uno de ellos, como ya anticipé, interactué mientras transcurría el sexto grado del nivel primario. Al siguiente año, compartí instancias de entrevista con algunos chicos/as (ver Anexo 1 – Cuadro B-Año 2005 y Cuadro C-Año 2006). En relación al segundo grupo tuve la posibilidad de participar de las actividades

escolares y mantener un vínculo más prolongado en el tiempo, durante los años en que los niños/as transitaron por el cuarto, el sexto y el séptimo grado de su escolarización primaria (ver Anexo 1 – Cuadro C-Año 2006, Cuadro E-Año 2008 y Cuadro F-Año 2009).

Para abordar la grupalidad, resultan sugerentes algunas de las advertencias de Latour (2008) acerca de la forma en que las ciencias sociales han pensado lo social y los agrupamientos, como algo dado. El autor propone revisar la forma anticipada con que se suelen definir los agrupamientos, el modo en que se antepone una definición acerca de lo “social” que poco avanza sobre el movimiento en el “proceso de ensamblado”. Destaca la necesidad de redefinir la noción de lo social, restituyendo su capacidad de rastrear las conexiones. Señala precisamente que,

Los grupos no son cosas silenciosas, sino más bien el producto provisorio de un clamor constante hecho de (...) voces contradictorias que hablan acerca de lo que es un grupo y de quién corresponde a cuál. (Latour, 2008:53)

Con estas nociones en mente, la idea de grupalidad se reinstala para pensar las conexiones y los términos de esas conexiones en agrupamientos escolares que en las primeras aproximaciones, aparecen como “dados”. Brubaker y Cooper (2001) señalaban hace ya tiempo, precisamente la necesidad de definir términos que permitan evitar connotaciones reificantes y avanzar sobre los lazos relacionales que unen a las personas, las múltiples formas y grados de asociación y los modos variables en que los actores les atribuyen significados y sentidos.

Los niños/as que integran estos dos agrupamientos aparecen definidos anticipadamente siendo parte de conjuntos conformados con relativa independencia de su voluntad, en los que se hacen evidentes en primer lugar los criterios de uniformidad que sostiene el régimen escolar para conformar grupos y secciones (Terigi, 2008). Avanzo sobre la definición de las “conexiones” y condiciones de grupalidad entre los niños/as, como parte de las distintas tramas de interacción cotidianas, sin dejar de considerar: la especificidad de la forma escolar en la determinación de agrupamientos a partir de criterios cronológicos (edades y trayectorias escolares previas) ni el peso que los procesos de segmentación y desigualdad socioterritorial y educativa imprimen en el distrito escolar donde se ubica la escuela *Provincias Unidas*. El recorrido socio territorial que se trazó en el bloque anterior, aporta pistas para pensar los procesos de ensamblado, para argumentar acerca de las condiciones de posibilidad dentro de las que se toman decisiones y se producen trayectorias. Me pregunto qué otros elementos definen los agrupamientos de niños/as en la escuela; cómo se

componen estos grupos y qué dinámicas de identificación y diferenciación se reconocen. Siendo un poco más específica, si tantos procesos generales nos señalan ciertas lógicas detrás de la específica agrupación de estos niños/as en esos espacios (relación entre procesos habitacionales y migratorios y la escuela como parte de un nucleamiento territorial), cómo significan éstos su participación. En definitiva, las preguntas apuntan a señalar sus emergencias como agentes de producción de marcos de significación social.

En principio me detengo en señalar algunos rasgos generales, tales como cantidad de niños y niñas, edades, países de origen propios y de sus padres. La precisión de esta información resulta importante como referencia inmediata para pensar el sentido de los agrupamientos y los términos de la relaciones que se afirman. Esta información se reconstruyó a través de los *registros de sección*⁴ que la escuela confecciona, junto con un *cuestionario* administrado a los grupos (ver Anexo 4). Posteriormente las entrevistas permitieron precisar y profundizar parte de estos datos.

Características generales del Grupo 1 (Anexo 1 - CUADRO B-AÑO 2005)

Grupo 1

<p>Cantidad: 25 estudiantes, 15 niñas y 10 niños</p> <p>Nacionalidad de los Padres: 16 padres/madres extranjeros (de los cuales 11 son provenientes de Bolivia y 5 de Paraguay) y 9 padres/madres argentinos.</p> <p>Nacionalidad de niños/as: 7 chicos/as bolivianos, 1 chica paraguaya, 17 argentinos <i>7 chicos bolivianos y 4 hijos de bolivianos.</i> <i>1 chica paraguaya y 4 hijos de paraguayos.</i></p> <p>Edades: fluctuantes entre los 10 y los 14 años. 4 chicos cumplían ese año los 14: 2 años más grandes que los previstos para 6°. 11 chicos tenían 1 año más. 10 chicos tenían la edad teórica prevista para cursar 6° grado</p>
--

Se trata de un grupo que cursaba el sexto grado de la escuela primaria durante el año 2005, conformado por 25 niños/as, con mayoría de niñas. Era de las secciones menos numerosas de la escuela. Una de las características más salientes en función de este estudio, era la composición de la población en términos de nacionalidad y/o país de origen

⁴Estos registros se confeccionan para cada grupo, año y sección, en ellos se vuelcan diariamente las asistencias/inasistencias, se consignan por bimestres las calificaciones conceptuales y numéricas por cada materia/asignatura, y se detalla información general de tipo administrativa acerca de cada alumno/a (nombre completo, documento, nacionalidad, fecha de nacimiento, domicilio, información sobre padre/madre).

de los padres y de los mismos niños/as. Respecto de los primeros, se registraba un **número mayor de padres/madres extranjeros**, de los cuales, los provenientes de Bolivia y (en segundo término) de Paraguay, superaban la cantidad de padres/madres argentinos. Respecto a los niños/as, el número de extranjeros disminuía, aunque el número de chicos/as nacidos en Bolivia alcanzaba casi el tercio del total. Esta información da cuenta de la presencia de población infantil que se encuadra en la categoría de “*hijos de inmigrantes*”, cuyos padres migraron a Argentina antes de que nacieran. Respecto de los niños nacidos en el extranjero, provenían principalmente de Bolivia. Particularmente este grupo daba cuenta de una variabilidad marcada en las edades, registrándose una cantidad mayor de niños/as con sobreedad, respecto de aquellos con la edad teórica prevista para ese nivel de la escolaridad. La mitad del grupo tenía un año más, también había chicos 2 ó 3 años mayores.

La relación entre las edades y la nacionalidad de los niños/as resulta importante de considerar: 2 de los casos de estudiantes con más sobreedad corresponden a niños extranjeros provenientes de Bolivia que relataron haber sido objeto del procedimiento de “baja de grado” al incorporarse a la escuela en Argentina, inmediatamente después de haber migrado. Al mismo tiempo, esta información da cuenta de que la extranjería y la migración se presentan como datos que atraviesan la experiencia vital del grupo.

Características generales del Grupo 2 (Anexo 1 - Cuadro C-Año 2006 Y CUADRO E-AÑO 2008)

Grupo 2 en dos períodos: 2006 y 2008

Grupo 2a (2006)

Cantidad: 32 estudiantes, 20 niñas y 12 niños

Nacionalidad de los Padres: 21 padres/madres extranjeros (17 provenientes de Bolivia y 4 de Paraguay) y 11 padres/madres argentinos.

Nacionalidad de niños/as: 9 chicos/as bolivianos y 3 chicos/as paraguayos, 20 argentinos.

9 chicos bolivianos y 8 hijos de bolivianos.

3 chicos paraguayos y 1 hijo de paraguayos.

Edades: 9 años en su mayoría. Alrededor de 10 niños/as con entre medio y 1 año de sobreedad, mientras que otros 4, son menores.

Grupo 2b (2008)

Cantidad: 32 estudiantes, 21 niñas y 11 niños

Nacionalidad de los Padres: 21 padres/madres extranjeros: 15 provenientes de Bolivia y 6 de Paraguay (los 11 restantes, argentinos).

Nacionalidad de niños/as: 8 chicos/as bolivianos y 5 chicos/as paraguayos, 19 argentinos.

8 chicos bolivianos y 7 hijos de bolivianos.

5 chicos paraguayos y 1 hijo de paraguayos.

Edades: 11 años en su mayoría. Alrededor de 10 niños/as con entre medio y 1 año de sobriedad, mientras que otros 4, son menores.

Para este grupo, se mencionaron datos generales de los años 2006 y 2008, períodos en los que se trabajó con mayor sistematicidad en instancias fuera y dentro del aula. Respecto del grupo anterior, se observa que en éste el número de chicos/as por sección era mayor, cuestión que en alguna medida contradice la tendencia anunciada por las autoridades de la escuela, referida a que los grados superiores registran un declive. Hay que señalar la existencia de movilidad en el grupo de niños/as, siendo que de año a año hubo variaciones en la composición de los grupos. Solo registramos la *repetición* de grado como causa en uno de ellos. Durante 2006, 3 niñas extranjeras repitieron el cuarto grado, dos de ellas habían migrado recientemente desde Bolivia y una de Paraguay. En otros casos hubo pases de turno (hacia la mañana). Esto se produjo al menos en otros 3 casos. Durante 2008 ingresaron 2 niñas recién migradas de Bolivia, mientras que una chica regresó a Bolivia y un chico a Paraguay. Otros movimientos se registraron, niños que se mudaron recientemente a Villa Sur y se incluyeron en la sección, otros que se trasladaron a barrios periféricos. El trabajo sostenido en el tiempo permitió registrar la alta movilidad señalada y trabajar al mismo tiempo con un número de alrededor de 20 niños/as que se mantuvo a lo largo de los años.

Este grupo con sus variaciones interanuales, se caracterizaba también por el alto componente de población inmigrante, ascendiendo el número de familias extranjeras (padres y madres bolivianos y paraguayos), a dos tercios del total. Por otro lado, se observó una mayor proporción de familias provenientes de Bolivia, superando en algún caso, la mitad del total de familias del grupo. En continuidad con este dato, entre los niños/as extranjeros, los nacidos en Bolivia representaban también el número más alto. Entre las familias y niños/as argentinos, la migración interna conformaba adicionalmente un dato

presente. Se identificaron algunos grupos familiares provenientes de regiones del norte del país, tal como las provincias de Jujuy, Tucumán y Formosa. Por último, este grupo en comparación con el anteriormente presentado, era más homogéneo en términos de edad. A pesar de ello, un grupo tenía la edad teórica como para cursar en un grado más avanzando. Aparecía también un pequeño grupo que era menor a la edad esperada.

6.2. “Lo que no me gusta de esta escuela es que me digan boliviana solo porque nací en Bolivia”. Las interacciones entre pares

A lo largo de los años, se intentó tomar registro de los espacios ocupados en el aula, las formas de agrupamiento de los bancos así como las preferencias en las compañías sostenidas en recreos y salidas. En general, cuaderno y lápiz mediante, hicieron del espacio físico un objeto de registro y atención, como indicador para pensar las relaciones, más aun considerando que los niños/as se distribuían dentro del aula en grupos, uniendo sus bancos, según sus elecciones. Infinidad de croquis, cuadritos y referencias con nombres y cambios circunstanciales o de cierta continuidad en los agrupamientos, permitieron reconstruir algunas relaciones. Sin embargo, fue necesario escuchar las palabras y diálogos, presenciar peleas y discusiones, registrar participaciones y atender al sentido de grupalidad en prácticas y discursos, para avanzar sobre las relaciones y revisar algunos supuestos sobre el peso de la nacionalidad en la definición de los agrupamientos.

Centrándonos en las interacciones entre los niños/as, se encontró un abanico de escenas para pensar estrategias y comportamientos, y reconocer formas de visibilidad. En el espacio de aula, la nacionalidad asociada a Bolivia aparecía como marca que atraviesa la dinámica de las relaciones, frente a las que hay que considerar la complejidad del contexto escolar. Se observaron niños/as tomando decisiones no unívocas frente a sucesos y discursos en ocasiones cargados de contenidos y sentidos de desconocimiento y descalificación. Frente a todo ello, el juego, el doble sentido, el humor, el enojo, la ventaja, se instalaron como elementos de fuerte presencia.

Dany⁵ es parte junto a otras chicas, de un grupo autodenominado las “brujas”. Muchas de ellas son compañeras y amigas desde hace años. Asisten a la escuela desde el inicio del nivel primario (en algún caso desde jardín). Si bien todas nacieron en Argentina, algunos de los padres son inmigrantes de origen boliviano, hablantes de otras lenguas, miembros de asociaciones y cooperativas de trabajo “bolivianas”.

Dany: *Tenemos una compañera nueva de Cochabamba, Cecilia. Ella entró este año. No habla. No habla nada. Ahora se junta con 'las malas'.*

Entrevistadora (E): *¿Quiénes son 'las malas'?*

Dany: *Como Mariel, Fabiola, Marlene. Vos les decís algo y te empiezan a re putear.*

E: *y Cecilia sólo habla con ellas?*

Dany: *Está con ellas y ahora se está volviendo mala.*

E: *Ella habla otro idioma también, Cecilia?*

Dany: *no, acá no, acá no habla. Con la mamá sí, creo.*

En otra entrevista realizada meses más tarde, Dany comentará que Cecilia “*ahora se junta con Débora*”, otra niña que también había migrado recientemente de Bolivia (de Oruro) y era nueva en la sección. Insistirá sobre la falta de habla -ahora de ambas- y el desconcierto producido en el grupo por esta situación, que fue asumido con gracia e incluso como desafío. Dos compañeros “*apostaron \$10 a ver cuál hace que (Cecilia y Débora⁶) hablen antes de fin de año*”.

E: *Con los varones me dicen que se llevan bien. Y con las chicas?*

Dany:- *más o menos, con la mitad sí, con la otra no, porque Marlene, Mariel y todas esas son unas malas. Con las otras sí, son más inteligentes, son 'las nerds'. Nerds, porque estudian mucho! Algunas veces nos juntamos con ellas para copiarlos.*

Registro y Entrevista – R13-2008 y E11-2008 – Grupo 2

⁵ Dany se mueve entre los grupos de chicos y chicas de la sección, esto ha sido así a lo largo de los años. De familia proveniente de Santa Cruz de la Sierra, Dany es la niña que más redes sociales evidencia haber tejido en la escuela. Tiene un grupo de amigas más afín pero se vincula con el resto de la sección. Para ello integrar una liga de fútbol en el barrio con compañeras de la escuela, parece constituir un elemento importante. Sobre ella vuelvo en el capítulo 8.

⁶ Sobre Cecilia me detengo en los capítulos 7, a partir de sus relatos sobre la trayectoria migratoria sostenida. En relación a Débora, retomo en el capítulo 8 algunos fragmentos de entrevistas en los que menciona la prohibición de hablar quechua en Buenos Aires.

Jésica y Carina⁷ forman parte del grupo identificado como las “nerds”. En este grupo al menos 3 chicas han nacido en Bolivia, cursaron parte de la escolaridad primaria en ese país y llevan ya unos años en la escuela. Como en otros grupos, también hay chicas argentinas, algunas de las cuales son “hijas de” padres inmigrantes.

Jésica: *En nuestro grupo somos Carina, yo, Noelia, Yeny, Vera, Paola, somos 6 no más*

E: *Y después todas las otras nenas están en el otro grupo?*

Carina: *Si, menos Cecilia y Débora. Ellas son muy nuevas, ellas se quedan muy quietas, no hablan mucho.*

E: *¿No?*

Jésica: *No, porque son nuevas, vienen de Bolivia*

Jésica relata que antes era amiga de Dany (quien ahora es líder del otro grupo), pero que la “reemplazaron”. Junto con Carina comentan y marcan que son las “más inteligentes” del grado: *“nosotras no tenemos ningún problema, sabemos más y no nos cuesta pensar. El año pasado ellas respondían, y tenían la carpeta prolija, nosotras éramos medio las que estábamos más atrás. Si, más atrás de Dany y ellas, pero ahora somos las que hablamos”*.

Entre unos y otros grupos están Cecilia y Débora, señaladas como “*las que vienen de Bolivia*”.

Registro y Entrevista – R1-2008 y E2-2008 – **Grupo 2**

Los fragmentos de registros y entrevistas seleccionados muestran agrupamientos y dan algunas pistas para pensar sentidos asignados por los niños/as a las formas de clasificar el conjunto de pares que integran. En este capítulo empiezo a individualizar a algunos niños/as, con el propósito principal de identificar formas de vínculo, donde la nacionalidad se presenta como una dimensión muy dinámica. Incluyo algunas referencias a pié de página, que permitan una lectura más amplia de la situación registrada, sin que por ahora, me detenga en la caracterización de cada uno de los/as niños/as que participan en ella.

Estas niñas del grupo 2, señalan la situación de las compañeras que recientemente migraron, y al mismo tiempo, se describen a sí mismas en un escenario de cambio, donde

⁷ Jésica es hija de inmigrantes de Bolivia y Carina es boliviana, había migrado a Buenos Aires desde La Paz 3 años antes. Sobre ellas me detengo en el capítulo 8, a propósito de sus reflexiones sobre el uso del quechua en la familia.

las formas de distinción entre unos y otros grupos involucran los “silencios” y el “habla” en contextos de clase, entre otros marcadores.

A lo largo de la investigación el uso de las palabras y los silencios, constituyó un elemento referencial, puesto en consideración junto con los contextos inmediatos y la trayectoria de los niños/as. Vuelvo más adelante sobre este aspecto por la centralidad que adquiere en el análisis de las interacciones en la escuela: es un elemento señalado por los docentes, es una característica advertida y/o asumida estratégicamente por los niños/as. Fue haciéndose evidente en el trabajo de campo que el uso de las palabras indicaba algo del lugar ocupado en el grupo, algo posiblemente no específico, ni definitivo, quizá difuso, tal vez efímero. Es justamente ese carácter dinámico el que me interesó rastrear, junto con el sentido resistente e igualmente pasajero y transitorio -en el tiempo o en el espacio- del silencio.

La llegada al grupo, que en muchos de los niños/as inmigrantes suele coincidir con la llegada a la ciudad y a la escuela, parece constituir uno de los momentos de mayor tensión.

“...cuando venís las primeras veces a veces te tratan mal, porque aquí nos dicen de todo, y entonces antes me quería yo ir a Bolivia ya...”. Johana, R5-2005 y E2-2005

“Yo cuando entré en tercero.... No sé qué me pasó a mi, yo cuando entré no entendía nada, no sabía qué era nada. (...) (en la escuela en Bolivia) nos peleábamos mucho. Pero después, olvidamos. Pero acá es distinto. Cuando jugamos al delegado, Dany, todas esas, viste, ese grupo que estaba ahí? Como ellas tuvieron más tiempo acá, ellas tuvieron desde primero, ellas se dan más con los varones, y se hacen así... y cuando queman a alguna de su equipo, Dany, ella es la que manda, dice: “no, no está quemada, no está quemada”. Yeny⁸ R2-2008 y E3-2008.

Los niños/as inmigrantes suelen expresar las dificultades que enfrentaron en la integración al grupo al descubrir que su procedencia, su lugar de origen o su nacionalidad constituye un atributo negativo para sus compañeros. La percepción de esta carga negativa incide en los intentos por silenciar su identificación, frente a una población infantil vista como hostil, “mala”. Lo llamativo es que se trata de silenciar un dato que, como se señaló anteriormente, no constituye un referente aislado. En principio ser de Bolivia aparece como una carga a afrontar en las etapas iniciales, siendo que son los chicos nuevos a quienes

⁸ Yeny nació en Santa Cruz de la Sierra y migró unos años antes a Buenos Aires. Es una de las niñas sobre la que se reconstruyeron más elementos biográficos en esta tesis. Sus entrevistas a lo largo de los años han resultado ser un material clave para avanzar en muchas de las reflexiones que aquí traigo. En los próximos capítulos vuelvo a detenerme sobre ella.

recurrentemente se señala como tales. Esto se hizo más evidente en el **Grupo 2**, donde la marca sobre la nacionalidad en las interacciones cotidianas, aparecía como una referencia presente en el señalamiento de los compañeros/as que habían migrado hacía poco tiempo. Para Cecilia ingresar en el sexto grado resultó un proceso en solitario, siendo más adelante con la llegada de Débora, una experiencia compartida de a dos. Al siguiente año, a raíz del cambio de turno de Cecilia, Débora pierde a la que fue su compañera a la llegada a la escuela. Los registros de observaciones de 2009, sin embargo, nos devolvieron una imagen distinta a la construida. En séptimo grado esta niña migrada desde Oruro un año antes, era parte activa de uno de los grupos de chicas, y sus silencios, habían dejado de ser objeto reiterado de discusión entre los compañeros.

Estas reflexiones se realizan sin desconocer que *la proporción de niños y niñas migrantes* en los grupos en los que interactúan es un elemento que incide en el tipo de vínculo que establecen. Es decir, las relaciones entre los chicos/as tienen manifestaciones particulares en los distintos contextos escolares y están muy asociadas a si los niños/as migrantes son mayoría o minoría. Sin embargo, este aspecto se presenta de manera distinta entre los grupos observados, y a lo largo de los años. Siendo que en ocasiones la nacionalidad emerge como un dato incontrovertible y enfatizado, en otros, aparece asociado al hecho de haber migrado recientemente. Si bien se trata de un referente que como señalé atraviesa la experiencia personal o familiar de la mayoría de los niños/as, es llamativo como en determinadas circunstancias se instala como un tema clave de subalternidad y en otros es una variable dependiente de muchas otras.

Varios son los chicos/as que se acercan en cada recreo a dialogar con nosotras. Algunos muestran entusiasmo por hablar sobre sus experiencias migratorias, otros sienten curiosidad y ganas de ser entrevistados con “grabador”. Lorena con un poco de fastidio por vernos rodeadas reiteradamente por chicas/os bolivianos, se acerca diciendo abiertamente “*yo no me llevo bien con los bolivianos, no me gustan los bolivianos*”.

Lorena: *Ese negro (David), ese, es el que le llena la cabeza a todos*

David: *Es muy odiosa es (Lorena), nos molesta porque somos negritos, somos bolivianos.*

Lorena: *Vos molestás a todos, nadie te quiere en el grado. Cuando vos te vayas de la escuela yo pago todas las fiestas.*

Registro y Entrevista – R9-2005 y E4-2005 – **Grupo 1**

En un recreo varios chicos y chicas se acercan a hablar con nosotras. Nos plantean individual y grupalmente que quieren grabar lo que hablemos y escuchar sus voces. Son alrededor de 10 los que se van acercando y alejando, participando activamente o permaneciendo en silencio durante la charla. Una chica comenta antes de empezar: “*que bien ahora que no están los negros*”. Todavía no se han incorporado otros compañeros, que lo harán en unos segundos. Durante la charla se pelean por hablar, y se ríen unos de otros. Algunos de ellos parecen llevarse muy bien, se conocen mucho y buscan la atención de los otros a través tiradas de pelo y cargadas. Nos preguntan por nuestra profesión, sobre la antropología y el trabajo que hacemos en las escuelas. Hablamos también sobre los padres y sus países de procedencia, sobre las lenguas que se hablan en sus casas, sobre las cosas que más les gusta hacer en la escuela y fuera de ella, sobre dónde viven, etc. Pasan los minutos y algunas chicas van girando y colocándose a un costado. Comienzan a hablarnos por lo bajo, queriendo intervenir, pero sin sumarse a la charla grupal. Los chicos/as bolivianos han ido quedando literalmente fuera de esta charla. No parecen sentirse cómodos en esta situación de diálogo con algunos compañeros/as que se autodefinen como “argentinos” y entre los que hay varios que expresaron ser “hijos de paraguayos”.

Registro y Entrevista – R11-2005 y E5-2005 – *Grupo 1*

En este grupo ha llamado la atención el uso de calificativos tan directos en contextos de charlas informales que se tejían en un marco de aparente confianza y complicidad. Había alegría por ser parte de esos espacios robados a los recreos, por interactuar con las “antropólogas”, por relatar sus puntos de vista sobre las clases, sus gustos, sus experiencias previas. En esas escenas, algunos chicos/as pasaban del relato, el chiste y la risa, al insulto. Otros, con quienes semanas previas se habían compartido distintas charlas y entrevistas, permanecían presentes, pero no hablaban. En algún momento éstos últimos van a expresar de forma directa dónde y con quiénes desean hablar sobre cuestiones referidas a sus experiencias migratorias.

Días después de la entrevista que le hiciéramos a Johana y Milagros (E2-2005), llegamos a la escuela con expectativa de profundizar sobre algunos relatos familiares y la experiencia de haber migrado a Buenos Aires. Están en clase de educación física,

aprovecho para pasar un tiempo en el patio a la espera de que regresen al aula. Johana abandona corriendo la clase de educación física al verme; se acerca agitada y muy preocupada a decirme “no les diga a las otras chicas que soy boliviana porque me molestan” (R6-2005).

En situaciones más privadas, relatan historias familiares, recuerdan su escolaridad en Bolivia, asocian episodios que escuchan en los medios con los temas que compartimos en la clase y sobre los que dialogamos en relación a sus experiencias migratorias. David nos entrega una carta que escribió para nosotras, Eli nos cuenta que ha escuchado una noticia sobre un hotel en Francia que se incendió unos días atrás, en el que “murieron muchos inmigrantes”; otro día nos muestra figuritas que vienen en paquetes de papas fritas, diciéndonos mientras se ríe “son inmigrantes, son figuritas nuevas, son inmigrantes...” (R18-2005) – **Grupo 1**

La tensión entre hablar y callar, entre mostrar y ocultar, aparece en distintas situaciones. Se expresa en el deseo de contar y la duda sobre el contexto de escucha; en la decisión de no mencionar datos que resultan conocidos en el grupo (e incluso mayoritariamente compartidos), como si el silencio los resguardara de ser objeto de rechazo, aunque al mismo tiempo haga referencia a un elemento de identificación tan necesario como anhelado. Johana advierte que en ese grupo, el referente de su nacionalidad es usado como insulto: “Lo que no me gusta de esta escuela es que me digan boliviana solo porque nació en Bolivia”. (R13-2005, Cuestionario-Anexo 4)

Si bien son pocos los niños/as que han asumido un *discurso estigmatizante directo*, este discurso cuando aparece, se expresa con intensidad (como lo hace Lorena: “que bien ahora que no están los negros”). Algunos gestos y palabras suelen marcar un quiebre o imposibilidad de intercambio. En el **Grupo 2** esto sucedió con cierta recurrencia durante las instancias de clase compartidas. Cuando algún estudiante (interpelado por su docente) hacía mención a Bolivia, el comentario de éstos solía ser un fuerte y dramatizado “*puaj*”. Lo mismo ocurría cuando a propósito de trabajar sobre poblaciones indígenas, se pedía a algún niño/a hablante de lengua indígena -quechua o guaraní- que dijera alguna frase: respuestas a través de burlas (“*enana, eh, chicha, habló*”) o de la mímica exagerada (“*ñañaña, ayayayay*”). Asimismo, el trabajo en el área de ciencias sociales (y particularmente en relación a la temática curricular asociada a las migraciones), de modo aleatorio mostraba los límites del discurso humanista sostenido por el docente. Se

registraron situaciones en las que frente a la interpelación a los niños/as desde el discurso del respeto hacia “todos los seres humanos”, algunos de ellos/as acentuaban sus valores nacionalistas (“*soy argentino, primero argentino*”) o recurrían a visiones sociales estigmatizantes: “*son ilegales*”, “*y qué querés, si nos vienen a invadir*”. Novaro (2011) se detiene sobre las situaciones de clase en las que a propósito de trabajar sobre temáticas curriculares que favorecían el relato sobre la experiencia vivida por los niños/as, se hacían visibles paradójicamente las miradas racistas y descalificadoras que persisten en la sociedad sobre la población indígena y migrante. En cierta medida resultó llamativo advertir cómo el formato escolar, al mismo tiempo que habilita la visibilización de procesos centrales en la vida de los niños/as, tradicionalmente ocultos o silenciados, habilitaba la emergencia de discursos enfáticos de rechazo.

Estas acciones y reacciones que aparecen en el cotidiano escolar conviven con otras, expresadas en las *formas de agrupamiento de los niños*, con criterios combinados. Como ya mencioné al inicio del capítulo, fui advirtiendo que a la nacionalidad se superponen otros aspectos referidos a si se migró hace poco o mucho tiempo, a las edades de los niños/as, al género, a la “conducta” y al “rendimiento” escolar, entre otros.

Grupo 2: Registro de clase (R18-2006).

En una de las mesas agrupadas entre los varones, vemos cambios. Gustavo, Guille (ambos hijos de padres bolivianos) y Arthur (niño que migró desde Bolivia unos años antes) siguen sentados en la misma mesa, como lo han hecho en los últimos meses. Adrián (niño paraguayo) en cambio ya no, su lugar lo ocupa Kevin (argentino). Consultado en una entrevista (E15-2006) Gustavo señala “*lo sacamos a Adrián*” basados en su bajo rendimiento escolar. Esa mesa es para los que trabajan mejor, “*ahora Kevin está a prueba*”.

Grupo 1:

Juan⁹ (chico que migró de Bolivia unos años antes), Ever (hijo de padres bolivianos) y Brandon (argentino) se sientan y permanecen juntos dentro y fuera del aula. Durante las clases se mantienen atentos, introducen referencias complementarias o contrastantes a las que se mencionan en el libro de texto o en la exposición del docente. No suelen interactuar con el resto del grupo en los recreos, tampoco lo hicieron durante la salida a La Boca (R18-2005). Consultado en entrevista (E7-2005),

⁹ Sobre Juan me detengo también en otros capítulos de la tesis. Fueron clave sus relatos sobre la dinámica habitacional en villa sur (cap. 3) y su trayectoria biográfica (cap. 7).

Juan explica que con Ever son vecinos próximos y suelen ir a jugar al fútbol. Además de ello, tienen algo en común: junto con Brandon son mayores en el grupo. Se los ve y parecen actuar con mayor independencia y solvencia que el resto, siendo sus edades una marca que se hace evidente por contraposición a algunos de sus demás compañeros/as.

Grupo 2:

Paola es un niña que migró desde Cochabamba a principios de 2006. Aparece identificada y reclamada de forma intermitente por distintos grupos de chicas. Asociada a las “brujas”, las “malas” o las “nerds”, no se escuchan sobre ella referencias hostiles ni ofensivas, tampoco se la marca a un rasgo definitorio entre los agrupamientos de chicas en este grupo. Podría decirse que en la escuela tiene un “perfil bajo”, sin embargo, es disputada por sus habilidades en el fútbol fuera de la escuela. Las ligas de fútbol son un referente importante entre los chicos y las chicas, siendo en este caso Paola una jugadora particularmente destacada entre sus compañeras, característica de peso en las miradas tejidas en torno a ella, que parece permitirle moverse dentro de los distintos grupos en la escuela.

Las distintas situaciones mencionadas, así como tantas otras que han quedado documentadas en el material de campo, advierten sobre la necesidad de revisar generalizaciones o presupuestos –sostenidos por agentes escolares y también instalados como premisas de investigación– acerca de la escolarización de los niños/as migrantes, que suelen aludir a la conformación de circuitos de relaciones paralelos y cerrados (formas guetizadas de agrupamiento) entre quienes son identificados en la escuela como migrantes, por las nacionalidades de origen o las de sus padres. Sin duda, se trata de un dato importante para entender las dinámicas, avanzar sobre las formas de interacción y las conexiones, profundizar sobre el sentido estratégico de lo que se dice y lo que se calla. En estos contextos, por momentos hostiles, lo que manifiestan acerca de sus identidades y pertenencias nacionales los niños/as bolivianos/as parece corresponder con actitudes y estrategias de afirmación, defensa o negación en situaciones específicas, junto con otros conjuntos de posiciones asociadas a elementos de identificación, articulados pero no necesariamente subsumidos al referente migratorio.

6.3. Identidades sociales e Infancia Migrante. Agrupamientos, Palabras, Silencios en el espacio escolar

En el punto anterior comencé a discutir la idea de que los niños/as o bien silencian-niegan el referente Bolivia, o bien conforman micro-enclaves o formas guetizadas de grupalidad. A partir del registro de distintas formas de agrupamiento y de cambios a lo largo del tiempo, se reconstruyeron criterios y elementos o diacríticos de identificación que circulan entre los grupos, e imprimen significados variables a sus interacciones. En este punto pretendo retomar las situaciones etnográficas y avanzar en la definición de los procesos de identificación social en la infancia migrante.

Resulta importante ubicar ciertas características de los agrupamientos de niños/as con los que se trabajó, de modo de aproximarnos a sus experiencias y relatos teniendo como mira el contexto cotidiano en el que se encuentran con otros, con quienes definen un *presente referencial*. En esa reconstrucción es necesario advertir la incidencia que la misma investigación generó con nuestra presencia en tantas escenas cotidianas. El objeto de investigación los colocaba en una posición particular y contradictoria, en tanto se indagaba en torno a procesos de identificación referidos a tópicos de alteridad que se intentaban silenciar en determinadas situaciones públicas, teniendo en cuenta que conforman marcas asociadas a diacríticos sometidos a impugnación. Al mismo tiempo representaban elementos sobre los que una y otra vez muchos de los niños/as demandaron tiempo, atención y espacio particular donde expresarlos; elementos sobre los que desplegaban relatos y se atrevían a hablar, recordar y comparar. Las prácticas oscilantes entre hablar y callar, mostrar y ocultar, marcar y desmarcar, constituyeron algunos de los registros más salientes en las interacciones con los niños/as. Pusieron en evidencia el deseo de diálogo e interlocución selectivo, junto con la necesidad de sostener un espacio donde la escucha y la curiosidad activa sobre sus relatos fueran lo característico. Se trata de registros interesantes para pensar las formas de relación y comunicación, considerando tanto estilos y marcas culturales como sentidos estratégicos de la acción (Foley, 2004; Scott, 2000).

Pensar las identidades sociales implica, siguiendo argumentos de C. Briones (2007), pensar la relación sujeción/subjetivación no como una amalgama sino como una *tensión*, sobre la que resulta imprescindible buscar insumos para poder desplegar el análisis. Los niños/as refieren a esa tensión, hablan de la significación de discursos y prácticas en referencia a sus estrategias de interacción inmediata y en relación a los condicionamientos institucionales. En ese sentido, es conveniente recordar que la forma escolar impone

fuertes condicionantes sobre los modos habilitados de participación, sobre el uso de las palabras y la estandarización lingüística, sobre la relación entre distintos marcos de significación y sobre las instancias en que las experiencias no escolares referidas a marcas de identidad étnicas y nacionales, se visibilizan.

Esto nos insta a pensar tanto en las acciones como en los propios márgenes para la acción, en las marcas referenciales y en las relaciones entre estas marcas, en las formas creativas y en los condicionantes socioinstitucionales de la experiencia social y escolar en la infancia. En los próximos capítulos, se persigue el interés de avanzar sobre las *tensiones* que se materializan en las identidades sociales -en la definición de pertenencia (y ajenidad), en afiliaciones (y desafilaciones)-, sin perder de vista las condiciones de la escolarización en contextos migratorios dentro de estructuras de desigualdad. En definitiva, se trata de entender que,

[La] capacidad de agencia no es ilimitada ni resulta de una intencionalidad voluntarista, sino de la forma en que diversas movilidades estructuradas espacializan trayectorias que permiten instalarse estratégicamente en sitios específicos de actividad y poder desde donde desplazar puntos de estabilidad o, por el contrario, estabilizar puntos de fuga (Grossberg, 2003). (Briones, 2007:71)

Las trayectorias de los niños/as van emergiendo como tema de interés, en tanto su reconstrucción permite abordar tramas de interacción y significación en el marco de procesos que atan y repelen mundos sociales, sujetan a relaciones, reproducen posiciones en estructuras de desigualdad, y lo mismo proyectan membrecías. Para poder abordar las trayectorias y el sentido de la memoria social en los procesos de identificación, resulta conveniente a los fines del análisis, volver en este capítulo sobre las condiciones de escolarización y los *efectos performativos*¹⁰ del tránsito por un espacio institucional altamente formalizado.

Retomando las referencias más locales de las escuelas, se planteó un interrogante acerca de las posibilidades de pensarlas como espacios donde se producen encuentros improbables fuera de sus límites o donde se supone quedan provisoriamente suspendidas ciertas expresiones de violencia, instaladas en otros espacios de interacción social. Asimismo, se describió una escuela sostenida en formas reguladas de ingreso, permanencia y tránsito por los distintos niveles; en rutinas de organización de tiempos y espacios; en relaciones jerárquicas entre los agentes escolares y entre estos y los niños/as o estudiantes;

¹⁰ Entendidos como ejecución y/o actuación de una práctica institucionalizada de expresión (Ramos, 2011).

en las formas que adquiere el saber escolar y su transmisión, junto con el lugar de las palabras¹¹. Se plantea el desafío de pensar en esos condicionantes institucionales junto con las tensiones que durante el trabajo de campo se registraron frente a los agrupamientos, las relaciones y las formas de participación. Estas tensiones entran en diálogo con algunos de los aspectos sobre los que me detuve en el bloque anterior.

Las relaciones en la escuela dan cuenta de formas directas y sutiles de violencia y discriminación. Sin embargo, es preciso advertir que estas se expresan como parte de procesos específicos dentro del campo escolar.

- A lo largo de la investigación, el registro de las formas que adquieren las relaciones entre los niños/as, entre pares, fue llamativamente acompañado del silencio (leído por momentos como inacción) de los adultos. No suele ser (o no fue en este caso) objeto de atención o intervención particular y planificada por los agentes escolares¹². El ejercicio de prácticas discriminatorias, asociadas a la xenofobia y el racismo contra la población extranjera, reconocidas como componentes importantes de las relaciones fuera de la escuela, se registra dentro de ésta como efecto no deseado de procesos externos. Desde esta perspectiva, aunque en la escuela no se propicie su emergencia, pareciera que se encuentra inevitable su reproducción.
- Al mismo tiempo también circula en la escuela un discurso referido a que *“ese problema acá no lo tenemos, como los chicos son todos iguales, no se discriminan”* (R19-2005), *“no hay violencia, se respira un aire de tranquilidad”* (R7-2007). Docentes y directivos se expresaron respecto de la matrícula de la escuela, como una población heterogénea en términos de nacionalidad o “cultura”, sin embargo, en algunos casos la referencia a tratarse de niños/as residentes de la villa tendió a solapar aquella imagen con otra sostenida en la asociación al contexto de pobreza.
- Por otro lado, algunos docentes y auxiliares, señalaron que en la conformación de los grupos de niños/as operan (u operaron en el pasado) ciertos criterios de delimitación entre los turnos y las secciones, de acuerdo a la residencia (*“los turnos*

¹¹ En la investigación educativa, estas dimensiones de la experiencia escolar, suelen estudiarse como parte del llamado “régimen académico” (Baquero y otros, 2009), mencionado en el bloque anterior.

¹² Me permito el tono valorativo de esta frase, considerando que en este punto el intento de describir situaciones de observación y participación de campo, se acompañó de cierta ansiedad que fue difícil de eludir. Participé de distintas situaciones de clase en las que las temáticas tratadas daban lugar a la emergencia de situaciones de agresión verbal, tal como las incluidas anteriormente. Lo que se intenta decir es que las mismas, más allá del señalamiento del docente de que eso “está mal”, no logran problematizarse como tema relevante para trabajar en la escuela, junto con el recorte del contenido planificado.

son distintos, según las diferencias que existen en la villa, a la mañana vienen los de más arriba, los más ricos, y a la tarde los de abajo, que son los más pobres” R2-2009), el origen, la nacionalidad de las familias (*“antes agrupaban a los pibes según los orígenes, más negritos por un lado, más rubios por el otro.... te das cuenta por los apellidos”* R14-2005). Si bien se enfatiza la inexistencia de circuitos tan rígidos y segmentados en la actualidad, se sostiene que la propia historia institucional sigue pesando como marca que imprime un efecto simbólico presente y tiende a concebir los agrupamientos en términos de atributos mayoritariamente compartidos por la población. Esto es importante, en tanto son percepciones que permiten pensar la propia escuela como espacio social donde se crean y reproducen diferencias.

- A propósito de ese último señalamiento, vale recuperar algunas reflexiones sostenidas en capítulos previos, en los que se destacaron las dificultades que en el despliegue de las temáticas curriculares se registraban para hacer dialogar saberes que se apartan de los contenidos disciplinares. Las burlas, el chiste, las cargadas se complementan con estilos de clases en los que las experiencias y reflexiones no esperadas o previstas por los docentes, tienden a relegarse (Novaro, 2011). Si hablamos de condicionantes institucionales como marcos ineludibles para avanzar en el análisis de las relaciones sociales y los efectos performativos sobre la capacidad de agencia de los niños, resulta clave pensar las distintas formas y sentidos de la participación junto con los procesos de silenciamiento (Novaro et al, 2008).

El tema del silencio vuelve a colarse en el análisis, éste se instaló como un marcador importante, de ahí la insistencia en referirme a él. A lo dicho en el segundo bloque, se suman las referencias de los niños/as y las de docentes preocupados por la ausencia de palabras en algunos/as de sus alumnos. Una de las docentes con la que se trabajó durante 2008, daba cuenta de su preocupación por la falta de habla de Cecilia y Débora, en continuidad con la caracterización que de ellas hicieran algunos compañeros/as de ese grupo,

“Esas nenas no hablan, no dicen una palabra. No sé muy bien qué hacer con ellas. Llegaron hace muy poco, y esto debe parecerles un manicomio, bueno, a veces es un manicomio (se ríe)” - R3-2008.

“Estas chicas vinieron recién este año, no hablan, no se conectan, están muy solas, no juegan con las otras, casi no hablan. Cuando quieren decirme algo se me ponen al lado y me tocan, me pellizcan el brazo y me dicen ‘me puedo ir a casa’”. R10-2008

La preocupación de la docente fue sostenida durante el año, esto se advierte en la reiteración de sus dichos a lo largo de los meses. Sin duda se reconoce la situación de extrañeza inicial que (supone) deben experimentar esas y tantas otras niñas y niños, al ser incluidas/os en contextos institucionales. Este parece ser un primer paso para revisar imágenes que fijan supuestos atributos de los sujetos, en favor de reflexionar sobre los procesos en los que los niños/as se debaten la asimilación-distinción. Sin embargo, es posible notar que sobre este tema tienden a coexistir, sin que ello necesariamente se exprese como una contradicción, explicaciones que atribuyen el silencio tanto al desconcierto inicial de los niños/as recientemente migrados (*“esto debe parecerles un manicomio”*), como a una marca cultural (*“son callados”*).

Las imágenes de “niños/as silenciosos”, construidas en interacciones cotidianas y proyectadas en un campo de desconocimiento que es proclive a la formación de prejuicios y estereotipos, en ocasiones se imponen con gran efectividad. Suelen vincularse con aspectos reificados de la cultura (*“cultura del silencio”*¹³), constituyéndose en un problema de análisis recurrente en espacios escolares interculturales, en los que circulan explicaciones que conciben al *silencio* como un atributo (fijo o transitorio) del sujeto. Se trata de una temática abordada por la investigación antropológica en el campo educativo, referida con frecuencia a la escolarización de niños/as indígenas y migrantes. Frente al uso de la palabra y el sentido de los silencios, se han desplegado distintas interpretaciones que tienden a pensar tanto en estilos comunicativos, marcas culturales, recursos de membrecía y sentidos estratégicos de identificación social, como en efectos de luchas discursivas e ideológicas y complejos procesos de silenciamiento (Basso, 1972; Foley, 2004; Novaro et al, 2008).

Tanto la palabra como el silencio constituyen recursos y estrategias de asimilación-distinción, al mismo tiempo que señalan consensos y formas de resistencia. Se trata, en consecuencia de avanzar sobre las relaciones sociales y los procesos de identificación, en los que los usos y sentidos de las palabras y los silencios conforman insumos para el análisis en contextos de diversidad y desigualdad. Para ello hay que considerar que las palabras son tan importantes como el contexto y la posibilidad de escucha. La fijación de una

¹³. Además de los reiterados registros de campo en los que estas expresiones se hacían presentes (en los capítulos 4 y 5 se incluyen referencias), Liliana Sinisi (1999:206) ya una década antes había documentado ampliamente la construcción de estereotipos culturales racializados, que tienden a asignar “lentitud”, y “deficiencia lingüística natural” a los niños bolivianos o hijos de bolivianos.

práctica a una marca cultural, la construcción de una niñez asociada a la falta de experiencias o a la carencia de un lenguaje fluido (de palabras), tal como algunos discursos docentes reconstruidos en el bloque anterior sostenían, son referencias que fijan a los niños/as en una posición de vulnerabilidad y subalternidad, que los desconoce como agentes.

Aquí hay dos consideraciones que quisiera hacer para cerrar el capítulo e introducir los siguientes. Por un lado, sobre la necesidad de insistir en la importancia de revisar las concepciones de niñez y de persona, que están en la base de aquellos supuestos. Por el otro, reconocer que se abordan procesos de identificación en contextos de desigualdad, entendida esta última en términos de relaciones de desigualdad.

Los estudios en antropología de la infancia, aportan la noción de “experiencia de infancia”, a partir de la cual se pone el acento en la diversidad de formas en que ésta es pensada y experimentada para cada sociedad (Cohn, 2013), siendo al mismo tiempo una concepción particular y dinámica. Estos estudios apuntan a destacar la conciencia de los niños respecto de sus experiencias como parte de una construcción particular de niñez. Así, es válido suponer que los niños/as conciben sus experiencias a partir de procesos particulares de apropiación-adscripción como generación, teniendo en cuenta la experiencia migratoria que los atraviesa y los desplazamientos en múltiples repertorios, dimensiones y fronteras.

Por otro lado, se parte de considerar el espacio social de interacción de los niños/as en términos de contexto de regulación estatal y dominación cultural. J. Rappaport (2006) se refiere a situaciones de tensión cultural, en las que las posiciones diferenciales, constituyen “formas de instrumentalización de la diferencia cultural”. Esta mirada resulta interesante para abordar las modalidades “borrosas” con que se expresan las distinciones étnicas/nacionales. En ese sentido, en otros trabajos colectivos (Novaro, Borton, Diez y Hecht, 2008) nos detuvimos en pensar los sentidos del silencio en niños inmigrantes a partir del trabajo de J. Scott (2000), en tanto avanza sobre la forma en que las relaciones de poder configuran el discurso distinguiendo entre un discurso público y un discurso oculto.

Las experiencias de los niños/as en contextos de desposesión y silenciamiento en que viven, deben considerarse como guías e insumos específicos de la investigación, para abordar los sentidos que los grupos y los sujetos dan a *la palabra y al silencio*. Siguiendo con esta argumentación, repensar el lugar de observador dentro del aula y la escuela, y plantear lo que para Scott (op. cit.) sería un “*fuera de escena*”, se constituye en un modo de

acceder a otro nivel del discurso propicio para avanzar sobre las miradas que los propios niños/as construyen de sí mismos. Se trata de definir un conjunto de pasos insustituibles y prioritarios de la investigación, que hagan posible avanzar sobre concepciones desde las que se cuestione las referidas alusiones a la portación de atributos esenciales e inmutables o simplemente “desventajas culturales”. Los silencios dan cuenta de formas de presencia, estilos, elecciones, preferencias, pero además pueden ser entendidos como formas de comunicar, como estrategias discursivas, que se construyen en situaciones de asimetría (Novaro y otros, 2008; Scott, 2000). Este es un tema que se aborda en los siguientes capítulos, a propósito de pensar en el lugar de las lenguas dentro de los procesos de transmisión intergeneracional y la tensión entre asimilación-distinción en el contexto migratorio.

Notas de cierre

En el contexto estudiado, se reconocen formas que podrían asociarse a una bolivianidad constituida en referente presente, flexible y pasajero. Sostenido fuertemente en el estatus de recién llegado de algunos niños/as, Bolivia se asocia con mayor efectividad a aquellos que aun expresan desconcierto y/o desconocimiento de ciertas lógicas que atraviesan las relaciones sociales y las prácticas escolares en Argentina. Si bien en los grupos con los que se trabajó la extranjería, la migración y la identidad nacional asociada a Bolivia son datos que atraviesan las experiencias vitales de una parte mayoritaria de éstos, se constituyen en atributos descalificantes sobre todo en las etapas iniciales de ingreso a la escuela. Más adelante se registran distintas estrategias de avance y repliegue respecto de la nacionalidad propia o de los padres, que imprimen un fuerte dinamismo en las relaciones.

Los diferentes contextos de interacción, las distintas formas de grupalidad y pertenencia, las formas diversas del habla, señalan modos y condiciones de la interlocución y el intercambio social. En la escuela se definen y se expresan estilos, al mismo tiempo que se registran procesos de marcación y desmarcación de una identidad siempre desafiada. “Hablar bajito” o “permanecer callados” puede leerse como parte de un estilo comunicativo, y también como expresión de históricas asimetrías sociales en un contexto donde Bolivia se asocia a formas estereotipadas de comportamiento y distinción.

En los próximos dos capítulos abordó el referente Bolivia en los relatos biográficos de los niños/as como elemento central de una tensión entre el estigma y el emblema de identidad.

CAPÍTULO 7

“NO SE SABE CÓMO OLVIDAR”: TRAYECTORIAS DE VIDA ENTRE BOLIVIA Y ARGENTINA. RELATOS BIOGRÁFICOS 1

Sonia llegó hace 8 meses de Colca (La Paz). Vivía desde hacía un tiempo allí con su abuela y algunos de sus tíos, *“al lado de un cerro, había un campo, yo tenía mis animales, los cuidaba, había vaca, conejo y gallina”*. La mamá y el papá con quienes vive ahora en Buenos Aires, migraron primero desde Cochabamba, donde residían. Aquí nacieron 2 de sus hermanos tiempo antes de que su abuela la trajera. Mari también llegó este año de la mano de su abuela, directamente desde Cochabamba. Actualmente vive con su mamá y 4 de sus hermanos en Villa Sur, tiempo antes estuvo con su abuela *“cuidando la casa en Bolivia”*, ahora que ella está aquí, *“mi abuela la cuida”*, nos dice.

Ambas cursaron hasta 3º grado de la escuela primaria en Bolivia, vivieron un tiempo bajo el cuidado de sus abuelas y otros miembros de la familia antes de viajar a Argentina. Se las ve más chicas que el resto, están siempre alegres, jugando, cambiando figuritas, haciendo dibujos, en ocasiones esas parecen ser las actividades más importantes que desarrollan en la escuela.

Las dos dicen que quieren *volver*. *“Yo extraño mucho a mi abuela”*, señala Sonia, *“yo extraño a mis hermanos, sí, a mis hermanos mayores, que me cuidaban”*, dice Mari.

Registro y Entrevista R10-2006 y E8-2006

Muchos son los niños y niñas que como Sonia y Mari relatan su “venida” a Buenos Aires, dando cuenta de una estrategia familiar que los coloca inicialmente frente al deseo de

migrar con sus padres y al mismo tiempo volver a recuperar la cotidianeidad en sus territorios de origen. Con ellas no continué el contacto en años posteriores, fueron dos de los casos señalados del Grupo 2, de niñas que en 2006 repitieron el 4º grado. Sin embargo, estas breves referencias de sus historias, en las niñas más pequeñas que entrevisté (de 9 años de edad), nos señalan algunos elementos importantes en la consideración de las trayectorias en la infancia migrante. Como se verá, introducen referencias y marcan episodios que son especialmente considerados en los relatos elegidos para profundizar en este capítulo. Entre otros, se observa que la migración empieza mucho tiempo antes de viajar a Argentina, que se destaca el papel activo de una familia extensa que interviene en la crianza de los niños en distintos momentos de la infancia, que hay una tensión explícita entre quedarse en Argentina y volver a Bolivia, y que la escuela aparece como espacio referencial para la socialización en el país de arribo.

Un objetivo de esta tesis, fue avanzar sobre los relatos biográficos (Piña, 1989) con la intención de desentrañar del nivel discursivo, elementos significativos sobre los procesos vividos por los niños/as. A partir de éstos, en este capítulo se busca ampliar el marco de significación sobre las distintas posiciones identitarias asumidas en la infancia migrante, considerando las trayectorias de vida de sus relatores. Los conceptos de Identidad, Memoria y Trayectoria, son recuperados en el sentido expuesto en el primer bloque, como herramientas apropiadas para acercarnos conceptual y metodológicamente al nivel de la experiencia de los niños/as, en tanto agentes del proyecto migratorio. Es un supuesto de la investigación que la reconstrucción de procesos biográficos, permite abordar las intersecciones identitarias, el complejo entrecruzamiento y las contradicciones implícitas, que atraviesan a las identidades de los niños/as. Sostengo que en el proceso en el que se constituyen como sujetos sociales, producen trayectorias de vida que entrelazan la dimensión biográfica y la historia social. Pretendo atender a la producción de múltiples versiones del proceso migratorio, en las que los niños/as dan cuenta de hechos y sucesos, de marcos coyunturales y de ellos mismos. En esos relatos niños y niñas como Juan, Cecilia, Yeni, Marlene, entre otros, hablan de la migración latinoamericana, de un movimiento contemporáneo con clivajes históricos insoslayables; de un proceso de asentamiento y nucleamiento segmentado, de la relación con el mundo del trabajo y las redes de paisanaje, de las estrategias familiares que se despliegan para sostener el proyecto migratorio; dan cuenta también de la escolarización en la infancia migrante y nos acercan elementos para pensar la política cultural en una institución de Estado.

Este capítulo se estructura a partir de un primer conjunto de relatos biográficos. Se parte de considerar lo biográfico como una *categoría de experiencia*, que permite a los niños integrar, estructurar, interpretar situaciones vividas, en función de su pertenencia sociohistórica (Delory, 2009). El propósito es reconstruir las trayectorias sociales y escolares (Cragolino, 2006; Terigi, 2008) de algunos niños/as que han migrado hacia Argentina durante el transcurso de la escolaridad primaria. Se trata de niños que vivieron distintos procesos de movilidad dentro de Bolivia y Argentina, algunos de los cuales mantienen proyectos de retorno (transitorios o definitivos). Abordo los relatos biográficos, como expresión de los procesos de biografización frente a las situaciones de incertidumbre y tensión entre cambio-permanencia que vivencian. Se toman especialmente en cuenta el proceso migratorio, su relación con la escolaridad y la construcción del referente “Bolivia”, con el propósito de identificar en los relatos episodios que marcan quiebres o señalan hitos en las trayectorias de vida de los niños/as.

7.1. Buenos Aires como referente de ajenidad (¿o la angustia de la llegada?)

Cecilia, una de las niñas a las que me he referido en el capítulo anterior por su aparente “silencio”, relata durante el año de su arribo (2008) cómo vive la llegada a Buenos Aires, mientras se debate entre una escuela y un barrio que le han sido *impuestos* y su vida en Cochabamba. A través de ella, tal vez más que en otros casos, fue posible advertir la resistencia a pensar el contexto migratorio como espacio de construcción de pertenencia. Así y todo, Buenos Aires se constituye como presente para un niña de 12 años de edad, en el que Bolivia es parte, no solo por su cotidiana evocación a través de los recuerdos, sino también por su emergencia como referente a través de la circulación de personas cercanas, familiares, que transitan por los distintos territorios nacionales y conectan fronteras.

Mi papá trabajaba en el Trópico. Trabajaba con mi abuelita, a hacer cosas. Mi mamá igual. Igualmente, no había trabajo, allá no había tanto trabajo y se vinieron para acá. Entonces los dos estaban (vinieron) antes..., los tres, mi hermanito, mi mamá y mi papá. Yo estaba con mis tías en Cochabamba, al lado de Cochabamba, Punata es que le dicen. Con mi tía y con mis primos que me enseñaban, dividir, multiplicar, sumar, restar, leer... Vine a Buenos Aires con mis tías porque mi mamá trabajaba.

Cecilia cuenta que ésta no es su primera estancia en Buenos Aires. *Primero de pequeña vivía acá en Buenos Aires. Cuando era pequeña ya estuve acá yo. Luego me llevó mi tía ahí y viví hasta los doce años. Luego me vine acá. Fui con mi tía y viví con*

mi abuelita, más que con mi tía. Mi mamá se quedó acá en Buenos Aires, trabajaba. Ahora estoy con ella y con mi tía.

La referencia al trabajo de sus padres, en particular de su madre, aparece como dato central del movimiento migratorio y circulación familiar. Su actual estancia en Buenos Aires, particularmente como residente en el sur de la ciudad, en Villa Sur, parecen representar para ella un punto de ruptura, no asimilable a los movimientos vividos anteriormente. En su relato las referencias contrapuestas a Bolivia, destacan un presente despojado de experiencias muy valoradas.

Y acá mi mamá lo perdió el trabajo porque mi hermanito no la deja trabajar. Trabajaba en un taller y mi hermanito se peleaba y no podía trabajar. No se consigue trabajo, mi mamá sabe trabajar en taller no más, eso es lo que sabe, pero no consigue. Yo no quiero estar en la pieza, nada más eso, acá salgo a comprar, nada más. (En Bolivia) salía a jugar, salía descalza, salía de casa a jugar, salía con mi perro, salía a jugar fútbol, y eso. Desde que era pequeñita jugaba fútbol. Allá en Bolivia había una cancha grande, grande y ahí jugábamos. Me gustaba mucho el fútbol. También salía con mi mono, se escapaba y lo salía a buscar. Se escapaba, me divertía cuando se escapaba. Se llamaba Taiita. Ahora está con mis primos. Me divertía.... Allá hace calor, mucho calor. En Bolivia está el trópico y hay muchos animales, teníamos un loro pero se murió. En el trópico hay muchos animales, no en Punata. Ya no quiero recordar más.

Me quiero volver, pero me quieren hacer estudiar aquí... no sé, quieren que estudie aquí, quieren que salga aquí...no sé. [¿por qué querés volver, por tus tías, por el lugar?] El lugar. Todo. No se sabe cómo olvidar.

Las referencias cotidianas que destaca, hablan de su niñez en espacios de juego y de afecto, marcan la posibilidad de pensar la intensidad con que se evocan los recuerdos, siendo que estos son al mismo tiempo el vehículo de la experiencia vivida, que se resiste al olvido. Más aún, aparece la dificultad de olvidar, cuando quienes forman parte de esas experiencias pasadas y aparentemente alejadas en el espacio, reaparecen como figuras que acompañan la migración. *Mi abuelita de Bolivia casi no entiende castellano y le tengo que hablar en quechua, con ella. Ahora está acá (hablás quechua con ella, ¿y con los demás?) no, acá castellano (¿Y por qué?) Porque mi abuelita no entiende castellano, pero con mi mamá, con mis tías solo a veces. Cuando me hablan les contesto en esa forma también. Porque no se puede mezclar. Uno habla quechua y otro castellano, es feo. (En Bolivia hablabas quechua con otros?) sí, se hablaba también, todos mis primos hablan, mis amigas más o menos. Todos hablan, porque son de Bolivia. Toda mi familia habla quechua, menos los más pequeños. Allá se tomaba clases de quechua también.*

La escuela aparece como espacio donde se registran dificultades, tensiones, para quienes llegan con otros recorridos lingüísticos y escolares. (¿Le comentaste a las maestras que la escuela era distinta allá, que algunas cosas te cuesta porque son diferentes o que había aprendido otras cosas?) *Yo le dije, porque no podía. La seño, me decía yo no te puedo enseñar las cosas que veíamos el año pasado, y entonces, no se*

puede... [¿Y cuando vos le dijiste que te costaba ver algunos temas?] Que no podía, me miraba y “chicos no les puedo enseñar yo a los que son nuevos, lo vimos el año pasado” [¿Pero vos le pediste que te enseñara algo o ella sola te dijo?] Yo le pedí. Es que no podía hacer, me costaba el cantito [¿Eso en qué materia fue?] Lengua. [¿Te acordás qué era lo que te costaba hacer?] Las... ¿Cómo se llama? Los verbos, sujeto, predicado... no puedo, no puedo.

La escuela es un espacio que se presenta como hostil en el relato de Cecilia. Las maestras, los compañeros/as, son vistos como parte de un contexto transitorio, tan ajeno como resistido. *Con las chicas de acá de la escuela yo me llevo mal, con la única que me llevo bien es con ella* (señala a Débora). *A mí me gustaría estudiar ingeniería. Pero no voy a estudiar aquí. Voy a ir cuando sean vacaciones, voy a ir a vivir con mis tías, estoy esperando las vacaciones, cuando termine las clases voy a ir allá.*

La cuestión de quedarse o irse, parece un dilema recurrente. A lo largo de los meses compartidos durante 2008, ello se hace presente y señala su férrea voluntad de “volver” junto con las limitadas condiciones de posibilidad para lograrlo.

Yo hablo por teléfono a Bolivia, con mi abuela. No sé, voy a terminar el colegio, al otro año, al tercer año. Termino, la otra vuelta termino, y ahí puede ser. Porque por ahora no tenemos dinero. Mi mamá quiere ir, pero mi papá no quiere irse. Mi hermanito también quiere irse. Mi tía se va a ir. El lunes... su hija se puso mal, se tiene que ir. Si, tiene que irse y me da mucha pena que se vaya.

Entrevistas realizadas entre julio y noviembre de 2008.

R3-2008 y E4-2008; R14-2008 y E14-2008

Volver y recordar, aparecen como dos dimensiones necesarias de considerar para avanzar sobre los relatos de Cecilia. Se trata de una chica de 12 años recientemente migrada, que introduce con su discurso una versión de la migración vinculada al desarraigo. Hay muchos elementos a considerar en este caso: cuánto de lo que transmite Cecilia se vincula con que la migración ha sido reciente, cuánto a la edad avanzada en que se produce, cuánto a la intervención de distintos familiares con quienes ha vivido, cuánto a las condiciones de privación particulares que vive en Buenos Aires. Son preguntas pertinentes que intentaré retomar a partir de considerar en otros relatos, el lugar de los proyectos de retorno en niños/as que migraron tiempo antes, la relación activa con una red de parentesco en Bolivia y en Buenos Aires, los proyectos futuros y las condiciones actuales de asentamiento y radicación.

La relación entre Cecilia y Buenos Aires, como en otros casos, permite pensar las particularidades de la migración en la infancia. Lejos de la chica marcada como silenciosa, advertimos en ella la importancia de la palabra y la significación que adquiere el relato de

las experiencias vividas en distintos tiempos y espacios. Vale preguntarse nuevamente cuánto de sus aparentes silencios en escenas escolares está señalando su resistencia a considerarse parte de una institución de Estado fuertemente socializadora y cuánto marca también la imposibilidad de la escuela de pensar las formas contingentes de la identidad y la interacción social, sin recurrir a explicaciones que tienden a entender las acciones como marcas culturales reificadas.

Este relato invita a seguir pensando en distintas direcciones: en primer lugar en la emergencia de posturas críticas respecto a la migración como proyecto personal¹⁴ y los debates al interior de las familias respecto de la migración, así como la posibilidad de que los niños/as construyan como lugares de pertenencia, espacios en los que sus padres están ausentes; también en las transiciones entre territorios, familias, escuelas, repertorios lingüísticos; y en las condiciones de posibilidad en que se produce la migración, la radicación y el retorno. Retomo algunas de estas líneas en otros relatos que permiten profundizar en la perspectiva de la infancia frente a la migración, introducir las estrategias familiares, ubicar distintos sentidos con que el Bolivia es evocada.

7.2. Bolivia: pasado, presente y futuro (¿o el presente en transición?)

Juan es un chico proveniente de Potosí con quien me vinculé inicialmente durante el año 2005, mientras cursaba 6º grado. Había migrado a Buenos Aires a los 10 años de edad (4 años antes). Tuve la oportunidad de volver a entrevistarlo al año siguiente, mientras transitaba el último año de la escuela primaria. Sobre él ya me había referido anteriormente en el capítulo 3, a raíz de los detalles con que describió la Villa Sur, las condiciones de vivienda, de trabajo y de radicación de la población boliviana en el territorio, la referencia a la práctica de fútbol y los espacios cotidianamente recorridos. También hice alusión a las particularidades que asumió su escolarización en Argentina y su lugar en la dinámica grupal, siendo que se trata de uno de los chicos con más sobreedad. Las interacciones con Juan han sido siempre puntuales y en espacios de entrevista. Ello no fue obstáculo, sin embargo, para profundizar en múltiples referencias al proceso migratorio, a su vida en Buenos Aires, a Bolivia y “los bolivianos”. Por el contrario, Juan avanza en su discurso sobre una caracterización compleja en la que pueden reconocerse tanto sus experiencias personales como

¹⁴ A propósito de ello, se recomienda el trabajo de Claudia Pedone (2010) sobre los proyectos migratorios familiares y el lugar de los hijos/as, en el contexto español.

el intento por definir marcas, atributos, prácticas generales asociadas a una población con la que se identifica.

Mi papá venía de la parte Alta y mi mamá de la Baja, en la provincia de Potosí. Viste, antes, donde vivía mi papá era en el campo y ahí es donde estaba mi abuela y ahí cuidaba las ovejas, nada más, y sembraba también, habas, papas. Yo vivía en la ciudad y cuando tenía un año me llevaron al campo. Viví 2 años ahí, mi papá estaba acá y mi mamá me llevó al campo, estaba con mi mamá y mis abuelos.

Porque primero vino mi papá porque no tenía trabajo, luego de unos años volvió y se fueron con mi mamá y mi hermanito y yo me quedé con mi abuela. Cuando tenía 8 años ó 9 años se vinieron para acá y yo me quedé con mi abuela. Después de 3 años me vine acá Buenos Aires. Me vine con un amigo de mi papá, me mandó plata entonces me trajo acá.

Los movimientos y traslados que relata, en los que introduce elementos importantes para caracterizar los espacios, las prácticas, las relaciones, son algunos de los que mencionará Juan, teniendo en cuenta que a lo largo de nuestras charlas, aparece al mismo tiempo la referencia a posibles retornos, pensados también en momentos o etapas diferenciadas para la familia.

Mi papá me dijo que hasta el primer año viste (después) de primaria (me quede), y después me vaya para Bolivia porque acá hay mucha droga y mi papá piensa que me voy a echar a perder. Sí, mi papá me está diciendo que primero vamos a ir con mi papá, y mi mamá se queda acá con mi hermanito, después van a venir. La mayoría habla quechua allá, sí, todos. Hay algunos que hablan aymara. Yo sé quechua nomás, más o menos. (¿Lo hablás ahora?) No, no, a veces cuando vienen de mi mamá sus amigas, casi no se hablan castellano, hablan quechua, cuando vienen visita. Pero ya me estoy por olvidar, me olvidé de un montón de cosas.

Las alusiones a volver y a sus propias vivencias en Bolivia, en el campo, con su abuela, con el quechua, resultan reiteradas, pero cambiantes y por momentos difusas. Se trata de referencias que van quedando asociadas a experiencias pasadas (Juan no ha vuelto a Bolivia), pero que resultan revitalizadas a través de la expectativa (propia o de sus padres) del regreso y reencuentro con otros familiares. En estas expectativas y sus oscilaciones parecen jugarse tanto las propias preocupaciones como las de los adultos.

A mi sí me gustaría volver. A ver a mi familia, están casi todos, nomás estamos nosotros acá. (¿Y no has vuelto nunca desde que viniste para acá?) No. Mi papá con mi mamá volvieron, yo me quedé acá con mi tía, me gustaría volver.

Mi papá dijo que iba a volver. No sé, me dijeron que cuando terminen las clases vamos a ir de visita, hace 5 años que no vamos. Y su papá se murió y encima tenía que ir a su misa. (¿Juan entonces vos el año que viene vas a ir para allá o vas a estar acá, ya sabés?) No sé, dijeron que vamos a ir de visitas, yo quiero volver, pero me parece que me voy a quedar aquí porque allá en Bolivia dicen que es más difícil

ahora, pasar a la, la primaria, porque ahí te hacen divisiones de 12 cifras y yo no puedo casi de 2 cifras. Así que me parece que me voy a quedar aquí nomás.

La idea del retorno parece presente en el contexto familiar, como proyecto que es ocasionalmente revitalizado. Puede suponerse que en él se juegan el deseo del reencuentro pero también la inquietud de enfrentar nuevamente el proceso de radicación. La preocupación que Juan expresa sobre su continuidad escolar, frente a la posibilidad de un nuevo traslado, hay que leerla considerando las implicancias que la migración trajo en su trayectoria escolar.

(¿qué te pareció la ciudad cuando llegaste?) Primero me pareció que ya la conocía, pero después me di cuenta que no la conocía. Porque en mi casa enfrente había unos coches y me parecía familiar. Pensé que ya vine, pero después me di cuenta que no. ¿Viste el piso? En la tierra no tienen cemento, en Bolivia hay algunas casas que no tienen. (¿Y la escuela, qué tal te resultó llegar a esta escuela?) Los primeros días no me estaba gustando. Después pasé unos cuantos meses, me gustó. (¿Y en qué grado empezaste acá?) En tercero. Yo pasé a quinto y me bajaron a tercero. (Habías pasado a quinto en Bolivia y cuando entraste acá...) Me bajaron a tercero.

(Y de la escuela de Bolivia) a mi me gustaba la tecnología, me enseñaron a hacer cosas, no me acuerdo cómo se llama, que hice de regalo para el día de la madre a mi abuela (¿Y acá tecnología te gusta?) Sí, se ven más cosas acá, en Bolivia no hablan del espacio, y tampoco casi no se veía que había otros lugares como acá, nada más pensaba que era Cuando vine acá me mostraron los mapas, todo eso y me di cuenta que había un montón de lugares.

Las referencias a la escolaridad son amplias. Señalan aspectos vinculados con la supuesta inconmensurabilidad entre la escuela en Bolivia y Argentina (mencionados en el Capítulo 5), y los efectos de una imagen devaluada sobre la primera, en la trayectoria escolar de un niño inmigrante. Ponen también en evidencia la dimensión biográfica de algunas huellas que los distintos tránsitos han dejado. Al mismo tiempo, abren otras cuestiones a considerar, tales como las expectativas puestas en lo que la escolaridad puede producir sobre las nuevas generaciones en el contexto migratorio.

(Cuando sea grande) me gustaría ser abogado, viste los que se pelean y van a la corte y los contratan, el defensor viste o, si no, soldado. Mi papá siempre me explica que mi papá no estudió, entonces si no estudiás vas a ser albañil, que cuando trabajás de albañil sufrís mucho, tenés que ir con lluvia, con frío, calor, entonces, si no podés ser abogado podés ser militar.

Juan alude a las posibilidades de inserción futuras en el mercado de trabajo, considerando la importancia que adquiere el proyecto de movilidad social frente a las experiencias laborales que atraviesa la generación anterior. En su familia los hombres trabajan mayoritariamente en el rubro de la construcción. Vale recordar lo que algunos investigadores llaman “*inserción selectiva en determinados segmentos del mercado laboral*” de trabajadores migrantes limítrofes, que tiende a fijarlos en un nicho desventajoso (Vargas, 2005:25).

Están haciendo un barrio ahí, ¿viste? El Miranda lo trajo dijo, siempre escuché que dicen así.¹⁵ Viste que los bolivianos andan ahí siempre, mi tío también trabajó unos meses ahí, mis dos tíos trabajaron ahí y después esos mismos se fueron de albañil, porque mi tío se sacó documento, viste, sacó y se fue a trabajar así, en blanco. (¿Trabajan y viven también en ese barrio?) No, mi tío hace un mes que está trabajando. Ahí viven mis tíos, no sé si son de mi mamá sus primos viven ahí, no sé, deben trabajar ahí, o capaz tienen su propio taller. Por lo general, muchos tienen su propio taller y a veces trabajan ahí los que no tienen documento. Algunos aprovechan y sacan documento por el convenio viste que salió, aprovechan y después juntan, con la plata que tienen se compran, hacen un taller en su casa, chiquito, de tres, cuatro personas trabajan ahí.

A lo largo de las charlas con Juan, aparecen referencias que hacen alusión a distintas tramas de interacción cotidianas, a los mundos sociales que transitan los “bolivianos en Buenos Aires”, con un nivel de generalidad pronunciado. Se cuelean datos coyunturales, como el referido al Plan Patria Grande¹⁶ y sus implicancias en la posibilidad acceder a un circuito laboral menos informal. El relato recupera sus experiencias en la ciudad, en tanto parte de una población reconocida a partir de espacios, prácticas, costumbres que parecen enfatizar lo “común”.

La gente de Bolivia se reúne nada más como para recordar las cosas típicas de Bolivia. (¿Has ido a alguna de las fiestas que se hacen en Buenos Aires?) Sí, a Charrúa viste, tienen de todo, hay ..., que se llama Caporale. Los bolivianos, viste cuando festejan alguna cosa viste, ellos contratan a los bailarines. Voy todos los años, con mi mamá y con mis hermanos. Algunas veces mi mamá va a vender comida. Se prepara arroz, con chuño, el tuco este con papa y le ponen ensalada con cebolla, ahí la cebolla, en Bolivia, es de otra clase la cebolla, tomate con carne picada.

Las reflexiones anteriores surgieron como parte del relato de su trayectoria migratoria en Buenos Aires. Más adelante, ahora a pedido expreso de las investigadoras, Juan avanza sobre una mirada comparativa entre bolivianos y argentinos.

Los bolivianos son peleadores. Todos pelean en Bolivia, es una tradición ahí en el campo, hacen una tradición que, no me acuerdo la fecha, a ver, pero van ahí, todos se juntan en el campo, en un lugar y se toma chicha y luego se pelean entre todos, todos se juntan ahí y se pelean. Hay patadas, piñas, piedras. Pelean de verdad, es una tradición. (¿acá también lo hacen a veces?) Aquí no, en Potosí, en Tinguipaya. A veces algunos quedaban muertos y el que quedaba muerto, viste el señor que lo mató, tenía que cuidar a su familia del otro que murió. Yo fui una vez nomás. Es una vez al año, van todos, de todos los lugares se concentran ahí, toman chicha y se pelean.

¹⁵. Juan se refiere a dos complejos de viviendas que se estaban construyendo en 2006, en terrenos cercanos. De acuerdo a su mirada, la gestión de esas construcciones la llevaba adelante el jefe comunal, al que nos referimos en el Capítulo 3 como Miranda. Juan señala que en esos emprendimientos, familiares y otros *paisanos* de Bolivia, son reclutados como mano de obra.

¹⁶. Hace referencia al Plan “Patria Grande”, que entró en vigencia a comienzos de 2006, tendiente a la regularización documental de la población inmigrante de países miembros del Mercosur y estados asociados.

En su relato se podía advertir la alternancia entre ciertos detalles vinculados a la violencia y el énfasis sobre el carácter social y tradicional. Las peleas referidas por Juan hablan de prácticas asociadas a las comunidades rurales andinas¹⁷. Resulta significativa la evocación de imágenes que corresponden a una sola experiencia, para dar cuenta de una característica elegida para describir a un colectivo en el que se incluye. Sin duda se trata de imágenes con la fuerza de un acontecimiento *recordado* (Portelli, 1989), que le permite la reconstrucción de una costumbre, que se repite y resulta emblemática.

En Bolivia eran más amables, te trataban bien, son peleadores pero te tratan bien, en cambio acá hay algunos que te tratan mal, te dicen, te dicen 'bolita...qué hacés acá?!'. Mis vecinos son amables, todos son bolivianos, en la manzana 27 todos son bolivianos. Algunos son pobres, algunos, otros no son tan pobres, trabajan, se ganan la vida vendiendo, así vendiendo. En Argentina para mí son todos ricos, tienen mucha plata. Viste cuando voy a los edificios de allá (complejos de viviendas o monoblocks), mi mamá trabajaba en verdulería, viste me mandaba mandados a llevárselo ahí arriba y de todo tenían, televisor a pantalla plana, todas cosas tenían.

Vale reparar en la elección de determinados términos, calificativos que por momentos fijan la referencia al propio grupo y marcan distancias frente a otras grupalidades. Juan va definiendo un repertorio cultural, al mismo tiempo que selecciona referentes de identificación, de pertenencia (y de diferenciación). Entre ellos, no puede dejar de mencionarse la información actualizada de que dispone para dar cuenta de la realidad política de Bolivia.

En mi casa se habla de Evo Morales. Yo tenía un retrato grande, no en mi casa, ahí afuera había un retrato grande, en una pared, pintado. Cerca de mi casa había uno así, no sabía qué era. Aquí cuando escuché, '¡ah! ¡ese era Evo Morales!', dije. Dicen que, dicen que va a ser mejor porque los otros presidentes viste que ... el dinero que le dieron al país se lo guardan y se lo llevan a otros países y después no vuelven más. Porque es un campesino, viste. Tiene así, sufrió como algunos bolivianos y algunos lo reconocen porque vieron su video, su historia, viste, lo reconocen de eso, porque algunos a veces dicen el tipo que sufrió como ellos, trabajando así en el campo y después estudió [o no estudió] y salió presidente, algo así. Y encima lo quieren mucho porque también consume coca, viste, todos consumen coca y lo pusieron a él, pensaron que iba a ser mejor para todos los cocaleros.

Entrevistas realizadas e/ 2005 y 2006: R22-2005/E7-2005
y R3-2006/E2-2006. R13-2005 (Anexo 4)

Estos relatos hacen referencia a procesos vividos, marcados por experiencias con distintos anclajes de tiempo y de espacio. Remiten también a cuestiones de organización

¹⁷ Algunos investigadores las describen como forma de *violencia social estructurada* (Platt, 1988) o como manifestaciones culturales orientadas fuertemente a la transmisión intergeneracional, que combinan elementos rituales, religiosos, sociales, económicos, entre otros (Lara y otros, 2005).

familiar y comunitaria, a aspectos referidos al territorio, a la movilidad, al trabajo. Hablan de los espacios de residencia, de lo que podría definirse como la presencia de una familia extendida, de diversos adultos que cuidan de los niños/as en distintos momentos de su infancia y socialización. Aportan elementos para pensar en concepciones atravesadas por cierta transicionalidad con recortes y fronteras difusas, en las que el proyecto de vida está marcado por expectativas de recorridos y trayectos sucesivos. A la experiencia generacional de transicionalidad que implican la niñez y juventud, como universos sociales cambiantes, se articula la experiencia migratoria, como un proceso asociado a trayectorias plurales, configuradas por múltiples movimientos que atraviesan tiempos y espacios (Mallimachi Barral, 2009).

Juan habla de que la misma experiencia de la migración no estaría implicando un lugar y momento de partida y uno de llegada, un trayecto lineal. Esta concepción de la migración, sin embargo, debe considerarse bajo los condicionamientos estructurales de vida, que configuran, se interponen o dan un sentido particular al proyecto de retorno (o de múltiples retornos). Cabría preguntarse aquí por el valor que adquiere el sostenimiento de la idea de retorno, aun cuando este sea un proyecto con pocas posibilidades de concretarse, e incluso, temido. Volver aparece como un deseo muy presente, que no deja de despertar preocupación. Es interesante suponer cuánto se juegan las características que asumió el propio proceso migratorio, las dificultades enfrentadas, los afectos construidos en unos y otros espacios, y el esfuerzo que requirió dar coherencia a las experiencias que vivía, considerando las continuidades y discontinuidades entre territorios y referentes de sociabilidad.

Se trata de un chico cuya trayectoria escolar da cuenta de formas institucionales de inclusión subordinada, en tanto su ingreso a la escuela en Buenos Aires, se produjo a condición de “bajarlo” dos grados en la secuencia gradual de escolaridad primaria. Ese registro de la diferencia en la escuela, puede suponerse como parte estructurante de la subjetividad de un niño. Advierte sobre experiencias formativas a través de las cuales se tensionan lo conocido y lo desconocido, en las que se descubre que aquello que en principio suponía parecido, conocido, familiar, no lo es. La escuela se configura en sus dificultades por reconocerlo, como espacio de tensión por el que como se ha dicho anteriormente, los niños/as suelen transitar solos.

Juan se afirma como boliviano. El registro de una valoración con frecuencia negativa de su país origen, hasta donde he podido avanzar, no supone el establecimiento de distancias con el colectivo de identificación étnico-nacional asociado a Bolivia. No volvió desde su

arribo, habían pasado 5 años ya, sin embargo el proyecto era volver. Era una posibilidad clara, incluso volver solo, a una edad que la familia considera apropiada. Aparece ésta como una posición del padre, vinculada a las preocupaciones que ejercen los espacios de socialización de los jóvenes en la ciudad (“*mi papá piensa que acá me voy a echar a perder*”). De todas formas, en el relato empiezan a emerger sus dudas y los márgenes de decisión de un chico de 14 años.

Los procesos de reagrupamiento familiar han sido estudiados ampliamente, como parte de las dinámicas que adquieren la migraciones familiares (García Borrego, 2010; Pedone, 2010a, 2010b). En los casos de Cecilia y Juan, se registra la importancia de la existencia de una red ampliada de parentesco que acompaña el proyecto migratorio, participando de la crianza de los niños/as en el contexto de origen, hasta la reunificación familiar en el destino. Sin embargo, también es necesario pensar que el proceso inverso puede formar parte de la estrategia familiar, sea en la expectativa de los niños/as o en la de los padres y madres. Cecilia y su deseo sostenido en el retorno, Juan y la expectativa de los padres en un tránsito por la juventud en el contexto boliviano, hablan de procesos de des-agrupación familiar¹⁸ (en términos de la familia nuclear), en tanto ese retorno es pensado también como trayecto personal o bien como retorno familiar, pero en momentos diferidos.

El tránsito de Juan hacia la juventud coloca a su familia en una posición expectante respecto de las construcciones de afinidad y el despliegue de prácticas asociadas a un nuevo momento de la vida. El contexto de Buenos Aires es percibido en su nocividad, como espacio donde los repertorios de referencias disponibles para los jóvenes, pueden imponer distancias respecto de las concepciones de persona educada (Levinson y Holland, 1996), de las expectativas de identificación y apropiación de modelos sostenidos desde las generaciones mayores hacia sus hijos¹⁹. Al mismo tiempo, aparece la reflexión de un chico tendiente a tomar una decisión sostenida en su experiencia (“*yo quiero volver, pero me parece que me voy a quedar acá*”).

Juan tiene familiares en Bolivia, pero también vive rodeado de gente de Bolivia, la manzana 27, la feria, el fútbol al que me referí en capítulos atrás. Bolivia está “allá” y “acá”. En este caso, emerge de los relatos un *nosotros* que resulta estructurante y se vincula

¹⁸. I. García Borrego (2010) propone el concepto de des-agrupación familiar para referirse a la estrategia de enviar a los hijos/as nacidos en España a que sean criados con abuelos o tíos, en el país de origen. C. Pedone (2010b) por su parte, avanza sobre las estrategias de niños/as y jóvenes que, habiendo nacido o permanecido una parte importante de su infancia en el contexto migratorio de destino, migran al país de origen propio o de sus padres, donde son criados o acogidos por distintos familiares.

¹⁹. En el capítulo 5 hice una referencia a ello, a propósito de ciertas miradas reconstruidas de las familias respecto de la escolarización de los niños/as en Buenos Aires y la demanda de disciplinamiento.

al referente Bolivia. En cierta medida, es posible registrar algunas intersecciones, en un varón joven, migrante, habitante de Villa Sur, que define una “bolivianidad” en tanto forma de elaboración cultural que funciona como fuerza simbólica unificada, en distintos territorios. Los bolivianos, nos cuenta, son *peleadores*, trabajan en la *construcción* o se ponen un *taller*, se reúnen *nomás para recordar*. Pero nos dice además que se es boliviano allá o acá, que hay puntos de estabilidad y de fuga -en términos de Briones (2007)- en la trayectoria de vida, y que algunos de ellos se refieren de forma particular a la dinámica generacional y el movimiento territorial. Los miedos de una juventud “malograda” en el contexto migratorio, pueden ser contrarrestados con un viaje a Bolivia.

En los casos mencionados, se hicieron presentes las dificultades que representa el ingreso a la escuela. La contundencia de este dato, que registraron los docentes y expresan al mismo tiempo los niños/as, lo instala como tópico central para pensar la migración en la infancia. Lo mismo la referencia al deseo de volver, como proyecto y promesa, junto con las dificultades para concretarlo. En Cecilia, esto se vincula con un activa resistencia a pensarse en Buenos Aires durante los primeros meses en la ciudad, con expresiones de angustia e incomprensión por tener que sostener el mandato de la migración, en condiciones tan distantes a las que le asigna a su vida cotidiana en Bolivia. En Juan, la referencia a Bolivia se vincula tanto a la posibilidad de un retorno, como a su vida en Buenos Aires, en tanto se define como parte de un agrupamiento, identificable en ambos territorios.

A propósito de esto último, Levitt (2010) señala que muchos niños/as crecen en hogares en los que circula “*gente, mercancía, dinero, ideas y prácticas del país de origen*” (propio o) de sus padres, conformando lo que llama “*campos sociales transnacionales*”. Si bien en su trabajo de campo aborda las dinámicas migratorias de distintos grupos inmigrantes en Estados Unidos, resultan sugerentes sus avances en torno a esa noción, para pensar sobre los procesos locales registrados, en los que se advierte en los jóvenes el dominio de diversos repertorios culturales, “*que pueden seleccionar en respuesta a las oportunidades y desafíos que confrontan*” (Ibid:17). Se trata de seguir pensando en los procesos de identificación, en términos de redes de sociabilidad que conectan actores, ideas, prácticas, proyectos, a través de fronteras.

7.3. Bolivia como universo de idealización y de sentido pretérito: ¿Entre los hechos recordados y la memoria heredada?

Mientras Cecilia afirma “*no se sabe cómo olvidar*”, una niña llamada Yeni expone con alegría (y compulsión) los recuerdos. Las dos apelan a describir Bolivia como referente afectivo y familiar, como fuente inagotable de recuerdos propios o “heredados”, que define un entorno de pertenencia del que se permanece momentáneamente distanciada o el pasado que da sentido a una parte de la propia infancia y de la vida de las generaciones mayores. Hay diferencias importantes entre ambas, el presente de Cecilia la coloca en situación de incertidumbre respecto a su infancia en Cochabamba y el Trópico, el presente de Yeni, por otro lado, la encuentra integrada en distintas tramas de interacción social que no parecen oponerse o entrar en disputa con el pasado que evoca. Advertir las condiciones y deseos de quienes producen un relato, una versión del pasado y una descripción de la historia propia y familiar, implica abordar la relación temporal a partir de la forma en que el presente avanza sobre las líneas del pasado produciendo una trayectoria, al mismo tiempo que se producen desplazamientos espaciales, como los vinculados a la migración.

Yeni es una niña que migró a Buenos Aires a los 7 años de edad desde Santa Cruz de la Sierra. Con ella me vinculé durante 2006, 2008 y 2009, mientras cursaba el cuarto, sexto y séptimo grado, respectivamente. Fue mencionada en esta tesis a propósito de la caracterización de la Villa Sur y las condiciones habitacionales de la población migrante en el territorio bajo estudio. Las referencias a Bolivia que realiza, adquieren un fuerte carácter de idealización, hay un énfasis puesto en mostrar con infinidad de ejemplos y detalles cuán hermosa y grande es Bolivia, cuántas cosas apreciadas, queridas y sorprendentes (o inexplicables) ocurren allí, y también sucesos pasados en generaciones anteriores, que hacen inteligible el carácter forjado en los adultos, sostenido en duras situaciones de vida. En Yeni, se instala la idea de una Bolivia claramente delimitada, donde ocurren cosas que no suceden en Buenos Aires, pero donde la realidad es reconstruida desde un fuerte sentido afectivo, representando *acontecimientos recordados*, en el sentido definido por Portelli (1989), como acontecimientos que no refieren a experiencias vividas y terminadas, sino a sucesos que son la llave de lo ocurrido antes y después. Yeni quiere visitar Bolivia, pero este deseo no se plantea como viaje de retorno. Se trata de trasladarse a la Bolivia de los abuelos, de las generaciones mayores.

Cuando yo llegué, en Febrero, el 27 de Febrero, y entré a la escuela, en tercero. Vine con con mi mamá, mi papá y mis hermanos, todos vinimos. Quedaron allá en Bolivia el hermano más mayor de mi mamá y otro más menorMis abuelos quedaron allá, sí, porque ellos no se querían venir del campo. Están en el campo, y ellos no se querían venir. Y quedaron casi solos los abuelos, sí. A fin de año vamos a visitarlos a ellos. Y a los de mi papá también. Yo los quiero más. Mi abuelita murió antes que yo naciera. Y este año vamos a ir, cuando terminen las clases, porque ellos tienen 63 años tienen, y están solitos y los extraño mucho.

A diferencia de sus compañeros/as, Yeni viajó junto a toda su familiar nuclear, en un episodio registrado con marcada precisión. En ella aparece la idea de soledad referida a quienes quedaron en Bolivia, no a quienes migraron. El papá de Yeni había mencionado también, que la migración hacia Argentina se produjo junto con otros miembros de su familia política (de su esposa) de la misma generación: “son siete los hermanos de su mujer que están acá, solo dos están en Bolivia y una en España” (E6-2008).

Era buenito mi abuelo Edmundo, no nos dejaba que nos pegue mi papá. Se ponía me abrazaba. Cuando él venía, siempre estábamos jugando con la amiguita que vivía enfrente de mi casa. Valle Grande se llamaba. Y el campo era aguarita. Sembraba. Siempre cuando venía traía fruta, verdura. Después traía ciruela, durazno. [...] Este año, cuando hablamos nosotros viste, la casita se le derrumbó. Porque llovió mucho allá. Y llovió y la casita era de paja no más, se le fue toda la casa. Ahora tiene otra casa, de cemento, ahí no tenía agua potable, bajaba de la casa, iba a una quebradita, así, y el campo ahí mi abuelito no tenía tanto como ellos, como el papá de mi mamá. Muyupampa, es un campo también. Ellos tenían ese campo, era re grande. Tenían para cada hijo, tenía su sector. Tenía oveja, chanco, vacas, caballo. Los caballos eran como el techo, más alto. Era re lindo los cerros! Re altos. Hermosos. Una quebrada, a mi me encanta la naturaleza. Me gustaría ir a las dos partes. Claro, porque mi mamá quiere ir ahí, y mi papá.... [Fragmento de entrevista – 4/7/2008]

Al detalle con que describe los territorios (usando preferentemente el tiempo pasado), sus diferencias, la contraposición entre la situación vulnerable y la de mayor abundancia entre las familias, se adicionan los recursos que utiliza Yeni para decir que extraña, que quiere ir de visita, que sueña con hacerlo.

Yo la otra semana, todas las noches lo soñaba con él. Siempre a la noche no me acuerdo nada. Cuando me levanto, me levanto a las 8, me duermo 7:30, no más hasta las 8:30 y sueño que yo estoy yendo a Bolivia, con mi mamá, con mi papá, y que por un camino viene mi abuelito y por otro un chico, que no lo conozco con una oveja. Mi abuelito viene me dice: “vení, vení, vení” me dice. Y mi mamá me dice: “andá, vamos, vamos” y yo empiezo a correr. Sueño mucho con ir a Bolivia. Tres días de viaje son. Cuando vayamos son tres días, después pasamos una semana en Santa Cruz y después nos vamos al pueblo de mis abuelitos. Después volvemos a la vuelta al de mi mamá. Vamos a ir un mes, un mes y medio.

Viajar hacia el territorio donde se ubica la infancia de los padres: Yeni parece enfatizar ese pasado. Hace un contrapunto interesante entre el territorio y la historia de su mamá, introduciendo elementos que describen el entorno, cuentan experiencias vividas y un pasado heredado de ella, que constituye un marco de interpretación de situaciones presentes.

Mi mamá si, ella trabajó mucho toda la vida, porque mi abuelita, ella tenía una quemadura acá, y se le fue haciendo todo el brazo, todo el brazo. Entonces ellos estaban en el hospital enyesada y mi mamá se fue, se fue con la tía. Con la tía de parte de mi mamá. El papá murió. Y de parte de mamá, la mamá de mi abuelita viste, era re mala. Y ella también estuvo un tiempo con ella. Primero que esté con la tía, trabajó ella, y ella le hacía, le hacía trabajar más, le hacía moler, le hacía tejer, todo. Todo le hacía tejer y después venía un señor que era el novio de su hija. Que ella no le daba de las vacas de ellos mismos, iba a comer ahí, adentro. Y ellos ahí trabajando. La hacía trabajar. Tenían que ir para otro lado, no podían dormir ahí. Además le pegaban. Y ella ahora tiene carácter fuerte. Nosotros también, quiere que hagamos todo perfecto, todo bien. Si, le decimos que no nos pegue igual que a ella. Si, ella cuando ya tuvo a mi papá, se conocieron y se vinieron para ahí. Ellos tenían un kiosco..., mi papá primero ganaba bien. Era así en una granja, y como tenían molino, maíz, todo, él era camionero y se iba, se iba re lejos. A veces no venía a dormir, porque no llegaba. Ahora acá se dedica a la construcción, a mi no me gusta tanto, porque él trabajaba en una granja, donde había vacas, había todo.

Yeni marca sucesos y reconoce momentos como hitos importantes en la vida de sus padres que han dejado huellas en el presente. La infancia de su madre, el aparente “rescate” del papá. El relato de la historia de sus padres juntos, la descripción del espacio, le permite introducir comparaciones entre el trato y las exigencias de su madre con ella y las condiciones en que vivió su juventud; entre su vida en el campo, en la “naturaleza”, sostenidas en el trabajo de su papá en Bolivia, y en Argentina.

Y en esa granja, había cuartos, así. Y antes mi mamá vivía ahí con él y mi hermana. Mi hermana más grande. Y era re grande, grande... re linda. Habían ponele pollos. Yo iba con él y los pisaba a los pollitos, eran re chiquitos. Y mi papá me decía: “no los pises, no los pises”. Y los pisaba. Me encanta la naturaleza, era todo verde, me encantan las cosas que tienen una flor, yo en el dibujo siempre hago montañas, ríos. Montañas con cascadas, así. Siempre hago eso. Había cerros con cascada si, allá donde mis abuelos, eran los ríos re grandes. Y mi mamá, tenía que ir así al otro río. Para allá, para el otro lado.. y casi, ella no tenía dónde pisar, así en lo hondo. Y no tenía dónde pisar y ella se estaba hundiendo, y mi papá la rescató. Y ella tenía que ir al otro río, y mi papá pescaba también. Tenía una huerta de todo fruta y una huerta de todo verdura. Pescaba, tenía vaca, caballo, chancho, gallinas, pato.

El cruce entre experiencias vividas y episodios que forman parte de la memoria heredada resulta particularmente presentes en el relato de la niña. Los ríos, las montañas que dibuja, el accidente de su mamá, las actividades del papá. A ello se suma la descripción

detallada de Bolivia y el campo a propósito del relato de la historia familiar, junto con el registro de creencias populares y religiosas, que aparecen a propósito del relato de episodios sobrenaturales que atraviesan la vida cotidiana.

Si, hay un diablo, todo. Y la viudita. Toda dura, no la cara, ni ojos. Y toda negra, tenía un pie de palo, así. Y ella, yo la vi otra vez, cuando íbamos a pelar un pollo. Mi mamá iba a meter al agua, al pollo muerto ya, lo pelaba viste, así. Y ella tenía una olla así, re grande. Si, yo vi otra vez también. Había viste, a veces se crecía todo el pasto y no se podía ver nada. Mi escuela estaba acá, todo para allá, mi escuela era grande y había una granja. No me acuerdo cómo se llamaba, una granja, era re grande. Yo fui cuando era chiquita. Cuando estaba en jardín. Entonces nosotros fuimos un día, al 15 de mi tía, que es la más menor. Mi mamá hizo torta, gaseosa, todo. Y fue al jardín. Iba-mos a la granja, y entramos donde había chanchos, chanchos que son negros, que tienen cuernos acá. Era re grande la granja. Y la escuela estaba así, la calle y yo vi que estaba pasando.

Y mi tío que está acá, mi tío, casi el diablo se lo llevó, porque él no estaba bautizado. El diablo se le apareció en el sueño. Y él vivía en Santa Cruz también. Se iba hasta, allá, hasta allá corriendo y todos se despertaban. Corriendo. porque había un camino así, era todo así, y mi abuelita.... Todo para abajo. (Y qué, corría dormido?) si, hacía fuerza porque el diablo se lo quería llevar a la noche. Y se despertaba que lo iba a llevar. Porque si te dejas, si dejas que se lo lleven, te lleva y ya no te despertás más.

(¿Te pasó algo así acá, a vos o tu familia?) Acá nunca pasó, en Bolivia, en los campos. Siempre en los campos. Hasta en... porque, viste que acá, en mi casa están haciendo la huerta. Pero allá, al frente, era todo pasto crecía. Era todo pasto, hasta allá, pero hasta allá era re lejos.

A mi hermana²⁰ también casi se la llevaron. Eso era un toro. No era un sueño. No, ahí, de verdad, de verdad. Ella (la mamá) estaba lavando con mi hermanita, mi hermanita era chiquitita, recién nacida. Estaba en el campo, porque mi mamá la tuvo en el campo a ella, se llama Karen. Y ella estaba lavando la ropa de ella y todos, era la única mayor. Ella en lluvia, en frío, frío, con el agua bien fría, viste cuando llueve así...y ella estaba lavando, un día de calor hacía y mi hermana estaba acá (señala, ubicando la escena) y ahí en la quebrada. Entonces le apareció ahí. Y si ella se alejaba, se la llevaba. Karen era recién nacida. Apareció el toro y la miraba así. Viste que el toro estaba viniendo rápido. Ella la agarró primero y se fueron corriendo.

Entrevistas realizadas entre 2006 y 2009. R2-2008/E3-2008;
R14-2008/E13-2008; R7-2009/E2-2009

En la reconstrucción de episodios que hace Yeni, la relación entre el territorio, las creencias y las imágenes del pasado (muchas de ellas aparecen como imágenes transmitidas por sus padres), colocan a Bolivia como un referente espacial y

²⁰. Yeni hace referencia a su hermana mayor. Se trata de un episodio ocurrido antes de que naciera.

temporalmente distante que, como vengo señalando, es parte constitutiva de la familia, forjó el carácter de los mayores y ofrece un repertorio cultural donde algunas piezas clave de la historia familiar logran ensamblarse. Es interesante pensar en el manejo de categorías sociales que se suman en los relatos. Las dimensiones generacionales, espaciales, económicas, religiosas, entre otras, se usan para dar forma a un relato donde abundan acciones y significados muy específicos.

Los relatos de esta niña expresan la presencia de un universo social cargado de historias que trascienden la experiencia individual y se hacen propias, relatos que se expresan con palabras, muchas palabras. Es evidente que lo que acontece en las escuelas en torno a los procesos de identificación de niños atravesados por la experiencia de la migración, no solo da cuenta de aquello que es negativizado y silenciado, sino también de la presencia constante de *historias e identidades que se expresan*, con estilos distintos, a través de estrategias variadas. La reconstrucción de la trayectoria de Yeni estuvo cargada de detalles, incluso de imágenes idealizadas, del entorno, los paisajes y los afectos, sus abuelos, mientras integraba también situaciones familiares adversas.

Como otros niños, el presente de Yeni la encuentra dentro de una red social de la que familiares, amigos, “paisanos” son parte. Su familia consiguió acceder a la vivienda propia a través de la participación en una cooperativa, tal como relataban ella misma y su padre (ver capítulo 3). Siendo habitante de Villa Sur, sus condiciones actuales de vida dan cuenta de las diferencias que coexisten en el territorio, hablan además de tramas de interacción social que configuran formas de pertenencia múltiples. Participa de actividades en distintos espacios institucionales. En cierta medida, pone en evidencia las estrategias desplegadas para hacer frente a las dificultades iniciales. Yeni señaló parte de estas dificultades habitacionales (capítulo 3), junto con el posterior acceso a la vivienda propia. También las dificultades en su ingreso a la escuela (capítulo 6), aunque conforme a su avance en la trayectoria escolar que la estancia prolongada de trabajo de campo permitió reconstruir, hacia el cierre del ciclo escolar primario, va a ser señalada como parte de un grupo de niñas de alto rendimiento escolar (por docentes y pares). Todo ello aparece junto al relato de distintas estrategias desplegadas. Esta niña asiste a distintos espacios de apoyo escolar y de actividades recreativas que refuerzan/complementan las escolares, se trata de actividades que realiza diariamente, constituyendo casi un contraturno escolar o doble jornada, pero en ins-

tituciones por fuera de la escuela²¹. En el Bloque 2 hice referencia al conjunto de iniciativas destinadas a atender a los niños/as en espacios no escolares, algunas de las cuales se constituyen como propuestas dirigidas a los niños/as que han migrado recientemente, aunque no siempre visibles o con capacidad para dar respuesta a toda la población demandante. En relación al proyecto migratorio de su familia, además del dato que refiere al desplazamiento simultáneo de toda la familia nuclear, se hace evidente la fuerza que cobra el cambio entre las condiciones iniciales de vida y la actuales.

Es difícil decir cuánto de aquello influye en la posición que asume esta niña frente al referente Bolivia, o en las distancias encontradas respecto de la expectativa de retorno en relación a otros niños/as. Buscar relaciones para avanzar en el análisis, profundizar el diálogo entre dimensiones de la vida social, sigue siendo un propósito explícito de la investigación, reconociendo los riesgos de suponer vínculos causales simplificados. Con esa advertencia, vale tomar las condiciones actuales de vida como un elemento clave a considerar en el estudio de los procesos de identificación en la niñez migrante. Como señala Piña (1989), el hablante que relata su vida lo hace desde una *situación biográfica determinada* y son claves las *condiciones materiales y simbólicas* de su generación (Ibidem:107). Yeni migró junto con sus padres y hermanas, situación diferenciada de otros niños/as. Vivió con ellos la llegada y los procesos de radicación, siendo parte además de una red ampliada de parentesco -en la generación de los tíos- que también migró junto con su grupo familiar. La historia de su familia la traslada a Bolivia, pero a diferencia de Cecilia y en parte de Juan, la trayectoria que construye no señala un futuro allí. Proyecta un regreso temporal, a fin de sostener lazos con sus abuelos, revivir un entorno “natural” altamente valorado y reconstruir episodios del pasado en los que se fundamenta la historia familiar y ciertos aspectos del presente se hacen inteligibles.

En su investigación sobre la dinámica migratoria de población inmigrante de Bolivia en Argentina, A. Mallimachi (2012) avanza sobre los procesos de construcción de pertenencia en población migrante. Sostiene que el “*lugar propio*”, aquel que se define y se recorta desde una dimensión afectiva “*es el lugar donde está la familia*” (Ibid:90). Cabe pensar cuánto de esto configura no solo los sentidos de pertenencia construidos por los adultos en los espacios de residencia, sino también y específicamente por los niños/as, cómo juegan

²¹. En su proyecto de tesis de licenciatura en curso, M. Dell'Isola (2014) aborda la escolarización de los niños/as migrantes en el sur de la ciudad. Señala la interpelación ejercida por la escuela sobre las familias (con preeminencia sobre las madres), que viven la escolarización de sus hijos/as como un trabajo arduo que requiere de un entramado social y distintas estrategias. Entre ellas, incluirlos en propuestas e iniciativas de apoyo escolar o talleres que ofrecen agrupaciones de distinta índole, como ONGs, asociaciones parroquiales, instituciones gubernamentales, locales partidarios, a niños/as y jóvenes de sectores populares.

las distintas configuraciones familiares que se despliegan como parte del proyecto migratorio. En los relatos reconstruidos se alternan episodios vividos por los padres, recuerdos heredados y experiencias de los mismos niños/as. Se cuenta un pasado en el que Bolivia ha estado siempre presente, en el caso de Yeni con una fuerte referencia a las historias de vida de los padres, que configuran el pasado familiar y parte del presente de sus abuelos.

7.4. La migración en etapas. Entre el reagrupamiento familiar y la reconstrucción del territorio

Como en el caso de Yeni, con Marlene me vinculé durante los años 2006, 2008 y 2009, siendo ambas compañeras en la misma sección escolar a lo largo de esos años. Esta niña acababa de migrar desde Cochabamba (donde estaba al cuidado de sus abuelos), cuando se inició el trabajo de campo con este grupo en 4º grado. Previamente había vivido en Santa Cruz de la Sierra con sus padres y hermanos mayores. Marlene es una niña a la que se reconoce en el grupo -con fuertes señalamientos de sus compañeros/as (*“es enojona”*)- como la contracara de una niña silenciosa y tranquila.

En los relatos sobre la migración, Marlene da cuenta de un conjunto de situaciones que resultan asimilables a las ya reconstruidas en las trayectorias de los demás niños/as. Sin embargo, introduce algunas ideas que resultan novedosas. En primer lugar, de la misma manera que Cecilia y que Juan, vivió un período de tiempo con sus abuelos en Bolivia, cuando los padres viajaron a Buenos Aires. Pero en ella se acentúa la idea de que el viaje a esta ciudad tuvo un efecto reparador, restituyó algo perdido. Su migración, como la de otros niños/as se produjo en etapas, siendo la primera dentro de Bolivia y bajo el cuidado de los abuelos. Su relato da cuenta de haber vivido profundos cambios en esa primera migración dentro de Bolivia que, por contraposición, hicieron del viaje hacia Argentina, un episodio normalizador de la situación familiar. En segundo lugar, Marlene introduce una fuerte distinción entre Santa Cruz de la Sierra, donde nació y vivió con sus padres, y Bolivia. Esta idea alerta sobre la importancia de atender la migración en términos amplios, como proyecto familiar de larga duración, con distintas etapas y estrategias, sin suponer anticipadamente que los episodios o hitos fundantes son los traslados entre fronteras nacionales.

Vine recién desde julio... sí, desde julio en 4° grado. Vine porque allá mi abuelo era malo y por eso nos vinimos acá, porque mi mamá se preocupaba y estaba embarazada y se preocupaba y le dolía su barriga. Allá estaba con mi abuelo y con mi abuela. Acá vivo con mi mamá, con mi papá, con mis hermanos, con mis tíos... Tengo poquitos hermanos, conmigo son cuatro. Hay uno chiquito de recién nacido [y dos grandes].

Me gustó venir, algunas veces yo no dormía (durante el viaje), en una cama así, ponía las sillas así y los pies... la silla se podía doblar para atrás... Fue un viaje largo de Santa Cruz.

En Santa Cruz vivimos, vivimos ahí. Pero mi otro hermanito murió cuando estaba naciendo, cuando ya estaba naciendo, nació de pie, y se trabó ahí, y no podía salir. Y se tragó todo el líquido de la barriga. Y el doctor dijo, quién quiere que se muera o viva, el hijo o la madre, dijimos, los dos dijimos nosotros. Un almacén tenía ella. Pero lo vendimos y nos vinimos para acá.

Distintos detalles en torno a la migración hacia Argentina se entrelazan en los relatos sucesivos que reconstruimos de Marlene. Aparece el dato de las condiciones de vida con los abuelos, como determinantes de su viaje. En entrevistas posteriores el foco fue puesto también en episodios ocurridos con anterioridad, como el fallecimiento de un bebé, la venta del almacén y la migración inicial de los padres.

Mi mamá y papá se fueron, acá se vinieron, y nos quedamos en un hotel de Santa Cruz. Después mi abuelo me dijo “..vengan a nuestra casita”, cinco meses estuvimos. Yo estaba con mi hermano... con mis dos hermanos (mayores). Mi otro hermanito nació acá. Con mis abuelos vivía en Cochabamba, en el campo, con mi abuela, con mi abuelo y algunos tíos. Mis abuelos estaban ahí nomás, sembraban papa, tenían vacas, dos vacas, le sacaban leche. Mi abuela sembraba, porque mi abuela tenía el monte grande, en el cerro. Y ahí mi abuela se iba, porque ahí caía más agua. Abajo era muy seco, arriba si era húmedo, y ahí florecían rápido las papas, todo eso.

Nosotros íbamos al cerrín y sacábamos papas. De Cochabamba me acuerdo que subí a un cerro, ahí había un cerro y algunos, alguna gente decía que había un monstruo y yo subí al cerro y después de noche, con mi abuela y con mi abuelo y con mis hermanos, todo, casi todos, con toda la gente. Vimos una sombra nomás.

Sí, yo fui a la escuela en Bolivia hasta tercero, en cuarto me vine para acá... Estaba bien, los maestros eran buenos. Comenzaba a las ocho hasta las tres. Estaba a una cuadra. Me gustaba lo que enseñaban, lo enseñaban bien y nos daban todo... (¿Qué les daban?) Nos daban de comer, a los pobres nos daban así, comida porque algunos no tienen su madre y su padre, se murieron. Ahí le daban, porque se morían de hambre en su casa. Le daban de comer afuera en una cocina que compraban ahí les daban pensión, en la escuela comía. Mi abuela y mi abuelo no tenían tiempo de hacer comida, iban al colegio y le daban comida.

(¿En tu casa en Bolivia hablaban castellano o hablaban quechua o aymara?) Según, a veces hablábamos quechua, castellano. Porque algunos de Santa Cruz no entendíamos

nada de eso pero no entendían nada, pero mi abuelo me hacía a la fuerza hablar (¿El quechua?) Sí. No, me dejaba hablar castellano en el colegio solo que mi abuelo no me entendía mucho el castellano por eso me intenté a hablar eso y hablé. A la fuerza me obligaba a aprender mi abuelita... yo no quería, porque a mí me mandaba a hacer cosas, y me decía todo en quechua y yo mucho no le entendía. No entendía nada, ni J entendía. Porque ellos son del campo. Yo le decía a mi hermana 'qué dijo', y ella sí entendía.

Y después mi mamá vino a retirarnos, pensamos que era mi tía y justo era mi mamá!, porque mi mamá con mi tía son gemelas... Sí. Mi mamá fue allá y nos cogió y nos vinimos acá. (¿Vos te querías quedar o querías venir para acá?) No, me quería venir para acá.

Hasta aquí el relato de Marlene tiende a reconstruir parte de su vida en Cochabamba o, lo que advertimos con el tiempo, es referido por ella como Bolivia. Ese es el período de migración intermedia, en el que pasó de vivir con la familia nuclear en Santa Cruz a vivir con sus hermanos mayores bajo el cuidado de sus abuelos en Cochabamba. Las referencias anteriores en su infancia, se ubican en un registro espacial distinto que no es nombrado como Bolivia.

(¿Te gustaría volver de visita o a vivir a Bolivia?) *No, a Bolivia no. A Santa Cruz sí porque es muy divertido en Santa Cruz... sí, a la noche a la noche jugás a la a la... de una...allá hay playa. Pero ahora me quiero quedar acá, me gusta el barrio. Estoy con mi mamá, mis vecinos... hay unos tíos que sí vienen a mi casa a visitar así...*

No volví nunca todavía. Me parece que este, cómo se dice? En navidad por ahí vamos a volver. Mi mamá dice en Navidad, tengo primos, a todos ellos extraño... Son de dieciséis, dieciocho... acá también tengo primos de, igual de dieciséis, catorce... ellos también son de Santa Cruz. Ellos son de Argentina, pero los papás no, son de Santa Cruz. Ellos ya estaban cuando vine, sí, cuando llegamos vivíamos con ellos en la casa.

En la reconstrucción de sucesos importantes en su vida, Santa Cruz aparece como referencia de origen y pertenencia.

Yo fui a la escuela en Santa Cruz, así cuando llegabas tarde, te retaban. A veces no te pegaban, pero tenías que llegar, así ya cuando toca la campana tenés que estar en el grado... si no estabas en el grado..... Era linda. Había un árbol, a veces jugábamos, unas veces no, unas veces no nos dejaban. Me parece que ahí había un árbol, unos árboles habían. Uno en el patio y otros más allá al fondo, por eso quizás le pusieron de nombre Escuela Campo. Había un montón de grados, era re grande la escuela, más grande que esta. Tenía un montón de compañeros, era muy distinto.

En la escuela se hablaba castellano, mi mamá sí habla otra lengua, quechua, yo mucho no la entiendo, algunas veces no más la entiendo. (¿Ahora se habla quechua en tu casa?) Sí. No, algunas veces no hablo, porque mi mamá me dice "tenés que olvidarte" me dice. (¿Y a vos qué te parece?) A mí me parece un poco gracioso.

La relación entre Santa Cruz, Cochabamba-Bolivia y Argentina, es reconstruida a partir de paisajes, características de las escuelas, configuraciones familiares, lenguas en uso, situación laboral de los padres. Se entrecruzan miradas idealizadas y marcas de distancia, junto con cierta preocupación por las condiciones de vida futura.

De cuando vine me acuerdo de las maestras que eran muy buenas, pero los maestros no. Del trabajo de ellos (padres) ellos trabajaban, mi papá de albañil y mi mamá con la ropa, de hacer. Acá también. Mi mamá antes vendía verdura, ahora ya no. Ahora cocina para los que trabajan en la costura, me parece que por Avellaneda, algo por ahí... de las siete de la mañana, hasta las diez de la noche. Le pagan en negro, llega, come, toma el jugo ese y se echa...

(En el barrio donde vivís, ¿vive otra gente de Bolivia?) *Yo soy del oriente, yo soy del oriente. En el barrio de Santa Cruz o sea, hay pocos. Pero de Bolivia hay muchos, del campo, de la ciudad, de Potosí hay mucho. De Potosí hay mucho, mucho, son malos los de Potosí. Sí mi papá es de Potosí (en otro momento dirá que es de La Paz) y es muy maldito mi papá, porque es de Bolivia, no de Santa Cruz.*

Se enoja cuando no hacemos nada en la casa, dejamos todo en desorden y viene mi papá cansado.... Y ahora tiene, tiene mal del corazón, sí por eso no lo hacemos enojar mucho. Solo mi hermanito nomás, porque es muy travieso. Me parece que ya se está sanando, pensamos que está pasando porque sino nos preocupamos mucho nosotros. Hoy hablé con mi mamá que está enferma, tiene mucha tos y no se le calma, y sigue trabajando ella, porque no sabe quién nos va a dar la plata a nosotros. Y ahora mi hermana está consiguiendo trabajo, si, me parece que va a trabajar ahí donde mi mamá, en costurera o algo... (¿Y hace mucho que está enferma tu mamá?) no, hace un mes. Se hizo hacer una terapia...

Y mi papá trabaja de albañil, construye casas, lejos, en provincia. Algunas veces llega, algunas veces no, pero avisa cuando no va a llegar. No está mucho tiempo, un día a la semana. Mis hermanos estudian en la noche, y yo cuando salgo del colegio llego a las cinco, y ya lo cuido a mi hermanito de dos años.

En las primeras entrevistas Marlene aseguraba no querer volver, estaba contenta de haber viajado hacia Buenos Aires, con su madre. Sin embargo, hacia 2009 empezaba a tornarse en un tema de inquietud y dudas. Por otro lado, Santa Cruz de la Sierra fue constituyéndose a lo largo de los años en un referente necesario, cercano, querido, preferido.

Yo me voy a ir a vivir, allá, a Santa Cruz, a Limoncito. Ahí con mi primo, con mi primo mayor, porque mi papá, mi mamá, es la hermana de mi tío. Casi de la misma sangre. No sé porque me quiero ir, porque nunca los veo a ellos, a veces me pongo triste, me pongo a llorar, me quiero ir. Mi mamá me dice, te vas a ir cuando termines las clases, me dice, la escuela.

Entrevistas realizadas entre 2006 y 2009. R13-2006/E12-2006;
R1-2008/E1-2008; R13-2008/E12-2008; R7-2009/E2-2009

La referencia reiterada a posibles retornos a Bolivia es sin duda una marca de imprescindible consideración que se desprende de los relatos de los niños/as. Como ya fui señalando, aparece como un tema de vigencia en los niños/as, tanto como un deseo o un proyecto, en viaje de visita o de retorno definitivo.

Este último relato permite advertir el sentido amplio con que Bolivia es representada. No siempre es significativa de un territorio contenedor y/o referente de un universo simbólico unificado. La cuestión de Bolivia y sus diferencias internas aparece como parte del relato de las distintas etapas de la vida de Marlene, con marcas asociadas a los adultos a cargo, los espacios y paisajes, los afectos. En cierta medida es posible pensar en los “efectos de frontera” (Caggiano, 2005; Grimson, 2006) que los desplazamientos vividos parecen señalar, al concebir delimitaciones dinámicas entre espacios concebidos en oposición, que son representados como universos de identificación (ser de Santa Cruz se distingue/opone a ser de Bolivia) y de significación (las personas, las escuelas, las lenguas, adquieren significados particularidades).

Por otro lado, la referencia a la lengua quechua, tampoco refiere a un contrapunto simplificado entre una lengua en/de uso en Bolivia y otra en Argentina. Los debates en torno a la lengua en el contexto migratorio se retoman en el próximo capítulo, sin embargo, es importante tomar nota aquí de una referencia particular que se continúa con la vinculada a los distintos territorios dentro del Estado boliviano. Se trata de advertir que las relaciones con la lengua atraviesan las generaciones y van más allá de la oposición entre familia-escuela, contexto rural-urbano, o distintos contextos nacionales. Estas relaciones con las lenguas permiten analizar los procesos de migración interna, la circulación entre hogares dentro de la red familiar, de distintos espacios y temporalidades en su uso. Recién después de reconocer todo ello, es posible avanzar sobre el sentido que adquiere en la migración internacional y en la escuela en Argentina.

Es importante registrar algo que todos los niños/as señalan: en Bolivia igual que en Argentina, dentro del contexto escolar se habla castellano. Es en contextos familiares, preferentemente rurales, en los que las lenguas indígenas circulan. Esto sin embargo, no parece en principio ser visto como un obstáculo. Hay distintas opiniones al respecto, e incluso estudios que abordan la relación entre la escuela y la castellanización de la población rural en el área andina (Luyxk, 2005).

A modo de Síntesis

Cecilia habló en primera persona de la angustia de la llegada. Junto con ello, resultó claro advertir que las sensaciones que transmitía daban cuenta de una tensión presente entre quedarse y volver, en un contexto migratorio en el que hasta el momento se imponían imágenes de ajenidad. Cecilia habló de la tensión entre el proyecto sostenido por sus padres y su deseo de vivir en Cochabamba o en el Trópico con la familia con la que vivió durante los últimos años y dejó allí antes de desplazarse a Buenos Aires. Pero por sobre todo, esta chica señaló los esfuerzos y la imposibilidad de *olvidar*, la resistencia a sostener la migración, junto con su decidida voluntad de *retornar* aunque ese proyecto no involucre a la familia nuclear.

Juan habló también de las transiciones y la forma en que la familia interviene en los procesos formativos de los jóvenes, con sus proyectos, miedos, dudas y estrategias, dentro de las cuales nuevas migraciones son pensadas en momentos específicos de la vida de los hijos. Habló de re-agrupamiento de la familia y de proyectos de des-agrupamiento selectivo, de las dificultades iniciales que vivió en su llegada a Buenos Aires y su ingreso escolar, de la forma devaluada con que su trayectoria escolar previa fue considerada. Juan se refirió también a la identidad “boliviana”, definió de forma muy particular las características asociadas a quienes tienen ese origen, personas con atributos semejantes “allá o acá”, avanzando sobre categorías sociales generales. Las limitaciones de esta investigación no me permiten profundizar en este hallazgo, que sin embargo, es necesario remarcar. Juan utilizó episodios vividos, imágenes aisladas (como memoria objetivada), para definir atributos específicos elegidos que describen a un colectivo en el que se incluye.

Yeni habló de que el lugar propio se define donde está la familia, y que en él convergen distintos territorios. Con afecto e idealización Bolivia se constituye en referencia a un pasado vivido y heredado. Es el territorio donde la historia familiar se origina, mucho antes de que naciera. El relato de sucesos muy precisos en la vida de sus padres hicieron evidente que su trayectoria de vida va más allá de sus experiencias vitales. Esto es muy interesante para pensar en la memoria como forma de transmisión de la historia y construcción de identidad a través de las generaciones. Por otro lado, Yeni refirió al contrapunto tan presente en estos niños/as entre el allá y el acá, y el deseo de retorno, marcando que el territorio de origen es una referencia central junto con el deseo de viajar,

pero no con fines de repatriación. En el caso de la familia de esta niña, la soledad parece atribuirse a quienes se quedaron en Bolivia (los mayores, los abuelos), en tanto la migración atraviesa a toda la generación de los padres que, por lo tanto, acompaña el proceso de desplazamiento y radicación en Argentina.

Por último, Marlene, habló de la migración en etapas, pero en especial relató la importancia que en su biografía adquiere la migración interna dentro del territorio boliviano. Ese proceso resulta importante de considerar para avanzar sobre las fronteras y delimitación de territorios que señala, para entender la asignación de atributos a quienes concibe en oposición a la población del territorio de origen.

Marlene, Yeni, Juan y Cecilia hicieron del relato biográfico un ejercicio de autoreflexión sobre la historia vivida. En ese proceso, nos han permitido aproximarnos a episodios clave en sus vidas y reconstruir distintos sentidos asignados a la migración, la nacionalidad y los territorios de origen y residencia. En este capítulo pude reconstruir con cierta profundidad aspectos de sus experiencias vitales, donde el pasado, en tanto territorio dejado, configura una referencia clave en la forma en que se organiza la trayectoria de vida.

Además, los cuatro marcaron o visibilizaron las amplias posibilidades de intercambio que pueden sostenerse con los niños/as en espacios como los transitados y las formas particulares, específicas y creativas con que la historia vivida es contada, representada y recreada.

Estos relatos hablan de muchos otros elementos que fui destacando, algunos de los cuales voy a recuperar en el próximo capítulo. Ellos están designando mundos en los que viven los niños/as, en los cuales fueron incorporando hábitos, valores, referentes simbólicos, así como una estructura de experiencia y conocimiento que no solo les permite interpretar las situaciones que enfrentan, sino también aprender lo desconocido (Delory, 2009). Estos relatos señalan con mucha claridad que los niños/as con los que interactuamos necesitan evocar (aunque en algunos casos produzca angustia) el pasado. Un pasado del que no se huye, un pasado que se constituye en objeto necesario para sostener la propia identidad como seres sociales, como generación, como parte de una red familiar, como miembros de un colectivo, y también como parte de la sociedad en la que viven, como miembros particulares de un barrio, de un equipo de fútbol, de un grupo escolar que también cobran significado en diálogo (y en tensión) con ese pasado.

TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL, MEMORIA Y DILEMAS IDENTITARIAS/OS DE LOS NIÑOS/AS. RELATOS BIOGRÁFICOS 2

Introducción

En el capítulo anterior se avanzó sobre una idea de trayectoria, que recupera las dinámicas de la espacialidad y la temporalidad, en la reconstrucción de relatos de vida, fuertemente sostenidos en la experiencia migratoria vivida por los niños/as, en el pasado y en el territorio dejado. Se pretendió destacar la forma en que opera el ejercicio de la memoria, como *mecanismo esencialmente subjetivo que trabaja desde un presente determinado, el cual constituye el punto de vista del narrador*” (Padawer, 2013:5). Este capítulo continúa dando lugar a la incorporación de otros relatos, construidos tanto por niños/as migrantes como por los “hijos”, por la “segunda generación”. Como ya se ha adelantado y se advierte en los relatos que se presentan seguidamente, se trata de categorías complejas y difusas, con límites impresos. Algunos de los niños/as entrevistados forman parte de contextos familiares en los que los mismos hermanos entran en una u otra categoría. Una parte de ellos/as no vivió la migración en primera persona, pero en los procesos de crianza y dinámica generacional, se juegan fuertemente preguntas que atraviesan a las familias en el marco del proyecto migratorio.

Los niños/as son concebidos como parte de un proceso y un proyecto familiar, en el que se juega la nacionalidad y la extranjería, como la herencia de un emblema y de un estigma (Gavazzo, 2012). Algunos de los debates que quiero traer aquí, ponen en primer lugar la transmisión intergeneracional, a partir de las apropiaciones y posiciones asumidas por la infancia en el contexto migratorio (y escolar) del sur de la ciudad de Buenos Aires. Se retoman temas que son centrales para todos los niños/as en los que se debaten la migración y Bolivia como referente, dando lugar también a los relatos de aquellos que habiendo nacido en territorio argentino, son interpelados como bolivianos.

El capítulo se organiza a partir de un segundo conjunto de relatos (breves), puestos a dialogar entre sí en torno a algunas líneas de debate elegidas: la nacionalidad en los hijos, el uso y la transmisión de la lengua en niños/as migrantes e “hijos de”, la apelación de las comparaciones entre el “allá” y el “acá”. Por razones de organización, decidí no unificarlo con el anterior capítulo, dado que en aquel se dio centralidad a las trayectorias biográficas de cuatro niños/as bolivianos/as. El propósito sigue siendo reparar en los procesos de identificación, donde prácticas y referencias asociadas a Bolivia, forman parte del presente y conforman un repertorio interesante para registrar procesos de transmisión y apropiación, donde pensar la relación entre memoria e identidad en la infancia migrante, considerando tanto a quienes nacieron en Bolivia como en Argentina. Se avanza a partir de los relatos, dando lugar a pensar en las *ideologías* que prevalecen en las *memorias migrantes* y producen efectos sobre las fronteras de alteridad. Se focaliza sobre las experiencias familiares y escolares, las prácticas asociadas a la transmisión intergeneracional de elementos diacríticos de la identidad (como la enseñanza de la lengua indígena), el proceso migratorio y los proyectos familiares futuros, integrando al análisis las relaciones presentadas. Se pretende retomar y profundizar aquí distintas estrategias asociadas a la transmisión (de avance y repliegue) junto con los procesos de reapropiación y negociación con el pasado que los niños/as realizan. Se recupera el debate sobre los procesos de afirmación y des-marcación de referencias identitarias en niños/as inmigrantes y en “hijos de” inmigrantes, intentando no estereotipar o naturalizar las relaciones entre generaciones.

8.1. Migración: proyecto familiar y estrategia generacional

Recuperando algunos de los relatos presentados en el capítulo anterior, me atrevo a sostener, tal como precisa Mallimachi (2012), que la migración puede ser comprendida

como continuun de formas posibles de movilidad, en tanto esa movilidad juegue un papel importante en la configuración de sujetos inmigrantes.

Algunos avances en los estudios migratorios de Argentina destacan la necesidad de atender la definición de *pertenencias*, considerando no solo el lugar de nacimiento sino el establecimiento de lazos afectivos, “especialmente a la relación con los/as hijos/as o familiares como el principal elemento que brinda sentido de pertenencia”. La idea ya referida anteriormente acerca de que “es posible sentirse “en casa” en diferentes lugares”, alude a los procesos de configuración (o reconstrucción) del sentido dado al “hogar”, sostenido en los espacios donde efectivamente residen (o desean residir) hijos/as y otros miembros de la familia, de forma que juegan fuertemente en la producción de trayectorias migratorias familiares en las que imprimen estrategias variadas de movilidad (Ibidem:90).

Se sufre al migrar, yo sufro, hay gente mala, que te dice “Boliviano”. Esto también pasa en mi país, entre collas y cambas. Mi sueño sería tener una casita en Bolivia, volver. Pero vuelvo a mi país y ya me siento distinto. Yo cuando llegué me sentía muy mal. Pero cuando vinieron ellos (su esposa e hijos) ya no pensé en volver. En Bolivia ya no tengo nada, donde caerme muerto. Frag. de entrevista a Hugo, papá de Nicholle – R3-2009 y E1-2009

Se trata de definiciones importantes en el análisis de los procesos migratorios, considerando que los avances realizados en el tema, tal como fui precisando hasta aquí, permiten afirmar que la migración se produce como parte de un proyecto familiar, que implica la consolidación de redes sociales *anteriores* y *posteriores* en los contextos migratorios. Los hijos/as y sus condiciones de radicación, constituyen puntos clave para la configuración de nuevos “hogares”. Las condiciones de vida, de asentamiento en la ciudad, de ingreso al mercado laboral de hombres y mujeres, de inclusión a la escuela de niños/as y jóvenes, tal como se vio, es variada (y desigual) entre la población inmigrante. Estudios ya referidos, como los que se agrupan en el GIIM (España) destacan el lugar decisivo que en los proyectos migratorios ocupan los hijos (Pedone, 2010b; Levitt, 2010) e introducen categorías específicas para pensar las previsiones y decisiones que las familias toman tendientes a favorecer el desarrollo de mejores condiciones de vida en los jóvenes. García Borrego (2010) habla en términos sociológicos de la “*reproducción social intergeneracional de las familias*”, porque según precisa “*lo que está en juego es que la siguiente generación mantenga o mejore el estatus social que tenía la anterior en momento de mayor prosperidad y estabilidad socio-económica*” (Ibid:75).

Hablar de las familias supone mirar las relaciones entre distintos sujetos que se debaten sentidos construidos en torno de la migración y los efectos de ésta sobre los procesos de identificación. Supone también pensarlas como espacios cotidianos donde los vínculos entre sus miembros se expresan en su conflictividad, atravesados por relaciones de filiación (con la pregunta que conlleva acerca de si se es migrante como efecto de la transmisión de esa condición) y por construcciones generacionales marcadas por el movimiento migratorio (como acontecimiento central que juega en la forma de contar las generaciones e historizar la trayectoria familiar) (García Borrego, 2003). En ellas, los niños/as y los jóvenes juegan un papel central no solo como depositarios de expectativas y objeto de clasificaciones o identidades asignadas (heteroidentidad), también como constructores de sentidos, en los que pueden advertirse prácticas más o menos alineadas con las promovidas por los adultos.

En línea con lo anterior, se registran diversos sistemas de creencias, concepciones, ideologías, entre quienes suponen beneficiosa la asimilación o invisibilización de marcas de distinción respecto de la sociedad receptora, o entre quienes apuestan a consolidar espacios fuertemente etnizados en términos de una geografía cultural (Wade, 2000), territorios y redes comunitarias, en los que las referencias étnico-nacionales actúan como aglutinantes y fortalecen las interacciones internas. Reconocida como tensión entre asimilación-distinción, tensión que los sujetos viven al intentar distanciarse de referentes estigmatizantes, y ser depositarios al mismo tiempo de marcaciones culturales que los fijan a una alteridad étnica (Carrasquilla y otros, 2005; Portes, 1995; García Borrego, 2005; Gavazzo, 2012), vale retomarla para pensar las posiciones de los mismos niños/as, entre los que se juegan expectativas variadas de las familias y de otros agentes socializadores como los escolares, en sus definiciones identitarias.

Es indudable que los sistemas de ideas y creencias, las complejas redes de significados que se transmiten de generación en generación, son constitutivos de lo que somos los seres humanos (Thompson, 1993). Así las nuevas experiencias son significadas a la luz de repertorios que en gran medida han sido heredados, producidos por otros, frente a los cuales se juega esa tensión entre la asimilación, la contrastación y también el rechazo. Es indudable también que se refiere a procesos donde se ponen en cuestión tanto las nuevas experiencias enfrentadas como aquellas que forman parte o son asignadas a identidades subalternizadas en nuevos contextos, de ahí los dilemas de la migración latinoamericana (y particularmente de origen boliviana) en condiciones de desigualdad como las referidas en esta tesis.

Resulta clave profundizar en torno de qué elementos, episodios, objetos, espacios, se organiza el pasado y, consecuentemente, la memoria (Candau, 2008), en tanto ésta deja en evidencia una capacidad central para pensar los procesos en los que se debate la tensión entre cambio-permanencia. Me refiero a la capacidad de procesar en términos identitarios el pasado y el presente, de olvidar y recordar; de negar, recortar y volver a vivir; de apropiarse y tomar distancia de la sucesos familiares, de territorios, de códigos lingüísticos. La cuestión de la transmisión intergeneracional y la memoria, se proyecta en la dimensión biográfica de los niños/as, tal como se avanzó en el capítulo anterior, en múltiples formas, versiones y estrategias, en las que se juega tanto la autoridad de quienes atraviesan y conforman comunidades de referencias, como los contenidos, disposiciones, conjuntos de ideas y creencias, a ser transmitidos y apropiados. Entre unos y otros, no resulta sencilla la pregunta en torno al peso que adquiere la etnicidad, la nacionalidad, las redes familiares y la escolaridad.

En este punto, y con las advertencias introducidas al comienzo de este bloque, es pertinente tomar como referencia la noción de ideología, suscribiendo a las concepciones que la ubican en su carácter dialéctico, como complejos procesos sociales de *interpelación*, que no implican ideas poseídas o simples posesiones. Las ideologías pueden ser definidas como sistemas de creencias producidos en circunstancias sociales particulares, que no solo tienden a someter a la gente a un orden dado (en el sentido althusseriano aplicado de aparato ideológico del Estado de Althusser o en la versión del marxismo ortodoxo, asociada a falsa consciencia), sino que también capacitan para la acción social consciente, incluso para las acciones que están orientadas al cambio (Therbron, 1987; Abercrombie, 1980). Interesa ver cómo juegan estas ideologías en los procesos de identificación de los niños/as. Las ideologías lingüísticas (Woolard, 1998), el nacionalismo escolar (Novaro, 2012; Puigros, 2006), las llamadas memorias migrantes (Candau, 2008), juegan contrapuntos interesantes entre mandatos o sistemas de ideas y creencias familiares-comunitarios y escolares.

En todo caso, se plantea la importancia de avanzar sobre las formas de la transmisión y la apropiación de elementos diacríticos de la identidad, abordando los relatos de los niños/as. En ellos se advierte el peso variable que adquieren las marcas de identidad en términos nacionales y las referencias vinculadas a la etnicidad y al origen indígena de la población – sobre todo del llamado *occidente boliviano* (Pizarro, 2013; Canelo, 2012). No resulta sencillo delimitar el peso de lo étnico y nacional. Puede reconocerse la tensión entre ambos, los debates hacia el interior de una población que intenta dirimir diferencias inter-

nas en un contexto en el que resulta clave articular estrategias políticas de aglutinamiento y comunalización.

Parto de suponer que en general estas tensiones se solapan de forma particular en los procesos de construcción de identidad y membrecía de las jóvenes generaciones. Pueden argumentarse los específicos procesos de etnogénesis (Bartolomé, 2008) que los atraviesan, así como las nuevas relaciones con el Estado y la nación argentinos. El análisis sostenido permite ver cómo esto opera en niños/as, en contextos escolares.

Suele afirmarse que los migrantes tienden a etnizarse en los nuevos contextos, como respuesta defensiva de resistencia y renovación étnica, como politización de la diferencia cultural (Regalsky, 2007). Entre la alteridad y la identidad asignada, la Ciudad de Buenos Aires advierte la presencia de “bolivianos étnicos”, donde prima una lectura fenotípica y donde la extranjería se confunde con la migración en distintas generaciones (Courtis y Pacecca, 2011). Sea que se enfatizan los procesos de etnogénesis o la relación con la sociedad nacional, en esa dinámica se consolidan identidades contrastivas que admiten lecturas en las que la nacionalidad y la etnicidad no resultan fácilmente delimitables.

8.2. “Si mi mamá nació en Bolivia y yo acá ¿yo qué soy?”: niños y niñas frente al referente Bolivia

En las primeras páginas de esta tesis sostenía que la categoría nativa *niños/as bolivianos* que circula socialmente, conlleva un atributo de etnicidad junto con el de nacionalidad. Es una categoría que se recupera en sentido crítico, en tanto señala, marca o fija a los niños/as en una posición de la que algunos de ellos desean correrse. Se advierte que la dinámica generacional en el marco de la migración siempre produce nuevas definiciones; en torno a la migración boliviana en Buenos Aires, esto puede rastrearse en las posiciones de algunos niños/as.

Milagros y Antonio son dos hermanos con los que me relacioné en distintos momentos del trabajo de campo. Milagros, tres años mayor que su hermano, era parte del Grupo 1 (entrevistada en 2005) y Antonio del Grupo 2 (entrevistado en 2006, 2008 y 2009). Ambos nacidos en Buenos Aires y residentes de Villa Sur, iniciaron y terminaron la educación primaria en la misma escuela.

Al iniciar nuestras interacciones, Milagros, que por ese entonces cursaba 6° grado y tenía 10 años, hizo una pregunta interesante: “*si yo nací en Buenos Aires y mi mamá en Bolivia ¿yo qué soy?*”

Con ella daba cuenta de la necesidad de definir una posición, bajo condiciones específicas. Se jugaban expectativas y las propias dudas respecto de un referente que no le es indiferente. Fue hecha tímidamente en contexto privado, le preocupaba ser señalada como boliviana, siendo que ella, a diferencia de sus amigas, había nacido en Buenos Aires. Esta definición resultó orientadora del trabajo inicial. La recurrencia sobre el tema del lugar de nacimiento de ellos/as y de sus padres/madres, avivó una reflexión que ponía en evidencia las contradicciones que el referente Bolivia traía. Milagros se reconocía argentina, se afirmaba como tal. Al mismo tiempo sus amigas eran mayoritariamente bolivianas, nacidas en Bolivia igual que su mamá, algunas de las cuales habían migrado recientemente y con las que compartía y reflexionaba acerca de las dificultades de la “adaptación” a la escuela en Argentina (“*claro, le va mal en sociales porque nació en Bolivia, sabe más cosas de Bolivia*”, señalaba). Entre la empatía con sus amigas y el distanciamiento, Milagros lograba que en la escuela “no” le digan boliviana porque “no nació en Bolivia”.

Milagros y Antonio viven con su mamá y la pareja de ésta, ambos inmigrantes bolivianos, además de un hermano más pequeño. Los dos tienen un discurso reticente e incisivo, usan el *doble sentido* con recurrencia: por momentos parecen jugar con las palabras, divertirse con el desconcierto del interlocutor, en otros parecen sospechar de las preguntas; oscilan entre llamar la atención y estar presentes en los intercambios propuestos, intervenir en los relatos de otros y cerrar los diálogos que incomodan o aburren. Sin embargo, en ambos es posible reconocer aspectos precisos y distintivos que resultan significativos para el análisis.

“No sé cuándo vinieron mis padres de Bolivia, no me acuerdo de dónde venían. Creo que vinieron porque hacía frío (risas). No, no hace frío en Bolivia. Creo que mamá vino de Alto Cochabamba (después dirá que de Potosí). Mi tía habla otro idioma, ella nació en Bolivia y habla en otro idioma, con cualquiera. Mis papás no sé” (Milagros).

Milagros: R5-2005/E2-2005, R8-2005/E3-2005, R12-2005/E6-2005

Milagros estaba pendiente de poder hablar con las antropólogas, se sumaba cada vez que podía, sin embargo, siempre fue muy evasiva e imprecisa para hablar de ella misma y su familia. Por el contrario, mostraba gran disposición para referirse a sus amigas, opinaba sobre ellas, las defendía. **Antonio** en cambio, unos años después, construía un relato cargado de referencias a Bolivia, en el que tenían mucha centralidad los recuerdos de un viaje realizado con su familia, a partir del cual reconstruyó información transmitida tanto por su madre y por “las abuelas”, como a través de narraciones que comparte con otros chicos.

Yo hablo quechua en mi casa, si, mi mamá es boliviana, creo de Potosí. Este año fui a Bolivia y no sabía cómo hacer con la plata. La plata no sabía qué hacer: un boliviano, dos bolivianos... yo me confundía. Eh, estaba con mi padrastro, Don Carlos. A la casa

de ellos fuimos. Creo de su tía fuimos. Y era re bonito. Vimos a Evo Morales. Y después vinimos a la casa y estaban todos los programas con Evo Morales. Y, estaba diciendo algo y ahí Don Carlos silbó refuerte, fuerte, fuerte...para apoyarlo. (¿Qué sabés de las cosas que ocurren en Bolivia?) Era como las Guerras de la galaxia contra Bolivia! (risas) Y Evo Morales se sacó la cabeza... cric. Está dividido el país. Los hombres hablaban en castellano y las mujeres hablaban en quechua (risas).

No pero, lo que más me gustó, lo que más me gustó fue el sábado y domingo, porque podía ir a la feria. A jugar el coso, eh, ¿cómo se llama? por un perrito, algo así, había un montón de esos y todos ganaban. Gané un gallo, un perro, un gallo más grande, el gallo era de este tamaño...un gallo de alcancía.

Para avanzar sobre los relatos de Antonio, es importante ampliar las referencias, se trata de un chico quien al mismo tiempo que hablaba con mucha precisión y detalle acerca de Bolivia, no dudaba en hacer alusiones negativas sobre quienes eran identificados como bolivianos en contextos de clase. En una actitud distinta a la de su hermana, Antonio insistía en señalar a sus compañeros/as introduciendo referencias despectivas respecto del quechua que algunos hablaban (“*ayayayayayay, ñañaña, chichichi chi chicha*” “*cachis, cachis*”), de la estética “chola” y la asociación con lo indígena frente a imágenes compartidas en clases sobre la temática (“*esa es la abuela de Marlene -risas*”, atendiendo a una mujer morena que aparecía en un video). Por otro lado, se mostraba entusiasta por su viaje a Bolivia y el conjunto de referencias que tenía para contar, el bagaje de información reconstruida, las historias conocidas de pequeño, ahora con imágenes propias, como experiencia vivida.

Le quiero contar lo de Bolivia lo que fuimos a ver, cuando yo fui a la mina, habían hombres muertos (¿Las minas de Potosí?) sí, estaban hombres, cabeza de muñecos, pero hombres así heridos, sin cabeza. Solo entré por un cosito, nada yo vi primero y después me agarré de mi mamá. Porque vi eso. Entonces salieron unos muertos y yo veo que estaban más adentro. Si porque unos hombres entraron y ya no volvieron, no. Eran cinco, seis hombres. Entraron y ya no volvieron. Eso era de acá unos cinco años, por ahí antes, antes, no? No sé, porque dijeron, yo digo estaban haciendo, estaban encendiendo la vela, la velas eso para cavar. Y ahí el diablo les hizo así, les hizo caer piedrazos.

Ah dicen que el diablo, al que cava viste? Si no le da la mitad de su fortuna, viste que tiene? El diablo te mata, no? (chequea la información con su compañero Miguel, con quien comparte el interés por relatos sobre el diablo, la chola sin cabezas, la viudita, los duendes, etc). En el campo le decían ¿quierés piña de tierra o de guerra? ¿De fierro o de tierra? Después le daban coca. Viste esas plantitas de color, le daban al tío. Después el tío no les hacía nada porque le daban, pero si no, ahí ya no se podía. Gritaban por favor salvame porque el tío te mataba ahí nomas. Uh, era difícil eso! El tío es el diablo, sí, porque yo cuando, yo cuando fui a Bolivia, cuando estaba viniendo, había una cueva y todos dijeron: “el tío está ahí!”. Le lleva el tío a una cueva, y le mata por ahí.

Ah, y otra cosa! En Bolivia, ponen sus plantitas, alguien le quiere robar, las plantitas o la casa, el duende las ahogan. (¿vos conocías lo del duende?) No, eso las abuelas conocen (¿Y conocés alguna historia como estas que contás, de cosas que pasen acá?) No, acá no pasa nada. (¿Conocés muchas historias? ¿dónde te enterás de esto?) A mi me lo contaron cuando era niño, cuando tenía cinco, o seis años. Haciendo cuentos... así. Mi hermana me contaba y después yo estaba en Bolivia, ...porque antes yo vivía en Bolivia, tenía gallinas y una vaquita. Y era recién nacida, igual que yo era. Yo estaba recién nacido nada más. Y tenía gallinas y mi vaquita crecía y yo crecía. Entonces, yo estaba ahí en Bolivia. Me acuerdo a mis gallinas y a mis vaquitas, les vendieron. No sé si las vendieron, dice mi mamá. Yo creo que las cocinaron (se ríe)... a mis gallinas. A mi me hacían creer así, como yo era niño... no entendía nada.

Después de varios años de conocer a esos hermanos, de suponer una relación más distante con el territorio boliviano, Antonio relata sus experiencias en Bolivia y afirma que él ya había vivido antes allí. Entre la burla, el distanciamiento y la reivindicación, aparecen saltos interesantes de advertir en los niños/as. Antonio y su hermana afirman ser argentinos, pero Bolivia se cuele entre sus redes de amistad y se afirma, en alguna medida, a partir de la experiencia de retorno vivida. Apostando aun más a una identificación con Bolivia, Antonio asegura que su compañero, Miguel, no podría ir a la escuela en ese país, así como asiste en éste.

Si, que ahí, ahí no se iba sin, así mirá. A ver, mostrá tu mano Miguel, no, no, te voy a mostrar algo, ahí no se iba con los guardapolvos mismos sin abrochar, sin nada. Si los guardapolvos los tenías todos sucios, sin planchar, todo eso... Ahí no se iba así, ahí se iba planchadito, todo. Por eso mi mamá me hace cambiar todo, el planchado,...

Antonio: R18-2006/E15-2006, R12-2008/E9-2008

Entre el repliegue y la afirmación, entre el señalamiento y el silenciamiento, el intercambio con estos dos hermanos mostró las formas dinámicas con que los niños/as se relacionan entre sí y toman decisiones en espacios donde las interacciones cotidianas los enfrentan a distintos desafíos. Marcando al otro, sorteando marcas o sosteniéndolas, ambos dan cuenta de que la relación con Bolivia irrumpe de forma profusa sin que pueda caracterizarse como adscripción a una categoría nacional. Si bien estos señalamientos resultan insuficientes para sostener conclusiones, permiten avanzar sobre las formas de apropiación de repertorios y definición de pertenencias, sobre estilos y sentidos que adquieren los discursos públicos, y sobre la construcción de lazos de afinidad, sin que ello suponga simple afirmación o negación de un referente nacional.

Atendiendo a los procesos de subalternización tan ampliamente referidos, al lugar que la población inmigrante latinoamericana ha ocupado dentro de los relatos históricos hegemónicos en el territorio argentino (y metropolitano de la CABA), a las lecturas

fenotípicas y la extranjerización del referente Boliviano y andino, la complejidad con que la nacionalidad se instala obliga a revisar el sentido y las formas con que Bolivia se evoca. Cuando los niños/as hablan de Bolivia ¿de qué hablan? Antonio habla de la Bolivia contemporánea y sus líderes, de leyendas y de sucesos con distinta profundidad temporal, de las lenguas, la moneda y el uso del dinero, de las ferias y las escuelas. Habla de Evo Morales y de los duendes, como registros que conviven en escenarios simultáneos y contiguos. Me pregunto cómo pensar estas referencias en términos de colectivización, cuánto de todo ello señala marcadores de pertenencia como vehículos activos de procesos de identificación en términos de nacionalidad y/o etnicidad.

Me pregunto también por el sentido de la continuidad y la herencia en términos de repertorios que juegan fuertemente en el presente de la infancia migrante. Si la nacionalidad no se hereda, lo cual parece representar desde el punto de vista de los niños nacidos en Argentina cierta ventaja, la reconstrucción de algunas referencias socio-territoriales asociadas a Bolivia, aparece como principio o requisito de socialización en las generaciones más jóvenes. Retomando la discusión sobre el lugar de los hijos en el proyecto migratorio y los mandatos respecto de sus definiciones, corresponde señalar la importancia que parecen ocupar en los relatos los viajes realizados (o planificados) a Bolivia. Frente a ello, hay otras referencias a prácticas propiciadas o relegadas en el contexto migratorio a considerar.

Antes de pasar a ellas, es importante señalar la necesidad de seguir revisando las formas en que las relaciones entre generaciones son concebidas, advirtiendo la importancia de no reproducir imágenes estereotipadas o naturalizadoras que tienden a fijar las continuidades en los mayores frente a las rupturas de los jóvenes, teniendo en cuenta la contundencia con que en los relatos se impone una versión dinámica referida a la tensión entre continuidad-cambio. ¿Cómo se construye la generación de los hijos? Entre la distancia y la idealización, las oscilaciones entre despegarse y dar continuidad al referente Bolivia, marca un profundo sentido estratégico en las identificaciones de los hijos.

8.3. “No quieren que hable acá” “Cuando vaya a Bolivia, que aprenda el quechua de allá”. Transmisión/interrupción del habla quechua

Algunos niños/as dan cuenta de ser parte de familias para las que el proyecto migratorio significó formas particulares de configuración, de manera tal que sus miembros podrían ser

clasificados o reagrupados de acuerdo a sus territorios de origen, que incluyen diversas ciudades, provincias y países. Vistas desde esta perspectiva, entran en consideración distintas variables respecto de las relaciones intergeneracionales y la transmisión, teniendo en cuenta el estatus legal diferenciado y las experiencias vividas entre unos y otros, tal como los viajes realizados, los repertorios lingüísticos, la participación en determinadas prácticas sociocomunitarias (en fraternidades y organizaciones de caporales, danzas, ligas fútbol), la trayectoria escolar previa, etc. Esta formulación es interesante para pensar las formas en que la niñez transita experiencias fuertemente marcadas por la genealogía familiar y advertir las particularidades de los procesos situados en los que los niños/as se socializan y definen pertenencia, a través de sus posiciones frente a prácticas que resultan al mismo tiempo emblemáticas y objeto de duda y distancia en situaciones específicas.

Jésica comentaba que en su familia eran “2, 2, y 2, de distintos países, 2 de Cochabamba, 2 de Santa Cruz y 2 de acá”. Por un lado, estaban los padres que son de Cochabamba, además: “tengo dos hermanos que nacieron en Santa Cruz, que son mayores. Y mi hermana que está ahora en séptimo, ella y yo nacimos acá.”

Decía que su historia “es un poco como la de Bartolo”²² (un inmigrante italiano de principios de siglo XX), cuando mis papás recién se juntaron, enseguida mi papá viajó para acá solo, para conseguir trabajo.” En ese momento ya había nacido una de sus hermanas, seguidamente nació su otro hermano mayor, aun en Bolivia, poco tiempo antes de viajar a Argentina al encuentro del padre: “casi, casi es argentino!”.

Mi papá vino acá porque dijo que había conseguido un trabajo. Y mi hermana que era la mayor, se quedó con mi mamá, y mi hermano después nació y cuando creció mi hermano, estaba acá ya. Y bueno mi mamá se vino cuando mi hermana, mi hermano estaban, y acá yo nací. Nosotros no fuimos nunca a Bolivia, mi papá una vez, en el 2004 se fue a Bolivia. Nos quedamos acá con mis hermanos y mi mamá. Después volvió. Yo no los conozco a los familiares de Bolivia. Pero un día vino un señor que era medio familiar parece... No sé quién era, pero mi papá dijo que era un familiar. Y dijo que podíamos escribirle una carta a mis abuelos, por eso, yo ahí empecé a mandarles cartas.

Jésica es una chica que integraba el que definí dos capítulos antes, como Grupo 2. Asiste a la misma escuela desde el nivel inicial. Es parte de uno de los subgrupos integrado por otras niñas que fueron incorporándose a la sección a lo largo de los años, son en su mayoría chicas que han migrado de Bolivia, con las que se identifica por ser “estudiosas”. Jésica contabiliza y clasifica a su familia de *a pares*. Por allí aparecen de forma difusa otros familiares que quedaron en Bolivia, ella no los conoce, pero con los años ha construido un vínculo a la distancia. Entre las referencias más explícitas a

²² Durante las clases de ciencias sociales compartidas en las que se trabajó sobre la temática curricular de las Migraciones, se circularon algunas historias de vida de migrantes de ultramar. Una de ellas fue la historia de Bartolo, un inmigrante italiano que viajó hacia Argentina, a principios del siglo XX.

Bolivia, aparecen las regiones de origen y el *quechua*, este último con múltiples significantes. El quechua se menciona como vehículo de comunicación y como objeto de referencia territorial, no transmisible a la infancia en el contexto migratorio.

Mi papá y mi mamá hablan quechua, porque ellos vinieron de Bolivia, de allá. Mis hermanos, me parece que sabían un poco, pero después se olvidaron porque ya están acostumbrados acá. Pasaron mucho tiempo acá. Ahora ellos ya se olvidaron un poco.

Mi papá y mi mamá hablan solo poco. Mi papá, cuando vienen otros parientes hablan en quechua y no entiendo nada... Un día vino alguien, no me acuerdo qué era. Vino y trajo un libro que decía en quechua. Yo estaba fijándome todo el tiempo para ver si me acuerdo cómo decir, si venía un pariente y hablaban, así. Pero después cuando vino un pariente, ya se me olvidó todo! Lo quería anotar pero no pude. Tenía un cuaderno, pero mi mamá me dijo que mejor no, porque mi papá no quería, que cuando vaya algún día a Bolivia, que ahí querían que aprendiera. No querían acá, no querían. Mi mamá me dijo que no le mostrara a mi papá. Y yo un día lo escondí, pero después, al día siguiente parece que mi papá se dio cuenta y ya no lo volví a ver más a ese cuaderno. En el 2005 fue eso. Estaba aprendiendo un poco, pero ya se me olvidó. El libro ese que había traído un pariente estaba en quechua, te decía todo. Yo lo estaba anotando, los días, cómo se llamaban, los meses, todo así. Y después de un tiempo, en el 2007, encontré el cuaderno, pero sin las hojas que había copiado. Mi papá lo puso como cuaderno para... porque tenía muchas hojas ese cuaderno, entonces mi papá lo puso para un cuaderno donde va a poner todos los teléfonos. Parece que mi papá quiere para cuando yo vaya a Bolivia y que ahí empiece a hablar. Que ahí empiece a aprender el quechua de allá, que vea a mis abuelos, así... En mi casa hablan cuando viene un familiar, pero hay veces que hablan entre ellos, cuando son cosas privadas y no quieren que nosotros lo sepamos, yo no entiendo. R1-2008/E2-2008

Entre las cosas que señala Jérica, aparecen tanto la prohibición (vista también como exclusión) como la reserva o la espera para la transmisión de un conocimiento y la participación de una práctica que es vehículo de la transmisión y recurso de membresía (Dreidemi, 2011). Junto con la prohibición de aprender quechua, aparece la indicación de dónde, cuándo, para qué aprenderlo. Es decir, que señala al mismo tiempo lo que se espera positivamente como relación con la lengua quechua, que se corresponde con un territorio de origen (*el quechua de allá*), y que fuera de éste su uso se reserva a los mayores.

Ideología lingüística es un concepto referido a las imágenes, representaciones, emociones, caracterizaciones o significados implícitos (no dichos) de los hablantes hacia sus propias lenguas y las de los otros. Como señalan Skura y Fizman (2008) refiere a un sistema cultural de ideas acerca de las lenguas y sus relaciones, atravesado por intereses morales y políticos; se trata de un conjunto de creencias, disposiciones, opiniones y valores que informan sobre las actitudes hacia las lenguas (Schieffelin, Woolard y Kroskrity,

1998). Resulta ser un concepto particularmente apropiado para pensar las relaciones con y entre las lenguas en contextos migratorios y escolares, considerando además las continuidades y discontinuidades generacionales. Vinculadas al prestigio y la legitimación de las lenguas, las ideologías lingüísticas intervienen en los procesos de mantenimiento, silenciamiento, desplazamiento y abandono de las llamadas “lenguas minorizadas”, y/o en el paso a las lenguas consideradas más “prestigiosas” (Hecht, 2011; Dreidemi, 2011; Skura y Fizman, 2008).

Débora es de Oruro, tiene 11 años y cursa 6° grado. Viajó a Argentina unos pocos meses antes. Sobre ella me detuve anteriormente, a propósito de su aparente silencio y del de su compañera Cecilia en la escuela.

“Cuando hablo (quechua) aquí me retan, no quieren que hable. Mi papá me dice: No! acá no se habla quechua! me dice. Ellos hablan entre ellos no más. Yo hablo con mi abuelita, porque ella no entiende el castellano, yo tengo que hablar quechua con ella. Toda mi familia hablan quechua, menos los más pequeños”. R3-2008/E4-2008 y R14-2008/E14-2008

Las poblaciones inmigrantes hablantes de lengua indígena (me refiero fundamentalmente al quechua y adicionalmente al aymara, aunque en esta investigación también se registra el guaraní para el caso de los niños/as paraguayos o miembros de familias provenientes de Paraguay) en muchos casos viven la migración no solo como desplazamiento entre fronteras nacionales, sino también entre contextos rurales-urbanos, entre repertorios culturales y nuevos territorios lingüísticos. Bajo nuevas premisas, sujetos a las presiones de una radicación compleja, padres y madres deciden “desmarcar” a sus hijos/as de una forma de habla subalternizada, ocasionalmente considerada deficitaria u obstáculo de trayectorias futuras (Luyxk, 2005; Dreidemi, 2011).

Esta afirmación no debe tomarse, sin embargo, de forma taxativa. Es preciso avanzar un poco más sobre los relatos de los niños/as para advertir las formas de la transmisión, la participación de una práctica y las propias negociaciones de sentido sostenidas por éstos. Un contrapunto interesante es el que se produce entre los niños/as, sean inmigrantes ellos o sus padres. Mientras Jélica se esfuerza por aprender una lengua vedada en su casa, otros chicos/as, en cambio, no se muestran interesados en el aprendizaje de la lengua; algunos la conciben como código que habilita determinados intercambios sociales, otros la suponen como obstáculo. El quechua puede representar un objeto instrumental, definido en función de las nuevas oportunidades de interacción que ofrece, un objeto que despierta curiosidad en quienes incluso proyectan su aprendizaje y uso en espacios valorados.

Los padres de Guille son de Potosí. El nació en Buenos Aires y “aun” no ha viajado nunca a Bolivia, pero espera hacerlo en el futuro.

“Yo no fui, solo mi mamá y mi hermano, cuando era chiquito. Después mi papá también fue. Ahora ellos van a ir, para las vacaciones. Yo no, no conozco todavía, por eso. Tengo un hermanastro allá”.

Ellos (los padres y el abuelo) hablan quechua, así con sus amigos hablan así, a veces hablan en castellano con ellos también. (¿Y vos sabés alguna palabra en quechua?) No, en Bolivia mi mamá me va a enseñar a hablar en quechua para jugar con mis amigos a la pelota. Sí, porque cuando yo vaya, voy a conseguir algunos amigos para jugar a la pelota.

R18-2008/E14-2006.

Es interesante como Guille, un chico nacido en Argentina que no habla quechua ni ha viajado con sus padres al territorio de origen de éstos, asocia esa lengua a la posibilidad de juego con otros. Se podría aventurar una asociación entre el fútbol, las redes de sociabilidad y Bolivia. Por otro lado, Arthur, un chico que migró desde Cochabamba a los 8 años de edad junto a sus padres y hermanos, domina el quechua, aunque se trata de una lengua cuyo uso ha quedado relegado a ciertas interacciones específicas. Relata que es precisamente en el espacio de práctica de fútbol donde lo habla en la actualidad: *“A veces hablo, entiendo, pero ya me olvidé un poco de hablar, a veces cuando voy a la cancha, cuando voy ahí hablo. Ahí... en el Parque Victoria.”* En estos casos la relación con el quechua se asocia a una práctica social sostenida en determinados contextos de uso; en otros se presenta como desinterés.

Carina nació en La Paz, vivió allí y también en Oruro. Su mamá y la pareja de ésta viajaron a Buenos Aires, quedando un tiempo al cuidado de abuelos y tíos, hasta que migró a los 9 años. Antes de cumplir 4 años en Argentina, durante 2009 regresó a Bolivia.

Yo no hablo, no tuve importancia para aprender así, no tenía ganas de aprender. (¿Qué lengua era, quechua o aymara?) Las dos cosas, porque como en Oruro se habla más quechua y en La Paz se habla también aymara, por eso. Era parte de mi padrastro, se puede decir, y él, ellos, su mamá vino acá. Hablaba, pero yo no entendía nada. Pero igual, escuchaba más o menos. No pude aprender. (¿Tu mamá no habla?) No, mi mamá, yo, mis tíos menores, no hablan. Mis abuelos hablaban quechua y aymara. Y mis otros tíos, algunos que vivían en el campo, hablaban aymara, y algunos también en quechua. Solo los mayores, abuelos, más mayores hablan, pero de treinta para abajo no. No le damos importancia.

R1-2008/E2-2008 y R13-2006/E12-2006

Carina introduce una afirmación en plural interesante en medio del debate sobre las lenguas habladas en las familias migrantes. No solo marca su desinterés por aprender quechua o aymara, sino que informa al mismo tiempo que las *generaciones más jóvenes* (en las que incluye a su madre), ya no se interesan en el aprendizaje de la lengua. Carina vivió principalmente en un contexto urbano donde las lenguas indígenas atravesaron un proceso de desplazamiento. Señala que son los mayores quienes hablan y adicionalmente aquellos familiares que provienen de ámbitos rurales. Permite entender que el desplazamiento lingüístico puede registrarse en un proceso más amplio en el tiempo y en el espacio, que el que incluye la migración hacia Buenos Aires.

La relación con el quechua se presenta como una puerta abierta para seguir pensando los procesos identitarios de los niños/as. Permite registrar usos, contextos, significados, dilemas. También favorece la reflexión sobre procesos sociales, tal que en muchos sentidos los niños/as hablan de historias sociales a través de los vínculos individuales y familiares con distintos códigos lingüísticos. A propósito del desinterés de Carina, Dany también afirma su negativa a aprender “*la quechua*”.

Dany nació en Buenos Aires. Sus padres son de Santa Cruz de la Sierra, lo mismo que su hermana mayor, lugar al que vuelven todos los años. “*Cuando estamos en vacaciones nos vamos a Bolivia nosotros, desde chiquita fui siempre, voy hasta... hasta que empiecen las clases, hasta que empiecen las clases 'tamos acá ya*”. “*En vacaciones invernales o las otras porque ahí viven todos mis tíos casi. Mi tía se va a Bolivia, cuando viene, viene un mes acá y después de nuevo se va. Pero ella gasta una banda de plata. Porque va, viene, va, así...*”

“*Mi familia habla la quechua, yo no, mi compañera Nicholle sabe. Yo no sé, nada, ninguna palabra. Mi papás hablan a veces, para molestarlo a mi tío no más. Acá hay gente que habla, así cuando voy a la feria a veces.*

Yo no quiero aprender, no me gusta. Yo no me acordaría tanto con la escuela. Con la escuela no. Y cuando después empezás a hablar, después no te lo sacás más. Y querés hablar no más ese idioma. (¿Por qué? ¿no se puede hablar 2 idiomas?) NO! (¿Y cómo hacen tus papás?) Ya son grandes! (¿Pero te parece que los chicos no pueden hablar dos idiomas?) No.

R13-2008/E11-2008

La información reconstruida hasta aquí permite sostener algunas correlaciones entre el uso estratégico del lenguaje (como se señalaba en el capítulo 6), el sentido de las palabras y los silencios, la formas selectivas de mostrar elementos diacríticos de la identidad en los contextos migratorios y escolares. Habiendo sostenido la persistencia de imágenes

descalificadoras sobre el país de procedencia de muchos chicos y las marcas con que se los vincula a una nacionalidad (por momentos asociada también a una etnicidad), es posible destacar el lugar de negociadores activos de los niños/as en el marco de las relaciones sociales que establecen y frente a las distintas formas de interpelación de las que son objeto. Se pudo advertir también la particular consideración de las distintas situaciones y tramas de interacción y práctica, donde se expresan certezas y dudas, se hacen visibles o invisibles los conflictos, se avanza o repliega en las definiciones identitarias.

Todo ello, permite ir haciendo visibles algunas de las múltiples formas en que los distintos sistemas de ideas atraviesan discursos y conjuntos de creencias que irrumpen en su carácter más dogmático en el pensamiento infantil. En casos como los reconstruidos, en los que se afirma la imposibilidad de sostener dos idiomas en la infancia, o se sostiene el desinterés en el habla de una lengua indígena para las generaciones más jóvenes, cabe dejar abiertas algunas preguntas, en torno al proceso dentro del cual los niños/as van dándole forma a un sistema de ideas donde las ideologías lingüísticas, las memorias migrantes y el nacionalismo escolar dejan sus huellas.

8.4. Las huellas entre el *allá* y *acá*: “*Allá los ríos son más grandes*” “*Las escuelas enseñan más*”

Las vivencias y los significados asignados al cambio y la permanencia, a las continuidades y discontinuidades, sostenidas en los relatos reconstruidos, se confrontan con las ideas que circulan socialmente en distintos espacios sociales y los enfrentan a diversas experiencias formativas. En algunos casos se hace evidente un conjunto de imágenes e incluso nociones conceptuales y categorías sociales en los que se referencian las condiciones del presente, las formas en que la migración y la escolaridad fue/es experimentada. Entre ellos, aspectos ideológicos que atraviesan las nociones de nacionalidad, etnicidad (y racialidad), cultura e identidad, sostenidas por los adultos. El uso de las comparaciones, del contrapunto entre el *allá* y el *acá*, aparece como un recurso en los relatos de los niños/as que permite advertir el peso de las huellas en las intersecciones identitarias dentro del proceso migratorio. En un contexto donde, como ya se dijo repetidamente, el término y la referencia a “lo boliviano” es utilizado con frecuencia como un atributo negativo, es interesante detenerse en relatos en los que se establecen comparaciones entre sucesos y espacios de Bolivia y Argentina, por momentos con una fuerte (aunque oscilante) sobrevaloración del primero. Espacios descriptos con grandes adjetivaciones, “más” grandes, abundantes, ricos:

“los ríos son más grandes. Allá si llueve! Si, no como acá, llueve un montón, hay muchos lagos, todo” “hay todo tipo de animales”, “los cerros son enormes” “las escuelas enseñan más”.

Durante las entrevistas realizadas en diciembre de 2009, se utilizaron una serie de fotografías de distintos paisajes y escenarios de ciudades de Bolivia. Estas imágenes sirvieron de puntapié para nuevos y minuciosos relatos, donde el recurso de la comparación y la adjetivación (exacerbada) se hizo presente en los relatos de los niños/as. Las mismas fueron obtenidas durante el viaje realizado a ese país un mes antes a La Paz y Cochabamba, y daban cuenta de paisajes urbanos y rurales, escenas de fiestas y ceremonias²³.



Fotografía de una zona residencial de la Ciudad de La Paz, con la imagen de El Alto detrás.



Fotografías de Tarata (Cochabamba), donde desfilan jóvenes y niños/as, durante la fiesta aniversario de la ciudad.

²³ En la Introducción se describe el trabajo realizado durante la estancia en Bolivia. En el Anexo 1 - Cuadro G-Año 2009 se detallan las actividades sostenidas.

Yeni y Marlene se muestran muy interesadas en las imágenes, a propósito de las cuales empiezan a desplegar una serie de consideraciones sobre Bolivia y las diferencias respecto a Argentina. En este ejercicio, se pueden advertir formas de identificación y distanciamiento con algunas de las referencias que las imágenes traían y permitían desplegar. En principio aparecen algunas precisiones sobre “el oriente” de Bolivia, la diferencia en las tonalidades de la piel, la posibilidad de que a quienes provienen de Santa Cruz de la Sierra no les digan bolivianos/as. También las particularidades entre quienes son del “campo”. Los diálogos entre las niñas a propósito de las imágenes, desafían a seguir pensando en el referente Bolivia, en su centralidad, en la demarcación respecto del contexto de Buenos Aires en el que viven, de la escuela, de los distintos sistemas de ideas y creencias que circulan.



Fotografía de Tarata (Cochabamba)

Yeni: *Y la mayoría que trabaja son en los campos, de cosechar. Los del campo se visten con pollera así, así se visten en el campo (señala algunas fotos). Los de Santa Cruz no se visten, se visten así como ACÁ. La tradición de ALLÁ es, es un pantalón, este color, un poco más clarito, ese color, una camisa blanca, y un, y un, y un, y un sombrero de paja. Esa es digamos, para bailar las canciones, los hombres.*

Marlene: *Yo tengo la foto en mi casa de cuando yo bailaba. Bailaba, me vestía así como la señora, con pollera, en el colegio. Yo si te muestro las fotos mías, era como la argentina, chiquita, rubiecita, viste? Era re igual, era chiquita y re blancota era yo. Soy un poco más blancota que mis otras hermanas, ellas son remorochas.*

Yeni: *Mirá, así, ALLÁ el frío no es como ACÁ. No hay tanto, pero lo que te coso, hay un montón de viento. Y el sol? No sabés cómo te quema!*

Marlene: *Podés lavar la ropa también. Porque viste que hay ramas grandes en todos lados, podés colgar la ropa ahí y se seca todo.*

Yeni: *y el agüita de ahí, es linda, es re linda, y están los animales, la naturaleza, todo.*



Fotografía de la plaza central de Tarata (Cochabamba),

Yeni: *Los lunes salgo a jugar, porque los martes, como es aburrido, nadie sale a jugar. Porque en mi casa, en Santa Cruz, al lado hay una plaza así, una plaza grande así hay (señala la foto). Ahí voy a jugar, los martes nada de salir. Los martes siempre hay que estudiar. Eso es aburrido, no?*

Marlene: *si, porque el martes, el martes es mal día.*

(¿Acá también los martes sale menos la gente o...?)

Yeni: *No sé, no, creo que ACÁ los martes es igual que los lunes, los miércoles... Pero allá es mal día, yo me quedaría ahí sentada viendo la tele. ALLÁ las cosas que te pasan!*

Marlene: *Sí, yo siempre ALLÁ. Porque allá hay más monte, y muchos árboles. Viste, te imaginás muchas cosas.*

Yeni: *Viste que en los campos, digamos, viste no es mucho de bautizar, así, viste.*

Marlene: *Si*

Yeni: *Y vos, si vos no estás bautizada, así como para, para creer así, en tu corazón, el diablo se te apega mucho.*



Fotografía de Tarata (Cochabamba), desfile escolar

Yeni: *Está re bueno tener los guardapolvos así, o así formados, quedás como una vara. Te tenías que comprar una remera blanca con el sello acá. El sello tenía que ir si o si. No una remera así no más, y tenías que llevar el pelo bien agarrado. No tenías que tener ni un pelo en la cara. ALLÁ es más completo. Desde chiquito que te empiezan a enseñar cosas más cosas, es más avanzada.*

Marlene: *Más avanzadas. Por ejemplo, en el jardín, ACÁ te enseñan a jugar y todo eso, pero ALLÁ...*

Yeni: *En jardín te hacen ya escribir, te hacen otras cosas.*

Marlene: *La suma, todo eso. Te preparan mucho desde jardín, te preparan ya.*

Yeni: *Entonces ya primero, ya sabés las cosas. ALLÁ te lo dan distinto. Las cosas para estudiar, para hacerlo, es muy difícil. Son estrictos. Tenés que estar todo el día estudiando. ALLÁ, allá, no son como ACÁ del 1 al 10, son de 20; acá es de 20, 25, 30, 35, 45 así son, 75 hasta 100. Tenés que estudiar la mayoría para recibirte, es más difícil.*

Marlene: *Y las escuelas son más grandes, los patios.*

R7-2009/E2-2009

En los diálogos aparecen discursos raciales, creencias, miedos, recuerdos, nostalgias, afectos. Aparece la posibilidad de pensar Bolivia desde distintos ángulos, como territorio conocido, compartido con una compañera, referente pasado y presente. Marlene, que de forma tan contundente decía no ser de Bolivia (sino de Santa Cruz)²⁴, consensuaba por momentos un discurso estratégico compartido con Yeni, donde *allá* era una referencia sin distinciones internas, como localización de sucesos extraordinarios, de un territorio, una geografía y una naturaleza magnificados, de una concepción de lo escolar más “disciplinada” y “completa”.

Visto desde Yeni y Marlene, niñas sobre las que me detuve bastante en este bloque, las referencias a supersticiones, sucesos que vinculan creencias asociadas a prácticas populares y religiosas, alternan entre el temor y el clamor, donde lo extraordinario aparece dentro de un relato asociado a vivencias concretas que hablan de la historia familiar en el territorio de origen. Se trata de historias muy conocidas por todos los niños/as inmigrantes o hijos de inmigrantes de Bolivia. Es evidente que los relatos de apariciones, del diablo, de días malos, juegan un papel en la transmisión oral de historias que refieren a un territorio de origen.

²⁴. Ver capítulo 7.

Esas mismas referencias conocidas, adquieren distintos significados y despiertan un interés variado. Para Dany, por ejemplo, una niña que ha señalado distancias con un territorio que conoce por los viajes que realiza en vacaciones, esas historias aparecen caracterizando un espacio temido: “*en Bolivia dicen que existe la llorona... si, la llorona, todas esas cosas malas! A mi me da re miedo*”. En el caso de Dany -a diferencia de Yeni y de Marlene, de Antonio-, el tema no despertaba interés, más bien rechazo en la situación de entrevista. Dany tiene hermanos mayores que nacieron en Bolivia, (“*mi hermana fue a la escuela allá, dice que te enseñaban más pero cuando hacías algo mal te retaban mucho!*”) pero enfatiza en la interacción propuesta, que habla como argentina dentro de una familia boliviana.

La migración hacia Argentina es parte de un conjunto de situaciones de movilidad y cambio atravesadas por los niños/as. La migración desde zonas rurales hacia espacios urbanos es una, que puede darse entre territorios internacionales, o dentro de un mismo estado nacional. Otro movimiento a considerar es el que realizan los niños/as nacidos en Buenos Aires, cuando viajan a distintos territorios de Bolivia durante períodos de vacaciones o son parte de un red social en la que los viajes son frecuentes. Los movimientos generan expectativas, deseos, son parte de proyectos construidos en el tiempo y también traen aparejadas tensiones, dudas, miedos, distancias.

Dany señala que en Bolivia ocurren cosas *malas*; se distancia de *la quechua* para que no se le *quede pegada*; supone incompatible manejar dos repertorios lingüísticos en la infancia. En su familia parece apostarse a la continuidad de lazos con redes sociales en Bolivia y en Argentina, a través de viajes reiterados, de visitas a/de distintos familiares, de la participación en los caporales en Buenos Aires. Todo ello, sin embargo, parece tener efectos que por momentos resultan paradójicos, en Dany se cuelan algunas referencias comparativas entre “allá y acá”, con el signo contrario al de sus compañeras.

Las ideologías lingüísticas, se articulan también con otras ideas y creencias sostenidas en memorias migrantes, en la propia forma escolar (en distintos territorios), en versiones del nacionalismo escolar en Argentina, en las construcciones nacionales de la alteridad en el contexto migratorio. Me pregunto cuánto de lo que todos estos relatos marcan, nos habla principalmente de esos complejos procesos de interpelación que atraviesan los niños/as, como parte de distintos grupos familiares e historicidades. En la idealización, en la cercanía y pertenencia, en el distanciamiento y la diferenciación, encontramos *huellas*. Finalmente de eso se trata el recorrido aquí realizado, de intentar identificar las distintas formas en que la memoria se objetiva en situaciones de interacción social (Ramos, 2011).

8.5. Memorias migrantes en las tramas de interacción social

Sostener la decisión de mirar a los niños/as en la trama de relaciones de las que son parte, obliga a intentar pensar cuánto de sus relatos permite reconstruir elementos de un horizonte ideológico sobre el que se asientan las representaciones y se participa de prácticas como miembro de una o más comunidades. Pero además participar puede significar para el caso de los niños/as en contextos migratorios, tanto el tránsito por distintos códigos lingüísticos, como el reconocimiento de los límites en el abanico de experiencias abiertas a un individuo. Si las ideologías lingüísticas consisten en ideas, creencias, opiniones que los hablantes tienen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias sociales cotidianas (Woolard, 1998; Hecht, 2010), las memorias migrantes se constituyen en formas históricamente situadas de transmisión de una conciencia identitaria, que no solo coexisten con aquellas, sino que dan lugar a un complejo entrecruzamiento no exento de contradicciones. Volviendo sobre la precisiones que hiciera el historiador Pierre Nora (1984), la *memoria* puede ser concebida como un marco más que como contenido: un conjunto de estrategias y apuestas posibles que configura tanto el pasado como el presente y permite acceder al vínculo entre los procesos sociales y la historia de los sujetos.

Candau (2008) sugiere algunas reflexiones clave para pensar las memorias migrantes en las relaciones intergeneracionales. Hace referencia a los procesos de transmisión en los que se destaca la voluntad de dejar *huellas* que favorezcan la apropiación de los signos transmitidos, en el sentido de que lo que se transmite más que *una* memoria, puede ser la posibilidad de crear una conciencia identitaria común, de producir y sostener en el tiempo y a través de las generaciones la creencia en un cuerpo social (Novaro y Diez, 2012).

Entendida de esa forma, la transmisión es tanto *emisión* (lo que supone la existencia de productores “autorizados” de memoria) como *recepción* de una “herencia cultural” y una *apropiación* de repertorios, proceso que podrá implicar la continuidad más simple de las referencias hasta la ruptura, pasando por lo que Candau (op. cit.) llama la invención o interpretación de la tradición.

Si se entiende la *memoria* como la práctica social de traer el pasado al presente, se acepta que ésta nunca es fiel restitución del pasado sino una reconstrucción que se realiza a partir de las necesidades del presente y se la concibe como identidad en acto (Ramos, 2011; Nora, 1984; Candau, 2008). Las estrategias identitarias de y hacia los niños/as en contextos de migración resultan fuertemente significantes de las condiciones mismas en que los pro-

yectos migratorios se concretan. De eso hablan los niños/as: de imágenes que consolidan un referente de gran fuerza simbólica, que unifica experiencias sumamente variadas frente a nuevas situaciones de interacción social; de la transmisión de creencias y la participación selectiva en prácticas que se escenifican (y resemantizan) en el contexto migratorio; del interjuego entre leguas habladas en los contextos familiares y su proyección diferencial y escalonada en las generaciones más jóvenes.

La selección de saberes y prácticas a ser transmitidos o continuados en las nuevas generaciones, son puestos en debate y redefinidos en función de distintos proyectos de movilidad social, frente a los cuales las estructuras de posibilidad definen un presente segmentado.

En relación a las escuelas se escucharon voces muy precisas que marcan diferencias, distancias con la escuela en Bolivia (“es más completa” “las divisiones son de doce cifras” “en el jardín te hacen ya escribir” “los patios son más grandes”). Sin embargo, vale considerar también algunas continuidades que resultan importantes retomar para entender la complejidad de los procesos sociales en el marco de distintos sistemas de ideas en contextos de desigualdad.

Como señalé en capítulos anteriores, tanto la revisión de las normativas como los relatos recogidos, indicaban que en Bolivia (como en Argentina), el quechua no es una lengua de uso en gran parte de las escuelas, donde el castellano predomina como lengua estándar. Ello incluso se sostenía en contextos comunitarios, donde miembros mayores de las familias eran hablantes de lengua indígena, en algunos casos monolingües para la generación de los/las abuelos/as (“*cuando estaba allá hablaba quechua. En la escuela en castellano, quechua con mi abuelita*”).

En este caso, hay que considerar los efectos de la escolarización y los procesos de castellanización de los que investigadores del área andina hablan. La escuela que trae el castellano (Yapu, 2012) redonda en la política lingüística familiar en Bolivia, la que con frecuencia se define como previsión hacia la política lingüística escolar (Luykx, 2005). Por lo tanto, si es posible registrar que en Buenos Aires se refuerza el mandato de no hablar quechua en la casa porque en la escuela se habla castellano, ¿qué ocurre en Bolivia donde la escuela también impone el castellano como lengua de alfabetización? Se trata de escuelas que, aun con las diferencias que se marcaron en el capítulo 5, se sustentan en principios semejantes en ambos territorios nacionales. Son escuelas atravesadas por la impronta universalista, tal como la definía Dubet (2010), en la que a pesar de los cambios registrados en

la última década en Bolivia (en el marco de la Ley de Educación Avelino Siñani), las matrices que ambos sistemas escolares sostienen, tienden a legitimar una versión normalista de la educación escolar. Así y todo, muchos de los niños/as inmigrantes con los que interactuamos convivían con distintos repertorios lingüísticos en sus territorios de origen. No todos, eso hay que señalarlo. En algunos casos, como parte del proceso de desplazamiento lingüístico sufrido, las lenguas indígenas quedaron reducidas al uso entre las generaciones de los abuelos. Sin embargo en otros casos, los niños/as daban cuenta de ser competentes en distintos códigos lingüísticos. En ningún momento del trabajo de campo se reconocieron situaciones de chicos monolingües en lengua indígena; se trataba en general de hablantes de castellano y escolarizados en lengua castellana, aunque en distintas ocasiones algunos de ellos han sostenido ser parte de una generación que también desarrolló competencias lingüísticas en lengua quechua en contextos familiares y comunitarios. En esos casos el quechua no representaba una amenaza a la escolarización.

En Buenos Aires, no se promueve el habla de la lengua quechua en las generaciones jóvenes. Los registros, las entrevistas, apuntaron reiteradamente a eso. Hay que considerar cuánto de ello se debe a la creencia de que obstaculiza la alfabetización en castellano, a que en la infancia no se puede hablar dos lenguas, a lo malo de hablar mezclado o a las marcas que la lengua indígena imprime en una población que apuesta a la escolaridad de los hijos como factor de movilidad social, aunque implique desmarcarse de un recurso de membrecía. Algunos investigadores vinculan estos desplazamientos a estrategias de territorialización, en las que se registran procesos de desetnicización (Dreidemi, 2011:62). La escuela en el contexto migratorio impone distintos ejercicios de nacionalización asociados a la estandarización lingüística, no solo a través de la exotización de las lenguas indígenas o la asignación de un valor folklórico, sino también a través de la unificación de las variantes del castellano como contenido curricular prioritario.

Mientras la lengua aparece como recurso de membrecía resignado (o más específicamente “pospuesto para el futuro”) frente al mandato de normalización lingüística que impone la escuela, otros recursos aparecen enfatizados. La *disciplina* de niños/as y jóvenes, junto con la concepción de persona educada implicada, emerge como espacio donde se encuentran distintas aristas para pensar las relaciones entre generaciones y las expectativas de los adultos en el proceso de sociabilidad de sus hijos. Esta investigación no profundizó en la perspectiva de las familias, sobre las que se cuenta solo con registros fragmentados en relación al material producidos sobre y con los niños/as. Reconozco que un trabajo más sostenido sobre las expectativas de los padres/madres permitiría avanzar sobre esta idea.

Sin embargo, los intercambios sostenidos con algunos padres y referentes comunitarios, los avances de investigación con población inmigrante de Bolivia de otros integrantes del equipo (Novaro, 2014) y los relatos de los mismos niños/as sobre los que trabajé con detenimiento, permiten formular la idea.

La disciplina (y el disciplinamiento) de los jóvenes tal vez como expresión de una continuidad explícitamente buscada por los padres/madres, fue posiblemente uno de elementos (por momentos vistos como recursos de membrecía) más enfatizado como valor a sostener en los hijos y a demandar en la escuela (*“trátele un poco más corto”*). Asociada al respeto a los mayores, al cumplimiento de las actividades escolares asignadas, al orden y a la colaboración en tareas domésticas, a la forma de presentarse y de relacionarse con otros en espacios públicos. En el capítulo 5 me detuve sobre ello, dando cuenta del discurso de algunos padres que demandaban a la escuela cumplir con un mandato que suponen le corresponde, y en cuya falla se asientan algunos elementos para pensar las formas contrastivas con que se construye la noción de persona de educada y las expectativas de continuidad en los hijos (*“Después el que estuvo acá vuelve al país de nosotros como si fuera -hace un gesto con el cuerpo como si se agrandara- hecho un gaucho”, “Allá los chicos son más respetuosos, más tranquilos. Acá les dejan pasar muchas cosas”, “Es muy distinto, acá no cumplen las reglas, no se puede esa violencia”*).

A propósito de su trabajo con miembros de la Colectividad boliviana de una localidad de la zona norte del conurbano bonaerense, Novaro (2014) afirmaba,

La preocupación por la transmisión de “una forma de ser” asociada a “lo boliviano” con atributos como respetuoso, trabajador, obediente, se fortalece en la representación del contacto con argentinos como contaminante y potencial fuente de contagio de prácticas como el robo, las drogas, el alcohol. “Cuando crezca quiero que se vaya a Bolivia, acá los chicos se echan a perder” (miembro de la Colectividad, padre de una niña boliviana de once años), “tenemos problemas con los vecinos, es gente jodida, los chicos son muy hinchas, son descendientes de bolivianos, pero ya se han criado acá así” (miembro de la comisión directiva de la Colectividad). (Novaro, 2014:32-33)

En los relatos de los niños/as ello se presentó, incluso en palabras de quienes se reconocían como argentinos. Antonio daba detalles sobre la forma correcta de presentarse, de vestir en Bolivia, en continuidad con la forma en que su madre lo prepara para asistir en la actualidad a la escuela. En el caso de Juan se advirtieron los miedos que las influencias de otros jóvenes podían ejercer en el tránsito hacia la juventud. Frente a ello, se hacía

evidente la importancia de asegurar las condiciones de socialización en entornos apropiados, con un viaje a Bolivia (“para que no me eche a perder”).

Estas ideas permiten sostener que el ejercicio de la transmisión intergeneracional de diacríticos de identidad puede ser concebido en términos de memorias, considerando que en estas se tensionan procesos oscilantes de avances y repliegues respecto de los recursos de membrecía a sostener, en contextos donde las generaciones se debaten entre distintas fronteras interactivas las propias condiciones de la inclusión y la radicación.

Notas de cierre

Entre las continuidades y las discontinuidades, los niños/as se presentan como negociadores activos. Intenté pensar la memoria como el operador de los procesos de construcción de las identidades del sujeto, exponiendo la complejidad del trabajo de reapropiación y negociación con el pasado que cada uno debe realizar.

La relación con la nacionalidad, en un contexto en que la población de origen boliviana es interpelada como extranjera y objeto de una lectura fenotípica que los fija a una otredad devaluada, conforma una dimensión tan dinámica como compleja. La idea de nacionalidad para los niños/as insertos en procesos migratorios, parece asociarse más que a una noción, a un paquete conceptual con distintos componentes y atravesado por conjuntos de ideas y creencias del pensamiento adulto.

Los símbolos con que parece posible sostener una conciencia identitaria común, expresan parte de la negociación con las propias ideas de los adultos, considerando la especificidad de los procesos de identificación vividos por una generación que enfrenta nuevos desafíos en espacios institucionales de interacción con lógicas específicas como la escuela.

Entre lo referido como tensión intergeneracional en la que se juega la herencia de un estigma y de un emblema, se advirtió la importancia de revisar las imágenes estereotipadas sobre las relaciones entre generaciones. Los procesos reconstruidos en los niños/as mostraron un abanico de múltiples referencias, debates y significados asignados a la migración y la nacionalidad. La clara delimitación entre territorios (“allá” y “acá”) referidos a los desplazamientos en función de la migración, es una afirmación que se

reitera en los relatos. En general significantes de *Bolivia y Argentina*, aunque en algunos casos, referida a territorios o regiones puntuales dentro del Estado boliviano.

Bolivia aparece como expresión de un territorio de origen propio o familiar, que resulta resignificado en el contexto migratorio, como dimensión temporal y espacial que atraviesa la historia familiar, se erige en referente aglutinante y por momentos emblemático de una conciencia identitaria. Bolivia entendida como “umbral de contención de significado” reconocido, se constituye como *refugio* sin que ello implique fijación espacial ni temporal. Tal como sostiene Bhabha (2010), la nación en el contexto migratorio “*llena el vacío dejado en el desarraigo de comunidades y familias, y convierte esa pérdida en el lenguaje de la metáfora*” (Ibid:386).

Se trata de un referente flexible, que señala nacionalidad pero admite la desmarcación en las jóvenes generaciones, sin perder efectividad como referente de membrecía. Refiere al mismo tiempo a diacríticos de etnicidad, como los referidos a las lenguas indígenas, que señalan configuraciones dinámicas entre las políticas lingüísticas familiares y las demandas y apropiaciones de los niños/as.

Atendiendo a los procesos de etnogénesis y producción cultural en la dinámica poblacional y generacional, y en el marco de los procesos de territorialización, los umbrales son al mismo tiempo reconocidos y puestos en cuestión, son “atravesados, borrados y traducidos”. Esta idea tan flexible no intenta fijar una noción que desde el subjetivismo coloque a los sujetos frente a la decisión de entrar o salir de la nacionalidad, como si se tratara de un elemento aleatorio del repertorio identitario. Por el contrario, a lo largo de la tesis, pero fundamentalmente en estas últimas páginas, pretendí enfatizar las formas evidentes y sutiles que pude encontrar en los niños/as de imprimir giros en sus definiciones identitarias vinculadas a un referente étnico-nacional, que contradicen miradas estereotipadas sobre las generaciones. En todos los casos, Bolivia, que supone una referencia con lo “no nacional” en el contexto actual, resultó un objeto de indiscutida apelación en la infancia.

CONCLUSIONES

Reponiendo preguntas y propósitos

El estudio realizado se propuso abordar problemas centrales de la investigación antropológica, vinculados a los procesos de socialización y apropiación de referencias de identificación social en la infancia migrante. Se buscó sostener la mirada en los procesos de identificación étnico nacional de niños/as de origen boliviano e hijos de padres bolivianos durante la experiencia escolar en el territorio de la zona sur de la CABA. En distintos capítulos de la tesis, se puso énfasis en la perspectiva de los niños/as, considerando las circunstancias en las que se definen y son definidos como inmigrantes (extranjeros, “no nacionales”, bolivianos étnicos), es decir, en contextos específicos, donde esa categoría implica una posición en un sistema de relaciones.

El análisis pretendió mostrar cierta correspondencia entre las formas de alterización de la población extranjera en el Estado argentino, y los procesos de asentamiento y construcción de lazos de pertenencia en la población inmigrante. Se consideraron particularmente los procesos que atraviesan a la migración boliviana en el contexto de la ciudad, abordando la dinámica generacional registrada en los niños/as que se encuentran asistiendo a la escuela primaria. Esa consideración se sostuvo en la premisa de que cada individuo a lo largo de la vida construye intersubjetivamente una forma de entender el mundo social. Se buscó por consiguiente analizar las formas en que los distintos repertorios culturales e identitarios son apropiados y resignificados bajo condiciones de interacción social que la niñez transita.

A lo largo de la investigación, como resultado de las interacciones sostenidas en el espacio de campo, se reconstruyeron un conjunto de relatos de vida que hablaban de la experiencia migratoria y escolar de los niños/as, de aspectos destacados de sus biografías, de las formas particulares en que distintos mundos sociales los atraviesan e interpelan. Se abordó con especial centralidad la forma en que los niños/as experimentan los procesos de identificación, a través de la reconstrucción de sus trayectorias. Se escucharon narraciones que permitieron revisar interrogantes acerca de la tensión entre asimilación y distinción, y sostener la mirada en las formas en que la memoria social se objetiva, como vehículo de identidad. En otras palabras, fue necesario atender a los sentidos con que los niños/as hablaban de sí mismos, mientras evocaban la migración haciendo explícitas ciertas relaciones entre el pasado y el presente.

Las voces de los niños/as señalan aspectos variables de sus biografías, frente a situaciones del presente: fronteras traspuestas, huellas de itinerarios e historias familiares,

deseos y temores. Hablan de escenarios en los que las instituciones de Estado cobran visibilidad, espacios que los enfrentan a dudas y desafíos, en los que viven nuevas experiencias, sostienen y abandonan prácticas, y se afirman como sujetos sociales.

Me interesó abordar las formas en que el Estado interviene en los procesos de identificación de los sujetos a través de la propuesta escolar, como campo que supone un atravesamiento universal en las infancias, mientras se hace evidente que las experiencias escolares en los contextos locales adquieren formas particulares y proyectan recorridos múltiples. Las escuelas han sido objeto de arduos debates vinculados a proyectos poblacionales y políticas de infancia y juventud. En la actualidad coexisten lineamientos que instalan una perspectiva de derecho y avanzan sobre un discurso de reconocimiento y atención a la diversidad sociocultural.

En diálogo con esos debates, me propuse profundizar en la relación entre infancia migrante y escuela en contextos interculturales del sur de la CABA, advirtiendo la visibilidad que la presencia de niños/as migrantes adquiere en el territorio y la ausencia de iniciativas educativas programáticas que aborden esa realidad. Si la *diversidad* es una categoría de creciente legitimidad en el campo educativo, la situación de los niños/as que han sido escolarizados en otros países, que se incluyen en las aulas argentinas con distintos repertorios lingüísticos y experiencias formativas, no se ha transformado aun en parte constitutiva de las políticas educativas.

Este abordaje permitió advertir que la escolaridad constituye una arena donde los niños/as se apropian de ciertos repertorios o tramas de prácticas y significados, y definen formas particulares, y por momentos estratégicas, de pertenencia y distinción.

Anticipadamente afirmé que los niños/as inmigrantes e hijos de inmigrantes realizan particulares esfuerzos de biografización, en tanto integrantes de una *generación* que se constituye en la tensión entre cambio y continuidad. La migración implica desplazamientos en el tiempo y en el espacio, que colocan a los sujetos frente al desafío de un tránsito entre fronteras materiales y simbólicas. En relación a los niños/as, pretendí abordar las expectativas (por momentos contradictorias) que se juegan en sus biografías.

La niñez siempre es objeto de interpelaciones y múltiples apuestas sobre sus definiciones identitarias, sobre ella se proyectan distintos sistemas de ideas y creencias, junto con concepciones de crianza y persona educada. Para el caso de la infancia migrante, a propósito del recorrido realizado, sostuve que las tensiones entre ideologías, mandatos y

memorias, colocan a las niños/as en posición de dar explicaciones y aprender a transitar por distintos repertorios culturales e identitarios, más aún en contextos escolares donde la migración latinoamericana de origen andina es construida con marcas de extranjería y alteridad indígena.

Recorridos

A lo largo de esta tesis avancé sobre la construcción de la diferencia en la escuela, atendiendo a los procesos vividos por la infancia migrante, integrando las experiencias tanto de aquellos que vivieron el desplazamiento territorial como de quienes habiendo nacido en Argentina, se encontraban atravesados por la experiencia migratoria de sus familias. El trabajo implicó una larga estancia en el espacio de campo, que hiciera posible reconstruir el entramado de relaciones que involucran a los niños/as y la forma en que experimentan los procesos de identificación, reconociendo que solo de forma relacional es posible analizar las experiencias vividas por una generación, cuya presencia tensiona mandatos escolares históricos y configuraciones étnico-raciales asociadas a la población del AMBA.

Reconstruí aspectos históricos y contextuales que configuran particulares tramas de interacción cotidianas en las que la niñez migrante transita su vida, produce particulares efectos sobre el territorio y construye formas colectivas, variables y estratégicas de pertenencia y diferenciación. Sostuve también la importancia de mirar a los niños/as como parte de una generación que vive situaciones inéditas, tanto en su relación con el Estado como con la nacionalidad. Ello resulta particularmente importante en el avance sobre los procesos de escolarización, teniendo en cuenta las discusiones vigentes sobre ampliación de derechos y en consonancia con las políticas llamadas de *inclusión e interculturalidad*.

Los debates en torno a la relación entre cultura y educación, y el lugar de la niños en la investigación antropológica, configuraron un diálogo referencial o implícito a lo largo de la investigación. La investigación me permitió abordar algunas dimensiones del complejo proceso de reproducción social y cultural, al mismo tiempo que registrar la producción cultural de marcadores identitarios, trayectorias sociales y memoria. Estos puntos de partida fueron importantes para pensar las relaciones escolares y familiares en contextos migratorios, a partir del trabajo etnográfico en una escuela y la reconstrucción de relatos biográficos de los niños/as.

Precisamente en esta tesis intenté mostrar que los niños/as son negociadores activos y constructores de sentidos asociados a la nacionalidad, sin dejar de advertir y sostener el conjunto de condicionamientos sociales y límites en la capacidad de agencia. En un contexto en que la población de origen boliviana es interpelada desde una otredad devaluada, la relación con la nacionalidad conforma una dimensión tan dinámica como compleja. Para los niños/as insertos en procesos migratorios como los analizados, parece asociarse más que a una noción, a un amplio paquete conceptual con distintos componentes y recorrido por conjuntos de ideas y creencias del pensamiento adulto, que se tensionan con las experiencias formativas que atraviesan y las particulares trayectorias de vida que van construyendo.

Esta argumentación fue el resultado de un proceso de análisis que implicó sostener líneas de indagación e ideas complementarias asociadas a los procesos de memoria e identidad. Me tomo la licencia de recuperar los datos más salientes de ese recorrido, con la intención de que su lectura abreviada permita hacer inteligibles las notas conclusivas de la investigación.

Definiendo y/o construyendo un campo

En primer lugar fue necesario pensar la complejidad de un campo problemático, en el que fuera posible poner en diálogo los aportes de la etnografía educativa y los estudios migratorios, para avanzar sobre los procesos de identificación en la niñez en contextos escolares interculturales. Me detuve en los aportes de las ciencias sociales y la antropología para pensar los procesos de Estado y la construcción de una *nación* en tanto fuerza simbólica unificada. Ese fue el marco para introducir los estudios sobre procesos de producción cultural y definición de diferencia, en territorios atravesados por los efectos de regímenes coloniales, flujos migratorios o dinámicas poblacionales de países de ultramar y latinoamericanos, y distintos proyectos de país (Bhabha, 2010; Chatterjee, 2008; Gordillo y Hirsch, 2010; Rivera Cusicanqui, 2000). Avancé también sobre la tensión entre nacionalismo escolar y perspectivas mul/interculturalistas. En un contexto de ampliación del derecho a la educación, la dinámica inclusión-exclusión escolar, instala el desafío de profundizar el conocimiento sobre las formas manifiestas y sutiles de interpelación identitaria ejercida por y desde las instituciones escolares hacia los niños/as, por un lado, y sobre las apropiaciones diferenciales de éstos en espacios cotidianos, por el otro. Noción fuertemente consolidadas en la investigación etnográfica en educación, como *experiencias formativas*, *procesos de identificación y apropiación*, *tramas de interacción cotidianas*, fueron

centrales para avanzar en el análisis de los procesos educativos y escolares en contextos de interculturalidad y desigualdad social (Achilli, 1996; Novaro, 2012; Rockwell, 1996; Santillán, 2009, 2012).

Los aportes de la antropología al campo de los estudios migratorios, resultaron clave, más aun aquellos que colocan a la migración latinoamericana y la *diferencia cultural* como tema de investigación: desde la revisión de relatos históricos y el abordaje cualitativo de la estadística poblacional, hasta la precisión de categorías analíticas y sociales de extranjero e inmigrante, y los debates en torno a las generaciones (los hijos de inmigrantes y las segundas generaciones). Entre la búsqueda de invisibilidad de marcas asociadas a una categoría social como la de inmigrante y los procesos activos de colectivización y sobremarca de la diferencia, la tensión asimilación-diferenciación fue recuperada desde un análisis interseccional. La noción de interseccionalidad (Anthias, 2006; Pizarro, 2012) resultó apropiada para pensar estos procesos, considerando la multiplicidad de fronteras y líneas divisorias que cotidianamente se enfrentan en contextos migratorios. Asimismo resultó pertinente para analizar la inmigración de origen boliviana en Argentina, en tanto movimiento poblacional atravesado por marcas de clase, de etnicidad y de “raza” asociadas a un fenotipo andino vinculado a los pueblos indígenas. Este análisis supuso abordar los complejos entrecruzamientos (y contradicciones) que conectan divisiones e identidades, dando lugar a formas particulares de interacción social, en distintas tramas cotidianas.

Fue necesario revisar la noción de niñez y generación, para pensar a los niños/as como parte del proyecto migratorio, en el que se juegan procesos particulares. Concebidos como informantes autorizados, sostuve la mirada en contextos de fuerte interpelación nacional, como las escuelas, abordando la investigación desde la etnografía, e integrando la dimensión histórica y biográfica de los procesos de identificación. Una de las finalidades fue recuperar la relación dialéctica entre identidad y memoria en la producción de trayectorias y relatos de vida (Candau 2008; Piña, 1989; Rockwell, 2009).

Llevar adelante un etnografía escolar permitió reconstruir aspectos cotidianos de las relaciones que niños/as y adultos sostienen, abordar las representaciones sociales, reconstruir discursos y observar prácticas de los sujetos en relación. Asimismo, lo biográfico, visto en distintas disciplinas (Piña, 1989; Padawer, 2013) como modalidad de la investigación y también como producto, permitió avanzar sobre una preocupación nodal, referida a la necesidad de construir conocimiento a partir una autoreflexión sobre la historia vivida por los sujetos.

Identidades territorializadas y escolarizadas: Interculturalidad como campo de tensión

Me referí a la migración en el sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde la población proveniente de Bolivia es parte de un nucleamiento territorial, caracterizado por las dificultades de acceso a la vivienda, por la fuerte etnización del mercado de trabajo, y también por la existencia de redes sociales o de paisanaje que funcionan como *refugio*. Como parte del territorio, me ubiqué en la llamada Escuela Provincias Unidas, desde donde centré el trabajo de campo, y abordé los procesos de escolarización a la luz de una trama territorial en la que la pobreza y la segmentación social, junto con la marcas asociadas a la extranjería y la migración de la población, conforman un espacio social bajo particulares condiciones de desigualdad e interculturalidad.

Me detuve en la noción de *espacio social*, enfatizando el carácter histórico y dinámico de su producción, como herramienta para el análisis de los condicionantes estructurales y los movimientos de los sujetos sociales, sin limitarlo a una disposición física de objetos y personas (Lefebvre, 1974). En el contexto de segmentación territorial y educativa, se abordaron las relaciones entre el adentro y el afuera de una escuela del sur de la CABA, definida como espacio donde las identidades en movimiento se territorializan o producen territorios. En tanto espacio transitado por la infancia y la juventud migrante y residente de un asentamiento precario, la escuela devuelve una mirada exotizada y (en ocasiones) devaluada de la población que la integra. Docentes, directivos, distintos agentes escolares, emergen como la cara visible del Estado, que se corporiza a través de rutinas, rituales, prácticas institucionales fuertemente naturalizadas. Sostener la especificidad de la escuela en contextos de desigualdad, emerge como el complejo desafío de ofrecer una experiencia educativa equiparable a la sostenida en otros territorios, sin desconocer que la desigualdad en los puntos de partida configuran itinerarios formativos segmentados. Las investigaciones en el campo de la antropología y educación dentro de la que se inscribe este trabajo, avanzan sobre la dinámica inclusión-exclusión educativa, advirtiendo que las formas subordinadas de inclusión, resultan fuertemente determinantes de itinerarios devaluados y trayectorias interrumpidas.

Hablar de inclusión subordinada para el caso analizado, supone un proceso de configuración doble: de una *ausencia* de los niños/as en proyectos, lineamientos, programas, y de una *presencia* en las aulas reafirmada en su carácter de problemática.

La población escolar de la Escuela Provincias Unidas reúne niños/as atravesados por complejas situaciones de privación material. Muchos de ellos/as son definidos dentro del tejido urbano del sur de la ciudad como parte de una población que al mismo tiempo que es inscripta en Buenos Aires, es concebida como ajena, enfatizando una mirada que la devuelve a territorios distantes marcados por la experiencia migratoria personal o familiar. Las representaciones sobre la infancia migrante residente de la Villa Sur, ubican a los niños/as en una trama de pobreza que los define como objeto de protección, no obstante, en ese proceso aparecen como sujetos despojados de referencias positivas, atravesados por experiencias nocivas de socialización o expuestos a situaciones que obstaculizan el proceso escolar. Los territorios de origen propio o de sus padres, se constituyen como escenarios marcantes y a la vez desconocidos por los agentes escolares, conformados como referentes para sostener apuestas débiles sobre los aprendizajes. El trabajo de campo permitió advertir la persistencia de imágenes sobre los niños/as habitantes de Villa Sur, vistos muchos de ellos/as como “no nacionales”, sostenidas en un alteridad sobre la que se activaba una imagen de distanciamiento, reforzando efectos de frontera.

Para comenzar a entender parte de las contradicciones que atraviesan el sistema escolar, hay que considerar que la uniformización se sostiene sobre el principio de igualdad, como ideal en el que se legitima. Ideal que convive con mandatos nacionalistas y perspectivas celebratorias de la diversidad cultural. La docencia es invitada a ampliar la cobertura escolar, retener y promover a los niños/as a lo largo de un itinerario escolar extendido, donde las relaciones sociales se sostienen en premisas restringidas y des-marcadas acerca de la niñez, la crianza y la persona educada. En ese escenario parece posible pensar en la continuidad de formas renovadas de selectividad; del mismo modo parece lógico imaginar que la desmarcación se constituya en una estrategia sostenida por quienes encuentran que su nacionalidad de origen los coloca en situación de desventaja.

Infancia migrante: voces y experiencias de identificación

Finalmente, me detuve en la relación entre la dimensión subjetiva que se activa en los relatos biográficos de los niños/as y el conjunto de condicionantes y marcos de posibilidad que atraviesan sus trayectorias de vida y los procesos de identificación en contexto migratorios.

Puestos a hablar de sí mismos, los niños/as dan cuenta de mundos sociales que los atraviesan. Con la advertencia de que cualquier avance en el análisis debe tener en cuenta que los conocimientos construidos son provisorios e incompletos, y que las versiones sobre

los procesos vividos admiten miradas específicas desde donde registrar coincidencias y distancias, recordamos que los relatos reconstruidos deben servir para dar cuenta de las historicidades de los sujetos. De esa forma, avancé sobre la noción de memoria, en tanto vehículo de la historia social y como marco de significación, donde las referencias al pasado adquieren significado en virtud de un presente referencial.

Discutí la idea de que los niños/as o bien silencian-niegan el referente Bolivia, o bien conforman micro-enclaves o formas guetizadas de grupalidad, a partir del registro de distintas formas de agrupamiento y de cambios a lo largo del tiempo.

Si la *extranjería* es una circunstancia que ocurre en contextos específicos, en tanto posición en un sistema de relaciones que señala el hecho de haber nacido en un país distinto al de residencia, la *nacionalidad* podría considerarse su correlato positivo, como categoría de identificación más estable. No obstante, a lo largo de la tesis, y en particular en los últimos capítulos, se pudo mostrar que extranjero o nativo, nacional o no nacional, se constituyen en categorías jurídicas y sociales dentro de sistemas de clasificaciones que resultan ser objeto de interpretaciones dinámicas. Los mismos sujetos se mueven (con ciertos límites) entre posiciones que les permiten sostener distintas relaciones en contextos variables. Con ello se indica que la extranjería no es una condición de los sujetos, y ser migrante refiere a un episodio que pudo ocurrir mucho tiempo atrás, incluso en generaciones anteriores. Teniendo en cuenta el peso que las categorías imprimen sobre las relaciones entre los niños/as, me detuve particularmente en la reconstrucción de situaciones de interacción en el espacio escolar y de trayectorias de vida, como clave para avanzar en el análisis sobre los procesos de identificación.

Fue posible advertir en los niños/as posiciones oscilantes, donde la idealización de un territorio de origen, convive con imágenes que señalan otros sentidos. Las experiencias formativas en la infancia, los confrontan con prácticas que en muchos casos resultan contradictorias, tal como la prohibición de aprender o usar una lengua que es hablada por los adultos en contextos cotidianos. Esas contradicciones resultan importantes para entender los procesos de apropiación de referencias asociadas a Bolivia de los niños/as, junto con las variadas posiciones reconstruidas sobre el sentido con que ese referente se consolida.

Este estudio ha puesto el acento en la reconstrucción de elementos biográficos, permitiendo introducir una perspectiva temporal a partir de la cual identificar procesos y sucesos significativos desde el punto de vista de los *niños/as*, que encuentran anclajes

diversos en los contextos escolares que transitan y conforman un repertorio que otorga determinados sentidos a esos tránsitos. Se reconstruyeron criterios y elementos o diacríticos de identificación que circulan entre los grupos, e imprimen significados variables a sus interacciones. Los símbolos con que parece posible sostener una conciencia identitaria común, expresan parte de la negociación con las propias ideas de los adultos, considerando la especificidad de los procesos de identificación vividos por una generación que enfrenta nuevos desafíos en espacios institucionales de interacción con lógicas específicas como la escuela.

Los movimientos propios o familiares entre territorios, fronteras y redes sociales, así como el referente Bolivia, pueden rastrearse en las múltiples versiones de la migración reconstruidas en las biografías de los niños/as. Entre relatos que enfatizan un universo pasado, presente y/o futuro de significación, que señalan esfuerzos por olvidar y recordar, emergen prácticas que dan cuenta de posiciones frente a las que la niñez se visibiliza en una relación activa con Bolivia. Estos avances advirtieron sobre la importancia de sostener una mirada no estereotipada sobre las relacionales entre las generaciones. La tensión entre cambio-permanencia atraviesa a adultos y niños/as, entre los que se juegan complejas expectativas respecto de sus definiciones identitarias, como condición misma del proyecto migratorio familiar. Los mandatos familiares no siempre resultan coincidentes, por el contrario, a partir de los relatos de los niños/as pudo advertirse el despliegue de distintas estrategias relacionadas con la transmisión (posposición y/o interrupción) de conocimientos y prácticas hacia las generaciones jóvenes. Se trata de elementos que permiten desnaturalizar tensiones entre generaciones que asocian la continuidad a los mayores y el cambio en los jóvenes.

Para concluir

En los relatos de vida, para el caso analizado, *Bolivia* aparece como el referente central de un repertorio cultural, sobre el que se despliegan relaciones oscilantes de distanciamiento e idealización. Referente en cuya definición se juegan procesos y contenidos que dan cuenta de *disputas intergeneracionales* y sentidos estratégicos de la identidad en contextos de dominación cultural y privación material. Los niños/as, depositarios de distintas expectativas sociales, dan cuenta a través de sus prácticas, interacciones y relatos, de cómo se enfrentan y se apropian de mandatos culturales, mientras transitan el proceso de escolarización, que les exige al mismo tiempo un esfuerzo complejo de *des-marcación*.

Sostengo que se despliegan estrategias ambiguas asociadas a procesos de continuidad y discontinuidad en la *transmisión* de elementos diacríticos de la identidad asociados a Bolivia. En un contexto de fuerte desvalorización, se señala lo que aparece como una dinámica de *repliegue* y *avance* sobre la transmisión de referentes culturales, en distintos momentos de la infancia, fuertemente marcados por la escolarización. Los niños/as claramente “transitan” por una institución con lógicas de organización y participación que en ocasiones presentan puntos coincidentes y en otros contrastantes con otros espacios sociales de referencia. Se trata de un tipo de cotidianidad en la que se juegan nuevos referentes, donde la nacionalidad de los niños/as o sus padres irrumpe como identidad ajena, que los agentes escolares (y los mandatos en vigencia) no se han propuesto reconocer aun como fuerza simbólica legítima. En ese sentido, podría plantearse como pregunta abierta si las escuelas se presentan como un espacio más proclive a integrar un lenguaje de reconocimiento a la diversidad, donde la etnicidad (aunque en formas folklorizadas y estereotipadas) se constituye en una dimensión que adquiere mayor legitimidad que lo nacional (remitida a la extranjería en el contexto argentino).

Los relatos de los niños/as permiten advertir que la *migración*, incluso como episodio ocurrido muchos años atrás o en una generación anterior, es un movimiento no concluido en sus vidas. Los desplazamientos descriptos hablan de trayectorias inconclusas y de un proceso de nacionalización inacabado.

El estudio aportó elementos sustantivos para sostener que desde el punto de vista de los niños/as, la nacionalidad no se hereda. Bolivia los constituye, pero no siempre irrumpe como marcante de lo “no nacional”. Algunos niños/as se afirman como argentinos y pueden moverse por distintos circuitos, aunque Bolivia sigue siendo un referente central de sus identidades. En esos casos, se trata de chicos que no quieren ser señalados como bolivianos, sin que ello denote que no reivindiquen ni se identifiquen con Bolivia. En ese sentido, es importante advertir que los procesos de etnización en el contexto migratorio configuran formas de identificación en las generaciones jóvenes, que resultan inteligibles en contextos cotidianos particulares, donde los sujetos se afirman socialmente y definen fronteras interactivas dinámicas.

Para el caso de los niños/as nacidos en Bolivia, cuya trayectoria de vida integra períodos largos de tiempo en distintos territorios, la migración aparece como desplazamiento que no siempre refiere a itinerarios internacionales. Incluso algunos niños/as destacan como hitos sucesos ocurridos dentro del territorio de Boliviano, siendo el desplazamiento hacia

Argentina, un episodio más. En otros, por el contrario, supone un dato central de sus biografías, que en ocasiones es vivido con resistencia.

Finalmente, vale decir que los relatos de vida de los niños/as constituyen una fuente importante de información, sobre la que es posible construir conocimiento acerca de la transmisión y apropiación de sistemas de ideas y creencias. La memoria, como identidad en acto, como marco de significación, se convierte también en vehículo de la transmisión de elementos comunes y producción de representaciones identitarias, que permiten interpretar las situaciones que se enfrentan y aprender lo desconocido.

Estas tramas contextuales de referencia de los chicos/as, que tanto parecen decir sobre aspectos de sus identidades, en contextos como el estudiado, suelen estar atravesadas por formas de valorización negativa que se construyen desde la institución escolar, tanto en relación al pasado como al presente (lo que se deja atrás generalmente es visto como peor, aunque las condiciones actuales de vida aparecen relacionadas a la marginalidad). En la escuela, se registraron alusiones respecto a que estos chicos “huyen” del pasado, de una vida y una escolaridad difícil, en algunos casos de la violencia, en otros del hambre. En cierta medida esas representaciones parecen no contemplar la posibilidad de elección, recuperación y duda de los niños/as frente a sus afectos, a sus espacios, a sus recuerdos. Tampoco se registra el presente escolar, como posible fuente de sufrimiento. Por el contrario, son las referencias externas a la escuela, o a la escolarización previa las que de forma recurrente son interpeladas por la institución desde su nocividad para la formación de los chicos, reconociendo muy pocos matices.

Lo que esta tesis quiso mostrar es parte de lucha cultural e identitaria en la que la infancia participa activamente, y en el marco de la cual los niños/as se afirman como sujetos sociales. También quiso mostrar que los chicos no se esconden ni se callan efecto de un atributo y marca cultural, no reniegan de sus historias, ni resienten del pasado, no construyen imágenes de imposibilidad, ni dejan de proyectar el futuro. Y cuando se callan, no abandonan la palabra, ni dejan de participar, no huyen de una actividad, ni se escapan a otro mundo. Siguen allí... Entonces, esta tesis quiso evidenciar la necesidad de entender las formas complejas en que las personas interaccionamos, como condición para seguir pensando el campo educativo en contextos de desigualdad e interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

I. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ABERCROMBIE, Nicholas (1982), *Clase, estructura y conocimiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- ABRAMS, Philip (1988 [1977]), Notes on the difficulty of studying the state. *Journal of Historical Sociology*. 1, 1, 58-89.
- ACHILLI, Elena (1996), *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2005), *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- ALONSO, Graciela y Raúl DÍAZ (2004), “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” En: Díaz, Raúl y Graciela Alonso (Comps.) *Construcción de espacios interculturales*, p. 67-88. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- ANDERSON, Benedith (1990), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and the Spread of Nationalism*. London: Verso.
- ANTHIAS, Floya (2006), “Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional”. En Rodríguez, P. (ed.), *Feminismos periféricos*. Granada: Editorial Alhulia.
- ARFUCH, Leonor (1992), *La interioridad pública. La entrevista como género*. Cuadernos del Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires.
- ARIES, Philippe (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- BALSAS, María Soledad (2012), *Educación, mercados transnacional y homogeneidad cultural: los discursos sobre las migraciones internacionales en los libros de texto argentinos*. Tesis Doctoral. Fac. Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- BAQUERO, Ricardo, Flavia TERIGI, Ana Gracia TOSCANO, Bárbara BRISCIOLI, Santiago SBURLATTI (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2009, Vol. 7, (4), 292-319*.
- BAR DE JONES, Graciela (2001). “La migración como quiebre vital”, II Congreso Argentino de Psicoanálisis de Familia y Pareja . “Teoría y clínica de los vínculos” , Buenos Aires, mayo 2001 . <http://www.babelpsi.com.ar>
- BARTH, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. FCE, México.

- BARTOLOMÉ, Miguel (2008). La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina. Cambios paradigmáticos y dialéctica de los movimientos sociales. *Cuadernos de Antropología Social N°28*, p. 33-49, 2008. FFyL-UBA, Buenos Aires.
- BASSO, Kate (1972), “Renunciar a las palabras': el silencio en la cultura apache occidental. En: P. GIGLIOLI (ed.) *Language and Social Context*. Nueva York: Viking Penguin, p. 99-116.
- BATALLÁN, Graciela (2007), *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- BEHERAN, Mariana (2011) “Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires”. En: NOVARO, Gabriela (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- (2012), “A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país'. Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, en la ciudad de Buenos Aires”. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- BEHERAN, Mariana y Gabriela NOVARO (2011) *Apuntes introductorios para abordar la escolarización de los niños migrantes*. En: NOVARO, Gabriela (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos
- BEHERAN, Mariana; María Laura DIEZ; Lucía GROISMAN; Laura MARTINEZ y Gabriela NOVARO (2009), “Procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes migrantes: tensiones identitarias y experiencias formativas”, *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) “Diversidad y Poder en América Latina”*, UNSAM e IDAES, Bs.As., septiembre-octubre.
- BENHABIB, Seyla (2006), *Las reivindicaciones de la cultura*. Katz Editora. Buenos Aires.
- BENEDICT, Ruth (1974), *El crisantemo y la espada*. Alianza Editorial, 1974.
- BENENCIA, Roberto (2005), “La existencia de modelos históricos contrapuestos en la integración de los migrantes en la sociedad argentina”, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Numéro 9-2004 - *Migrations en Argentine II*, [En ligne], mis en ligne le 2 mars 2005. URL : <http://alhim.revues.org/document430.html>.
- (2007) “La inmigración limítrofe”, en Torrado, Susana (comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*. Tomo I, Buenos Aires, Ensayo Edhasa.
- BENENCIA, Roberto y Gabriela KARASIK (1995), *La migración boliviana a la Argentina*. Buenos Aires: CEDAL.
- BERTAUX, Daniel (1997), *Les récits de vie*. Paris, Nathan.

- BHABHA, Homi (comp.) (2010), *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BOLIVAR, Antonio y Jesús DOMINGO (2006), “La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”, en *Forum Qualitative Sozialforschung FQS*, Volumen 7, No. 4, Art. 12, Septiembre 2006.
- BORDEGARAY, Dora y Gabriela NOVARO (2004) “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”. En: *Cuadernos de Antropología Social* 19: 101-119.
- BORTON, Laureano; Noelia ENRIZ; Mariana GARCÍA PALACIOS y Ana Carolina HECHT (2010): “Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje”. En Silvia HIRSCH y Adriana SERRUDO (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BORTON, Laureano; Noelia ENRIZ; Mariana GARCÍA PALACIOS, Ana Carolina HECHT y Ana PADAWER (2011): *Niñez indígena: apuntes introductorios*. En: NOVARO, Gabriela. (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- BOURDIEU, Pierre (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- (1997) “Espíritus de estado: génesis y estructura del campo burocrático”, en P. BOURDIEU, *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- (2007), “La Comprensión” y “Efectos de lugar”. En: BOURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2011), “La ilusión Biográfica”, En: *Acta Sociológica* núm. 56, septiembre-diciembre de 2011, pp. 121-128, UNAM, México.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Edit. Laia / Fontamara Colección, México, 1998 (3ª edición).
- BRIONES, Claudia (1996). "Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo". *Revista de Ciencias Sociales* N° 5, Univ. de Quilmes, Buenos Aires.
- (1998): *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- (2002), “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”. En: Norma FULLER (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.

- (2007), Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa* [online]. 2007, n.6, pp. 55-83.
- BRUBAKER, Rogers y Frederick COOPER (2001): “Beyond identity”. En: *Theory and Society*, N° 29, 1- 47.
- CAGGIANO, Sergio (2003), “Fronteras múltiples: reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina” en *Estudios Migratorios Latinoamericanos, Número 52, CEMLA*, Buenos Aires.
- (2005a), *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*, Prometeo. Buenos Aires.
- (2005b), “Lo nacional y lo cultural. Centro de Estudiantes y Residentes Bolivianos: representación, identidad y hegemonía. En: E. Doménech (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba. Editorial: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 155-186.
- (2010), “Del Altiplano al Río de la Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires”, En: Alicia TORRES (coord.) *Niñez indígena en migración Derechos en riesgo y tramas culturales*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador - UNICEF (TACRO) - AECID, 2010. (Serie Foro)
- CAIRN, Douglas (2006), “Sobre el concepto de representación social: límites, problemas y opciones”. Informe interno de Ubacyt.
- CANDAU, Joel (2008), *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- CANELO, Brenda (2008), “Dirigentes de migrantes andinos, empleados y funcionarios públicos ante “el Estado”. Una mirada desde abajo para comprender procesos políticos locales (CABA, Argentina)”. *Cuadernos de Antropología Social* N° 27, pp. 175–193.
- (2012), *Fronteras internas: migraciones y disputas espaciales en la Ciudad de Buenos Aires*. Antropofagia, Buenos Aires.
- CANELO, Brenda y Jorge VARGAS (2011), *Derechos y espacio público. La gestión de la comunidad andina en el Cementerio de Flores, Ciudad de Buenos Aires*. En: COURTIS, Corina y Maria Inés PACECCA, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires.
- CARLI, Sandra (2000), “Niños, ciudades y educación. De las metrópolis del siglo XIX a las nuevas ciudades del siglo XXI”. *Cuadernos de Pedagogía de Rosario* N° 1. Rosario.
- (2002), “Niñez, pedagogía y política”. Buenos Aires : *Miño y Dávila*,
- (2003), “Educación pública. Historia y promesas”, en FELDFEBER, M. (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- CARMONA, Rodrigo (2011), “Descentralización y Presupuesto Participativo en ciudades metropolitanas”. En Gabriel NARDACCHIONE (comp.) *Todos juntos. Dispositivos de participación de los gobiernos locales en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Prometeo.

- CARRASCO, Silvia; Jordi PÀMIES y J. BERTRAN, M. (2008), *Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social*. Grupo EMIGRA - Universitat Autònoma de Barcelona.
- CARRASQUILLA, Claudia; M. Luz CASTELLANOS, Iñaki GARCÍA BORREGO, Raquel LÓPEZ ROJO; Miguel ALZAMORA y Andrés PEDREÑO CÁNOVAS (2005), "Jóvenes inmigrantes: diferenciaciones, expectativas, segregaciones", En: A. PEDREÑO CÁNOVAS y M. HERNÁNDEZ PEDREÑO (coord.) *La Condición Inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia : Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria.
- CARRETERO, Mario y José Antonio CASTORINA (2010), *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTORINA, José Antonio (Comp.) (2003), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa, España.
- CASTORINA, José Antonio; Alicia BARREIRO y Ana Gracia TOSCANO (2005), "Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales" . En: José Antonio CASTORINA (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales : el conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- CASTORINA, José Antonio; Alicia LENZI y Beatriz AISENBERG (1997). "El análisis de los conocimientos previos. Resultados de investigación sobre cambio conceptual de nociones políticas." En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VI, N°11*, Diciembre 1997, FFyL, UBA, Miño y Dávila editores. Buenos Aires. pp. 21-30
- CERLETTI, Laura (2010), *Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- CERRUTTI, Marcela (2009), *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*, Buenos Aires: Dirección Nacional de Población, Secretaría del Interior, Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, núm. 02.
- CERRUTI, Marcela y Georgina BINSTOCK (2012), *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires.
- CHARLOT, Bernard (1997), *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*, París, Anthropos.
- CHATTERJEE, Partha (2008), *Nación y Nacionalismo*. En: *La Nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina.
- CHAVES, Mariana (2005), *Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.

- COHN, Clarice (2000), *Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá*. *Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2000, V. 43 no 2*. pp. 195-222.
- (2005), *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor.
- (2013), *Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. *Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago 2013*.
- COMAROFF, John y Jean COMAROFF (2011), *Etnicidad S.A.* Buenos Aires, Katz ediciones.
- CORRIGAN, Philip y Derek SAYER (2007), “Introducción y Posdata. El Gran Arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural”, en María LAGOS y Pamela CALLA (comp.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, La Paz: INDH/PNUD.
- COURTIS, Corina y María Inés PACECCA (2007) “Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al “nuevo paradigma” para el tratamiento de la cuestión migratoria en Argentina” en *Revista Jurídica de Buenos Aires*. Edición especial sobre derechos humanos, pp. 183-200.
- COURTIS, Corina y María Inés PACECCA (comp.) (2011), *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires.
- CRAGNOLINO, Elisa (2006), “Trayectorias sociales y apropiación de la cultura escrita en un grupo de mujeres de Córdoba”, *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*. (CAAS), Univ. de Salta.
- (2011) “El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias”, en *Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 145-162, abr. 2011*.
- CRAVINO, María Cristina (2007), *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2007). *Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años*. Disponible en http://www.fadu.uba.ar/mail/difusion_extension/090206_pon.pdf. 10/11/2011.
- (2008). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Ediciones UNGS, Buenos Aires.
- CREHAN, Kate (2004). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Edicions Bellaterra. Barcelona.
- CUCHE, Denise (1996): *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires, 105-122.
- CZARNY, Gabriela (2007): “Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.XII, Nº34, México DF.
- DA SILVA, Tomaz T. (org.) (2008), *Alienígenas na sala de aula. Uma introducao aos estudos culturais em educacao*. 7.ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana, México.
- DE LA TORRE, Leonardo (2007), *La cheganchada. Caminos y sendas de desarrollo en los municipios migrantes de Arbieta y Toco*, La Paz, CESU, DICYT-UMSS; Fundación PIEB.
- DELL'ISOLA, Mariana (2014), Trabajo arduo y estrategias: el acompañamiento de madres migrantes paraguayas y bolivianas en la escolarización de sus hijos en Argentina. *XI Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS)*, Universidad Nacional de Rosario.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2009), *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, CLACSO.
- DEVOTO, Fernando (2007): "La inmigración de ultramar". En: Torrado, Susana (comp.) *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario*. Buenos Aires: EDHASA.
- DI VIRGILIO, Mercedes; OSTUNI, F.; VITALE, P.; GIL, A.; PEREA, C. (2009). "En el sur de la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para una historia socio-urbana del barrio de Lugano", Coloquio INJAVIU: "Renovación, Expansión o Rehabilitación Urbana", Bogotá.
- DI VIRGILIO, Mercedes y Mariano PERELMAN (Coord.) (2014), *Ciudades latinoamericanas: desigualdad, segregación y tolerancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- DIAZ DE RADA, Angel (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- (2005): ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en instituciones escolares? En Adela Franzé *et al.* (Comps.) *Actas de la I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germania. Pp., 19-52.
- DÍAZ, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila. Buenos Aires. Capítulo III.
- DIAZ, Raúl y RODRÍGUEZ DE ANCA, Alejandra (2006), Apropiedades teóricas y políticas para una educación desafiante. En: ASTROLABIO Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre 2006. ISSN 1668-7515.
- DÍAZ, Raúl; María Laura DIEZ y Sofía THISTED (2009). *Educación e Igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*. CLADE. São Paulo, Brasil.
- DIETZ, Gunther (2003): "Por una antropología de la interculturalidad". En *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, pp.79-127. Granada: Universidad de Granada.

- (2009). Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach, Münster/Nueva York/Munich/Berlín, Bildung in Umbruchsgesellschaften, Band 8, 184 pp.
- DIETZ, Gunther; Laura MATEOS CORTÉS; Yolanda JIMÉNEZ NARANJO y Guadalupe MENDOZA ZUANY (2009), Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual. En *Revista Decisio* N°24, Sep-Dic 2009, pp. 26-30, CREFAL, México.
- DIEZ, María Laura (2004), "Reflexiones en torno a la interculturalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 19, pp. 191-213, Buenos Aires.
- (2006), "Educación y diversidad cultural. Interpelación a la "interculturalidad" desde el análisis de un programa de educación secundaria para áreas rurales de Perú." En: *Selección de tesis defendidas* entre 1998 y 2005. Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Publicación en CD.
- (2011), "Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela". En: NOVARO, Gabriela. (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- (2013), "Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático", *Revista Docencia* N° 51 – Diciembre 2013, pp. 5-17. Publicación del Colegio de Profesores, Santiago, Chile.
- DIEZ, María Laura y Gabriela NOVARO (2014), Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En: Martínez, ME. y A. Villa (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- DIEZ, María Laura; Ana Carolina HECHT (2013), Interculturalidad en educación: discusiones y desafíos. En JELENS XIV y I Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión*. Universidad Nacional de La Pampa.
- DIEZ, María Laura; Ana Carolina HECHT; Gabriela NOVARO y Ana PADAWER (2011). "Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión". En: NOVARO, Gabriela (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- DIEZ, María Laura; María Elena MARTÍNEZ; Sofía THISTED y Alicia VILLA (2009), "Políticas y prácticas de educación intercultural". En: Vera Candau (coord.). *Educación Intercultural en América Latina*. PUC Rio (Brasil) – GECEC.
- DIEZ, María Laura; Nolia ENRIZ; Ana Carolina HECHT; Mariana GARCÍA PALACIOS (2013) "Una revisión de los usos de la interculturalidad en educación". Séptimas Jornadas de Investigación en Antropología Social: SEANSO-ICA. F.F.yL. UBA. Buenos Aires.

- DOMENECH, Eduardo (2013) “Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad”. *Revista Argumentos N°15*, Nov. 2013. Buenos Aires: IIGG, UBA.
- DOMINICÉ, Pierre (2009), “Prefacio”, en Christine DELORY, *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*, Buenos Aires, Editorial de la FFyL, UBA, CLACSO.
- DREIDEMI, Patricia (2011). “Las formas del habla en la interacción social: un territorio de fronteras”. En: COURTIS, Corina y Maria Inés PACECCA, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires.
- DUBET, François (1995), *Sociologie de l'expérience*, París, Seuil.
- (2008), “La laicidad em als mutaciones escolares”. En: GUTIERREZ MARTÍNEZ, Daniel y Helena BALSLEY CLAUSEN (coords.) *Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas em torno a la diversidad*. México: Siglo XXI: El Colegio Mexiquense: El Colegio de Sonora.
- DUTSCHATZKY, Silvia (comp.) (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- ENRIZ, Noelia (2006): “¿De qué chicos hablamos?”. VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Salta.
- (2011), “Jajeroky: un abordaje de la cotidianidad de los niños y niñas mbya”. En: NOVARO, Gabriela (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- ESTERMANN, J. (2009) Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. En: VIAÑA; CLAROS; ESTERMANN; FORNET-BETAMCOURT; GARCÉS; QUINTANILLA; TICONA. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Convenio Andrés Bello – Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia.
- EZPELETA, Justa (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 9 (21), 403-424.
- EZPELETA, Justa y Elsie ROCKWELL (1985), “Escuela y clases subalternas”; en *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México 1985.
- FINNEGAN, Florencia (2007), “Tendencias recientes en políticas y programas que apuntan a la terminación de la escolaridad secundaria en América Latina”. *Revista en Foco* (3). Disponible en: www.redetis.iipe-ides.org.ar
- FOLEY, Douglas (2004): El indígena silencioso como una producción cultural. En: Cuadernos de Antropología Social N° 19, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Pp.: 11-28.
- FONSECA, Claudia (1998), *Caminos de adopción*. Buenos Aires: EUDEBA.

- FOUCAULT, Michelle (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Allen Lane.
- (2002) [1976]: *Historia de la Sexualidad, Tomo I La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Colección Estudios Nro. 17. Madrid: Consejo Económico y Social.
- (2008): “A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO”, en M. Isabel JOCILES y Adela FRANZE (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta, 260-274.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela; María Fernanda MOSCOSO y Albano CALVO SÁNCHEZ (2010). “Donde nunca hemos llegado”. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En: *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. GIIM, IEPALA EDITORIAL, Madrid.
- FREIDIN, Betina (2004), “El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas”, en Ruth SAUTU (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
- GALLINATI, Carla y Natalia GAVAZZO (2011), “Nacionales y extranjeros frente al déficit habitacional: modalidades de acceso a la vivienda y lucha por la propiedad de la tierra en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. *Revista Temas de Antropología y Migración*, No 1, Junio 2011, Pág: 37–55, Buenos Aires.
- GARCÉS H., Alejandro (2011), “De enclave a centralidad. Espacio urbano, comercio y migración peruana en Santiago de Chile”. *Gazeta de Antropología N° 27 /2*, 2011, Artículo 38 - <http://hdl.handle.net/10481/18981>
- GARCÉS, Fernando (2009). “De la interculturalidad como armónica relación entre diversos, a una interculturalidad politizada”. En: Viaña, J.; Claros, L.; Estermann, J.; Fonet-Betancourt, R.; Garcés, F.; Quintanilla, V.; Ticona, E.: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Convenio Andrés Bello – Instituto Internacional de integración. La paz, Bolivia.
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ (1999), *Lecturas para educación intercultural*. Editorial Trotta, Madrid.
- GARCÍA BORREGO, Iñaki (2003), “Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología”. En: *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales N°3*, pp 27-46, España.
- (2005), “La construcción social de la inmigración: El papel de la Universidad”. En: Andrés PEDREÑO CÁNOVAS y Manuel HERNÁNDEZ PEDREÑO (coord.) *La Condición Inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia : Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria.

- (2010), "Familias migrantes: elementos teóricos para la investigación social". En: *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. GIIM, IEPALA EDITORIAL, Madrid.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana (2006): "Dejad que los niños vengan a mí': la construcción social de la niñez en la iglesia Católica". VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta, Salta, 19 al 22 de septiembre.
- (2011) Religión y etnicidad. Procesos educativos e identificaciones de los niños y niñas de un barrio indígena urbano. En: NOVARO, Gabriela. (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana y Marcela BILINKIS (2013), Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. En *Ludicamente Año 2 N°4*, Octubre 2013, Buenos Aires.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana y José Antonio CASTORINA (2010), "Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños". En CASTORINA, J. A. (Comp): *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina. (p. 83-111)
- GARCÍA, Stella y Mariana PALADINO (comp.) (2007), *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Antropofagia. Buenos Aires.
- GAVAZZO, Natalia (2011) Patrones de la discriminación hacia la inmigración boliviana en Argentina. En: COURTIS, Corina y María Inés PACECCA, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires.
- (2012) *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación, entre la discriminación y el reconocimiento*, Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2005), La identidad como cultura y la cultura como identidad. En *II Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales*. Guadalajara, Jalisco.
- GIROLA, María Florencia (2007), "Procesos de apropiación del espacio y sociabilidad vecinal en un gran conjunto urbano situado en la ciudad de Buenos Aires", *ANTHROPOLOGICA AÑO XXV, N° 25*, diciembre de 2007, pp. 131-155.
- GLEDHILL, John (2000), *El poder y sus disfraces*. Bellaterra, Barcelona.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1963). "Sociedad Plural, Colonialismo Interno y Desarrollo". En: *América latina*, Año 6, N°3, Julio-Setiembre de 1963.
- GORDILLO, Gastón (2006), *En el Gran Chaco: Antropología e historias*. Buenos Aires: Prometeo.
- GORDILLO, Gastón y Silvia HIRSCH (2010), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.

- GRIMBERG, Mabel *et al* (1998), “Modos y Trayectorias de vida, una aproximación a las relaciones de género (estudio de dos casos)”, en M. Rosa NEUFELD, Mabel GRIMBERG, Sofía TISCORNIA y Santiago WALLACE (edit.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*, Bs. As., EUDEBA.
- GRIMSON, Alejandro (1999), *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba, Buenos Aires.
- (comp.) (2000), *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Ciccus-La Crujía. Buenos Aires.
- (2006), “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en GRIMSON, Alejandro y Elizabeth JELIN (comp.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- (2010), Culture and Identity. Two different notions. En: *Social Identities*. Vol 16 n° 1. January, pp. 63-79
- GROISMAN, Lucía (2009), “Demandas, conflictos y actores involucrados en la disputa por la vivienda y el hábitat en una Villa del sur de Buenos Aires”. 5° Jornadas de Jóvenes Investigadores, IIGG, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- (2013), “Reconfiguraciones del espacio político: cuando ocupar ya no es la forma adecuada para demandar y entablar negociaciones con el Estado. El caso del Parque Indoamericano”. *Revista Identidades*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Trelew.
- GUBER, Rosana (1991). *El Salvaje metropolitano*. Edit. Legasa. Buenos Aires.
- GUERRA RAMÍREZ, María Irene (2008), *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Tesis Doctoral en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, México.
- HALBWACHS, Maurice (2011), *La memoria colectiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul ATKINSON (1994) *Etnografía*, Barcelona, Paidós.
- HECHT, Ana Carolina (2004). “Hacia una revisión de la categoría ‘niño’ y ‘cultura wichí’ a través de la escuela en el departamento Ramón Lista (Formosa)”. VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba, 25 al 28 de mayo.
- (2010), *Todavía no se hallaron hablar en idioma'. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- (2011), “Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y niñas de un barrio toba. En: NOVARO, Gabriela (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- HECHT, Ana Carolina ; Andrea SZULC; C. HERNÁNDEZ; I. FINCHELSTEIN; P. LEAVY; M. VARELA; L. VERON; N. ENRIZ; I. TANGREDI; M.

- HELLEMEYER (2009). “Niñez y etnografía. Debates contemporáneos”. VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Bs.As. 29/9 al 2/10.
- HECHT, Ana Carolina, Mariana GARCÍA PALACIOS, Noelia ENRIZ y María Laura DIEZ (en prensa). “Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico” En: Gabriela NOVARO, Ana PADAWER y Ana Carolina HECHT, *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HENRY, Jules (1967), *La cultura contra el hombre*, Editorial Siglo XXI, México, 1967.
- HIRSCHFELD, Lawrence (2002) “Why don’t anthropologist like children?”. En: *American Anthropologist* 2 (104): 611-627.
- HOBBSAWM, Eric (1998a), *La era del capital: 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica.
- (1998b), *La era del imperio: 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica.
- JACKSON, Jean and Kay WARREN (2005), Indigenous Movements in Latin America, 1992–2004: Controversies, Ironies, New Directions. *The Annual Review of Anthropology* 2005. 34:549–73.
- JOCILES RUBIO, María Isabel (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de Antropología* N° 22, 2006, Artículo 27. <http://hdl.handle.net/10481/71107>
- KARASIK, Gabriela (2011), Subalternidad y ancestralidad colla: transformaciones emblemáticas y nuevas articulaciones de lo indígena en Jujuy. En: G.Gordillo–Hirsch, S. (comps.) *Movilizaciones indígenas e Identidades en disputa en la Argentina*. Ediciones La Crujía, Buenos Aires.
- KESSLER, Gabriel (2004), *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- KROPFF, Laura (2005) “Activismo mapuche en Argentina: trayectoria histórica y nuevas propuestas”. En: Dávalos, P. (comp.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.
- (2008), “Clase, etnicidad y edad en el movimiento estudiantil-juvenil barilocheño en la década de 1990”. 3ras Jornadas de Historia de la Patagonia. San Carlos de Bariloche, noviembre de 2008.
- LAGOS, María (1997). *Autonomía y Poder. Dinámica de clase y cultura en Cochabamba*. Plural editores. Bolivia.
- LAGOS, María y Pamela CALLA (comp.) (2007), *Cuaderno de Futuro N° 23. Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. INDH/PNUD, La Paz, Bolivia.
- LAHIRE, Bernard (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- LARA D., Angela, Oscar COCA C., René NUÑEZ M., Javier VILLCA L. y Hernán CAMACHO R. (2005), *Tinku: transición y conflicto, los jóvenes de las comunidades andinas en los centros urbanos*. La Paz: Fundación PIEB.
- LARSON, Brooke (2002) *Indígenas, Elites y Estado en la formación de las repúblicas andinas, 1850-1910*. Lima, IEP/Pontificia Universidad Católica del Perú.

- LATOUR, Bruno (2008), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- LAVE, Jean y Etienne WANGER (2007), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- LEFEBVRE, Henri (1972), *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1974/1991), *The production of space*, Londres, Blackwell.
- (1974), *La Producción del Espacio*. Papers: Revista de sociología, Año: 1974 Núm.: 3 (p. 219-229)
- LEKERMAN, Vanina (2010), “Formas de habitar en una villa de emergencia: redes de relaciones y prácticas de urbanización”, *Revista Kula* N°2, Abril 2010. Buenos Aires.
- LEVINSON, Bradley y Dorothy HOLLAND (1996), *The cultural production of the educated person*, New York, State University, New York Press.
- LEVITT, Peggy (2010), “Los desafíos de la vida familiar transnacional”. En: *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. GIIM, IEPALA Editorial, Madrid.
- LLOBET, Valeria (2013), “La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina . Una reflexión sobre el proceso de transición institucional”. En: LLOBET, Valeria (comp), *Pensar la infancia desde América Latina . Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.
- LLOSA, Sandra (2007), “Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente”, I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, mayo.
- LUYKX, Aurolyn (2005), *Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shift. 4th International Symposium of Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. Mc Allister, Lellie Rostald, and Jeff Mc Swan, 1407-1414. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- MAFFIA, Marta
- MALIK, Kenan (1996) *The meaning of race: race, history and culture in Western society*. New York University Press.
- MALLIMACHI BARRAL, Ana (2009), “Movilidades y permanencias. Trayectorias migratorias, tipos de movilidad y localizaciones territoriales”, *VIII Reunión de Antropología del Mercosur: “Diversidad y Poder en América Latina”*, Buenos Aires, UNSAM e IDAES.
- (2012), “Movilidades y permanencias. Repensando la figura del movimiento en las migraciones”. *Revista Temas de Antropología y Migración*, N° 3, Junio 2012, Pág: 77-92, Buenos Aires.
- MANNHEIN, Karl (1962/1993), “El problema de las generaciones”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 62, España. Pp 193-242.

- MANZANO, Virginia (2003), “Piqueteros y beneficiarios: modalidades de acción sociopolítica y proceso de construcción identitaria”, *VI Congreso Nacional de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, ASET.
- (2010), El Estado como condensación: Problemas y enfoques en antropología social. En: *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- MANZANO, Virginia, Lucía GROISMAN, Lucila MORENO, María Sol HURTADO DE MENDOZA (2010), “Dinámicas políticas en “villas de emergencia” del Area Metropolitana de Buenos Aires. Actores, formas de organización y espacios de disputa”. *Jornadas de Sociología de La Plata*.
- MARTÍNEZ, Laura (2011), “Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración de las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones de los niños migrantes”, en NOVARO, Gabriela (coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 205- 224.
- MARTÍNEZ, Laura; Lucía GROISMAN y María Laura DIEZ (2013), “Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos. Aportes desde la etnografía sobre la escolarización de niños y jóvenes migrantes”. Séptimas Jornadas de Investigación en Antropología Social: SEANSO-ICA. F.F.yL. UBA. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, María Elena; Sofía THISTED y María Laura DIEZ (2009), “Tensiones en torno de la educación intercultural como política pública”, *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) “Diversidad y Poder en América Latina”*, UNSAM e IDAES, Bs.As., septiembre-octubre.
- MARTUCCELLI, Danilo (2009), “Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas”. En: FANFANI, E.Tenti (comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2009, p.23-78.
- MEAD, Margaret (1988), *Adolescencia y cultura en Samoa*. Paidós.
- MICHAELSEN, Scott y David JOHNSON (comp) (2003). *Teoría de la frontera: los límites de la política cultural*; traducción, Gabriela Ventureira. Barcelona: Gedisa.
- MONTESINOS, María Paula; María Rosa NEUFELD; Sara PALLMA; Liliana SINISI y Jens Ariel THISTED (2003): “Experiencias de la diversidad, experiencias de investigación”. *Revista Claroscuro* 3: 3, 395-418
- NASH, June (2008) *Cambios paradigmáticos y dialéctica de los movimientos sociales*. Cuadernos de Antropología Social N°28, pp. 7-32, 2008. FFyL-UBA, Buenos Aires.
- NEJAMKIS, Lucila (2009) “La inscripción de la desigualdad etnocultural en la Nación Argentina: una aproximación desde las políticas migratorias”. En: *Anuario de investigaciones*, No 3, 2008/2009, Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires.

- NEUFELD, María Rosa (2000), "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social". En: Revista ensayos y experiencias, N° 36, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, p.3-13.2000
- (2009), "Antropología y educación en el contexto argentino". VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR, Buenos Aires, septiembre 2009.
- NEUFELD, María Rosa y Jens THISTED (1999) "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 19, pp. 83-99, Buenos Aires.
- NORA, Pierre (1984), "Entre mémoire et histoire", en NORA, Pierre (dir.) *Les lieux de mémoire I*, vol. 1: La République, París: Gallimard.
- NOVARO, Gabriela (1999). "Diversidad cultural y conocimiento escolar. El tratamiento de los indios en los contenidos educativos". *Cuadernos del INA N° 18* Noviembre de 1999. p. 297-314.
- (2002) "Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares". *Tesis de doctorado*. Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- (2003), "'Indios', 'Aborígenes' y 'Pueblos originarios'. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares". *Revista Educación, lenguaje y sociedad Vol. I No 1* :p. 199-219. Universidad Nacional de La Pampa. Gral Pico, La Pampa.
- (2006): "Educación intercultural en la Argentina: Potencialidades y riesgos". *Cuadernos Interculturales*, Año 4, N° 6, Segundo Semestre, Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, Universidad de Valparaíso, Chile (p. 49-60).
- (2011) "Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?". En NOVARO, Gabriela (coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Editorial Biblos, p. 179-203.
- (2012), "Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol 17 - N° 53. COMIE, p. 459-483, México.
- (2014), "Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales". En *Revista de Antropología Social* 2014, 23, España.
- NOVARO, Gabriela y Laura SANTILLÁN (2010), "Nuevas perspectivas en los estudios sobre familia y parentesco". En: *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- NOVARO, Gabriela y María Laura DIEZ (2010) "Migración y educación. Entre la invisibilización y las visibles "evidencias". Niños entre Bolivia y Argentina". En *Sextas Jornadas de Investigación en Antropología Social*. SEANSO-ICA. F.F.yL. UBA. Buenos Aires. Agosto 2010.

- NOVARO, Gabriela y María Laura DIEZ (2011), ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En: COURTIS, Corina y María Inés PACECCA, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires.
- NOVARO, Gabriela y María Laura DIEZ (2013), “Procesos de identificación nacional en niños migrantes bolivianos: entre la escuela, las familias y las asociaciones. Avances a partir de dos investigaciones en Buenos Aires”. *XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. UCLA Graduate School of Education & Information Studies, DIE Cinvestav (México), Conacyt (Mexico), & UPN (México). Los Ángeles, septiembre 2013.
- NOVARO, Gabriela; Aristóbulo BORTON; María Laura DIEZ y Ana Carolina HECHT (2008), “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, N° 36, México.
- NOVARO, Gabriela y Ana PADAWER (2013), “Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, v.3, no 1, p.10-38, jan./jun. 2013
- NOVICK, Susana (2008) “Migración y Políticas en Argentina: Tres Leyes para un País Extenso (1876-2004)”. En: NOVICK, Susana (comp.) *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires: Catálogos, CLACSO, Asdi.
- (2014) *Cómo trabajar con textos jurídicos en ciencias sociales*. Documentos de trabajo N°69, sept. 2014, IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- OBARRIO, Juan Manuel (2013), “Pensar al Sur”. *Revista Intersticios de la política y la cultura, Vol 3, No 3: Cuerpo, Subjetividad y Espacio de lo Político*. Biografías y Escrituras, 5-13.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM) (2013), Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2013. El Bienestar de los Migrantes y el Desarrollo. Suiza. Disponible en: <http://www.iom.int/cms/es/sites/iom/home/what-we-do/migration-policy-and-research/migration-research-1/world-migration-report/world-migration-report-2013.html>
- PACECCA, María Inés (2014), “(Re)Pensar la inmigración en Argentina en y desde la escuela”, disponible en <http://valijainmigracion.educ.ar/> (UNLa-UNICEF Argentina).
- PACECCA, María Inés y Corina COURTIS (2008). “Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas”. Serie Población y Desarrollo – CEPAL. www.eclac.org.
- PACECCA, María Inés y Gabriela NOVARO (2011), “Las actividades humanas y la organización social: aportes para la capacitación – Notas para trabajar las migraciones latinoamericanas en la escuela” (clase n° 9), Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares, Ciencias Sociales, Dirección Nacional de Gestión Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.

- PADAWER, Ana (2008), *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Teseo. Buenos Aires.
- (2011), ¿Trabajar y aprender? La participación de los niños mbya en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación. En NOVARO, Gabriela (coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 123-145.
- (2012), “Por los hijos hay que seguir dándole para adelante, enseñarles: una narración biográfica sobre experiencias formativas en contextos rurales y sentidos de la escuela”. V CIPA /V Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica. Porto Alegre, 16-19 de outubro de 2012, PUCRS.
- (2013), Consideraciones sobre el método biográfico. Mimeo. Buenos Aires.
- (2014), El concepto de Apropiación. Mimeo. Buenos Aires.
- PADAWER, Ana, Egle PITTON, Susana DI PIETRO, Adriana MIGLIAVACCA, Paula MEDELA y Ariel TÓFALO (2010), La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural . Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común. Informes de investigación . Dirección de Investigación y Estadística , Ministerio de Educación del GCBA, Buenos Aires.
- PEDONE, Claudia (2010a), “Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes”. En: *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. GIIM, IEPALA EDITORIAL, Madrid.
- (2010b) “Lo de migrar me lo tomaría con calma’: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar”. En: Pedreño, A. et al. (coord.) *Tránsitos migratorios: Contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*, Murcia, Universidad de Murcia.
- PEIRANO, Mariza (2010), Los antropólogos y sus linajes. *Revista del Museo de Antropología* 3: 141-148, 2010, Córdoba.
- PERAZZA, Roxana (2009), “Las ciudades como escenarios”. En: TERIGI, Flavia, Roxana PERAZZA y Denise VAILLANT, *Segmentación urbana y educación en América Latina*. Colección Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. p. 29-51.
- PIÑA, Carlos (1989), Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. *Revista Opciones N°16*, p. 107-125, Santiago Chile.
- (1999), Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones Vol.29*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- PIZARRO, Cinthya (2009a) “Experimentando la discriminación y la exclusión en Córdoba por ser boliviano. La vulnerabilidad de los inmigrantes laborales entre países de América del sur”. En Fabre Platas, D.; del Callejo Canal, D. y A. Garrett Sánchez de Lozada (coords.), *Comunidades vulnerables*. Xalapa, Ver. México, Coedición IIESES –CEBEM-CONACYT.

- (2009b), Espacios socioculturales “bolivianos” trans-urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Temas de Patrimonio Cultural* N° 24 : Buenos Aires Boliviana. migración, construcciones identitarias y memoria. Buenos Aires : Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. p. 37-52
- (2012), “Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad”. *MÉTIS: historia & cultura* – v. 11, n. 22, p. 219-240, jul./dez. 2012.
- (2013), “La bolivianidad en disputa. (Des)marcaciones de etnicidad en contextos migratorios”. En: KARASIK, Gabriela (coordinadora). *Migraciones internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Editorial CICCUS. Buenos Aires. p. 331-360
- POLLAK, Michael (1989), “Memoria, olvido, silencio”. *Revista de Estudios Históricos*. Rio de Janeiro, Vol. 2, N°3. 1989. p.3-15
- POOLE, Deborah (1994), *Unruly Order: Violence, Power and Cultural Identity in the High Provinces of Southern Peru*. Deborah Poole. ed. Boulder, CO: Westview Press.
- PORTELLI, Alessandro, (1989), “Historia y memoria: la muerte de Luigi Trastulli”, en *Historia y Fuente Oral*, No. 1, 1989, Barcelona, España, p. 5-32.
- PORTES, Alejandro (ed.) (1995), *The Economic Sociology of Immigration*, Fundación Russell Sage, Nueva York, 1995, p. 42-86.
- PORTES, Alejandro y Ruben RUMBAUT (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkely.
- PORTES, Alejandro; Luis GUARNÍZO y Patricia LANDOLT (coord.) (2003), *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso-México.
- PORTES, Alejandro, Rosa APARICIO y Willian HALLER (2009), *La Segunda Generación en Madrid: Un Estudio Longitudinal*. Fundación Spencer de Chicago, Illinois y Centro de Migraciones y Desarrollo de la Universidad de Princeton y el Instituto de Estudios Migratorios de la Pontificia Universidad de Comillas. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari67-2009
- PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- (2006): “Luchas político-pedagógicas”. En *Historia de la educación argentina: sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)*, Tomo 1. Buenos Aires: Galerna.
- (2009), “Prólogo”, en PUIGGRÓS, Adriana y Lidia RODRÍGUEZ (dir. y coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.

- QUIJANO, Anibal (1999) “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En CASTRO-GOMEZ, GUARDIOLA-RIVERA y MILLÁN (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto Pensar /Centro Editorial Javeriano, Bogotá.
- juan carlos radovich Introducción. Los procesos migratorios en la Argentina Etnicidad y migraciones en Argentina. Estudios de caso. Sociedad Argentina de Antropología
- RAMOS, Ana (2011), “Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad”. ALTERIDADES, 2011, 21 (42): p. 131-148
- RAPPAPORT, Joan (2006), “‘Adentro’ y ‘Afuera’: El espacio y los discursos culturalistas del movimiento indígena caucano”, en: <http://iner.udea.edu.co/seminarios/JRapaport.pdf>
- REGALSKY, Pablo (2007), *Etnicidad y Clase. El estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. 2º edición. La Paz: Plural Edit.
- RESTREPO, Eduardo (2004) Teorías contemporáneas de la etnicidad. Edit. Univ. del Cauca.
- RICOUER, Paul (1984), La vida: un relato en busca de un narrador. En: Educación y Política, Buenos Aires: Docencia.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia (1999), *Sendas y Senderos de la Ciencia Social Andina, Dispositio/n* vol. 24, No. 51, Crítica Cultural en Latinoamérica: Paradigmas globales y enunciaciones locales (1999), pp. 149-169. Ann Arbor: Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan.
- (2000) “La Raíz: Colonizadores y colonizados”. En: ALBÓ, Xavier y BARRIOS, R. (Coord.) *Violencias Encubiertas en Bolivia*. La paz: Cipca – Aruwiyiri.
- (2006) “Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”. En: YAPU, Mario (comp.) *Modernidad y pensamiento descolonizador*. Memorias del Seminario Internacional. PIEB, Instituto Francés de Estudios Andinos. La Paz, Bolivia.
- ROCKWELL, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, DIE, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.
- (1995), *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México 1995.
- (1996), “La dinámica cultural en la escuela”, en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P (eds.), *Hacia un curriculum cultural: un enfoque vygotskiano*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2000), “La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura”, *DiversCité Langues*, vol. V. En: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- (2001), “Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”; en *Cuadernos de Antropología Social* N°13, Año 2001. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

- (2012), Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar , Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 120, julio-septiembre, 2012, pp. 697-713 , Campinas, Brasil
- RODRIGUEZ, Carla y Mercedes DI VIRGILIO (2011), *Caleidoscopio de las políticas territoriales. Un rompecabezas para armar*. Buenos Aires: Prometeo.
- ROSEBERRY, William (2002), Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En: Gilbert, J. y Nugent, D. *Aspectos Cotidianos de la formación del estado*. Problemas de México. México: Edic. Era.
- SALAZAR DE LA TORRE, Cecilia (2007), “Ser alguien, ser boliviano. Niños, adolescentes y jóvenes en el umbral de la ciudadanía”. En: *Cuaderno de Futuro No 24*. Informe de Desarrollo Humano. PNUD. Bolivia.
- SALAZAR MOSTAJO, Carlos (2005), *Gesta y Fotografía. Historia de Warisata en Imágenes*. Bolivia: Lazarsa Ediciones.
- SANTILLÁN, Laura (2008): “La crianza y la educación infantil en las redefiniciones de lo público y lo privado: un abordaje desde la etnografía educativa”. IX CAAS. Misiones. Argentina.
- (2009): “La crianza y la educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares de Gran Buenos Aires”. *ANTHROPOLOGICA*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Perú, N° 27 p. 47-73.
- (2012), *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- SANTILLÁN, Laura y Laura CERLETTI (2011) “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”. *Boletín de Antropología y Educación* , p. 7-16. Año 2 - No 03. Diciembre, 2011. ICA-FFyL-UBA: Buenos Aires.
http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n03/bae_n03.html
- SASSONE, Susana (1988), “Migraciones laborales y cambio tecnológico. El caso de los bolivianos en El Ramal jujeño”. *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 1, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA.
- SASSONE, Susana y Brenda MATOSSIAN (2014), Metropolización, migración y desigualdades sociales evidencias geográficas sobre la Región Metropolitana de Buenos Aires. En: DI VIRGILIO, Mercedes y Mariano PERELMAN (Coord.) (2014), *Ciudades latinoamericanas: desigualdad, segregación y tolerancia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- SAUTU, Ruth (comp.) (2004), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere.
- SAYAD, Abdelmalek (1984/2008) “Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración”. En Revista Electrónica *Apuntes de Investigación del CECYP* (Centro de Estudios en Cultura y Política) N° 13, Septiembre 2008.

- (2007) “Una familia desplazada”. En: BOURDIEU, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SCASSO, Martín (2011). Caracterización de la situación educativa de los jóvenes en el Conurbano Bonaerense. Informe estadístico, Ungs-Unicef.
- SCHIEFFELIN, Bambi, WOOLARD, Kathryn y KROSKRITY, Paul (1998), *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- SCOTT, James (2000), *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Ediciones Era.
- SEGATO, Rita (2007) “Políticas de identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad”. En “La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad”. Prometeo. Buenos Aires.
- SINISI, Liliana (1999), “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”. En: NEUFELD, María Rosa y Jens THISTED (comps.), *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- SINISI, Liliana; María Paula MONTESINO y S. SCHOO (2010). Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. Serie: La educación en debate, 7. DiNIECE - Ministerio de Educación de la Nación.
- SKLIAR, Carlos (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 17, N°. 41, p. 9-22.
- SKURA, Susana y Lucas FISZMAN (2008), “Ideologías lingüísticas: silenciamiento y transmisión del ídish en Argentina” . En: Messineo, Cristina (compiladora) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Diversidad lingüística en Argentina*. Cátedra de Elementos de Lingüística y Semiótica. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 63-84.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2008), *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores.
- (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México, CLACSO-Siglo veintiuno editores de México.
- SOUZA, Elizeu (2008). “Las historias de vida y las prácticas de formación: apuntamientos sobre pesquisa, ensino y formación”, *VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina*, Buenos Aires, julio 2008.
- STERN, Steve (1999), “The Tricks of Time: Colonial Legacies and Historical Sensibilities in Latin America”, in Jeremy Adelman (edit.), *Colonial Legacies: The Problem of Persistence in Latin American History*, New York-London, Routledge.
- SZULC, Andrea (2006): “Antropología y niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”. En: WILDE, Guillermo y P. SCHAMBER (Eds) *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Editorial SB, Colección “paradigma indicial”. Buenos Aires.

- TAMBIAH, Standley (1989), "Conflicto étnico en el mundo actual". *American Ethnologist* N°4, 1989, Universidad de Harvard. Traducción: María Rosa Neufeld y Juan Carlos Radovich.
- TERIGI, Flavia (2008), *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- (2008b), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En: Dussel, I, y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana, 2008.
- (2009), "Las políticas de inclusión educativa". En TERIGI, F., R. PERAZZA y D. VAILLANT, *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- TERIGI, Flavia, Roxana PERAZZA y Denise VAILLANT (2009), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- THERBORN, Göran (1987), *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- THISTED, Sofía (2014), Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las "diferencias". Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas . En: MARTÍNEZ, ME. y A. VILLA (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- THOMPSON, Eduard (1984), *Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Madrid: Ed. Crítica.
- THOMPSON, John (1993), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-X.
- TOREN, Christina (1999) *Mind, Materiality and History. Explorations in Fijian Ethnography*, Londres/Nova Iorque, Routledge.
- (2004), *Becoming a Christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny*. *Journal of Royal Anthropological Institute*. (N.S.) 10, 221-240.
- TROUILLOT, Michel-Rolph (2001). "The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive kind". En: *Current Anthropology, Vol. 42, N° 1, Febrero de 2001*. Wenner-Green Foundation for Anthropology Research, p.125-138. Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez.
- VARELA, Melina y Lorena VERON (2008), "Abriendo las puertas para ir a estudiar". V Jornadas de Investigación en Antropología Social. FFyL. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- VARELA, Melina y Maria Laura DIEZ (2012), *Transitando la escuela. Experiencias formativas y niñez migrante en distintos ciclos de la escolaridad*. En 2° Seminario-Taller de Antropología y Educación "Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales, Rosario, Junio 2012.

- VARGAS, Jorge (2011), “Los indoamericanos estaban en el parque. Luchas por el territorio y la negación de lo indígena en el ámbito urbano”. *Revista Temas de Antropología y Migración*, N° 1, Junio 2011, Pág: 26–36, Buenos Aires.
- VARGAS, Patricia (2005), *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico nacionales entre los trabajadores de la construcción*. Buenos Aires: Antropofagia.
- VILLA, Alicia; Sofía THISTED; María Elena MARTINEZ y María Laura DIEZ (2009), Procesos educativos y escolres en espacios interculturales. En *Revista Decisio* N°24, Sep-Dic 2009, p. 79-85, CREFAL, México.
- VILLAVICENCIO, Susana (comp) (2003), *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Ed. EUDEBA, Buenos Aires.
- VILLAVICENCIO, Susana y Ana Paula PENCHASZADEH (2003): “El (im)posible ciudadano”. En Villavicencio (comp): *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Ed. EUDEBA, Buenos Aires.
- VINCENT, Guy, Bernard LAHIRE y Daniel THIN (1994), Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire », VINCENT, Guy (dir.) *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon. Traducción de Leandro Stagno.
- WADE, Peter (2000). *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*. Ediciones Abya-Yala. Ecuador.
- WALSH, Catherine (2009), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Patricia MEDINA MELGAREJO (comp) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Universidad Pedagógica Nacional. – CONACIT, Plaza y Valdés, México.
- WILLIAMS, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- WILLIS, Paul (1983), *Aprendiendo a trabajar, o cómo los chicos de clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Editorial Akal, Madrid.
- WOOLARD, Kathryn (1998) “Introduction: Language ideology as a field of inquiry”. En: Schieffelin, Bambi; Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity (Eds.) *Language Ideologies: Practice and Theory*, pp. 3-47. Oxford: Oxford University Press.
- WRIGHT, Susan (2004): “La politización de la ‘cultura’”. En: *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. (Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas, V.). Editorial Antropofagia. Selección de fragmentos.
- YAPU, Mario (2009) *La calidad de la educación en Bolivia. Tendencia y puntos de vista*. La Paz: Mesa de trabajo en educación; Plan Internacional Inc.
- (2012) *Entrevista a Mario Yapu*, por Jorge Antonio Mayorga Lazcano. “Sobre la última Reforma Educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, *Propuesta Educativa*, Año 21 Nro 38, p. 49 a 58, Nov. 2012, Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- YÚDICE, George (2002), *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa Editorial.

ZÚÑIGA, Madeleine y Modesto GÁLVEZ (2002). “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”. En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.

II. OTRAS FUENTES Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

Normativas y Leyes

Gobierno Nacional y de la Ciudad de Buenos Aires

Constitución de la Nación Argentina (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994).

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires – 1996

Ley N° 24.195: Ley Federal de Educación, 1993, Argentina.

Ley N° 26.206: Ley Nacional de Educación, 2006, Argentina.

Ley N° 13.688: Ley Provincial de Educación, Provincia de Buenos Aires, 2007.

Resolución del Consejo Federal de Educación 79/09 Anexo 01- 02

Ley N° 817: Ley de Inmigración y Colonización, 1876, Argentina

Ley N° 22.439: Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración, 1981, Argentina

Ley N° 25.871: Ley de Migraciones, sancionada en 2004, Argentina

Ley N° 23.592 : Ley Antidiscriminatoria, sancionada en 1988, Argentina

Leyes 1768, 1769, 1770, 2724, 148, 341, Decreto N°: 206 / 2001, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ley 1408 de Emergencia Habitacional 2004 (prorrogada en 2007 y 2010) y vetada en 2011.

Bolivia

Código de la Educación Boliviana (CEB) – Reforma Educativa de 1955, Bolivia.

Ley N° 1565: Ley de la Reforma Educativa, Julio de 1994. Bolivia

Ley N° 070/2010–2011: Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, diciembre de 2010. Bolivia

Información Estadística y Censos

Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Instituto Geográfico Nacional (IGN). Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). www.censo2010.indec.gov.ar

Informe Febrero 2012. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Análisis de datos. Resultados definitivos. Variables seleccionadas. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

Anuario Estadístico 2012. Ciudad de Buenos Aires . Dirección General de Estadística y Censos . Ministerio de Hacienda. GCBA. Publicado en septiembre 2013.

Encuesta Permanente de Hogares (EPH), BsAs 2002; DGEyC GCBA (EPH), 2006

Relevamiento poblacional según lugar de nacimiento. Unidad de Gestión de intervención social (UGIS). Coordinación General de Asistencia Comunitaria. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Enero-febrero 2007

Informes y documentos oficiales

Relevamiento Anual 2007 y 2008. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Red Federal de Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Núcleo de Aprendizaje Prioritario (NAP) 2º Ciclo de la EGB, Nivel primario.

Estructura Organizativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Vigente a Agosto 2011). Dra. Susana Lungarete . Dirección General de Planeamiento Educativo . Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa PryRNE. Buenos Aires, Agosto 2011

La Legislatura en las Comunas y sus Barrios. Marco Constitucional y Legislación Relacionada. Comisión de Descentralización y Participación Ciudadana. Legislatura Porteña, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2º edición, Abril 2011.

Mensaje del Proyecto de Ley de Presupuesto de la Administración del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para 2014. E.E. N° 4.888.898/2013-MGEYA-DGOGPP. Disponibles en www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis.../ingreso_percapita.php

Paginas institucionales

Ministerio de Educación de la Nación: <http://portal.educacion.gov.ar/>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: <http://www.buenosaires.gob.ar/>

Instituto de Estadísticas y Censos: <http://www.indec.gov.ar>

Fuentes periodísticas y/o portales de noticias

Periódico Renacer Boliviano. Soporte impreso, consulta del Portal web www.renacerbol.com.ar y facebook

Mundo Villa, Portal web www.mundovilla.com

Periódico Bolivia Unida. Soporte impreso, consulta del Portal web www.boliviaunida.com.ar y facebook

Infojus – Agencia Nacional de Noticias Jurídicas, <http://www.infojusnoticias.gov.ar>

ANRed – Agencia de Noticias Redacción, integrante de la Red Nacional de Medios Alternativos, <http://www.anred.org/>

“La Fábrica Porteña”, <http://lafabricaportena.com/>

Redes sociales

Facebook: Familias por la Escuela

Facebook: Multisectorial

No a la inscripción online

No a los containers

ANEXOS

Detalle de Observaciones, Charlas y Entrevistas sostenidas en el Trabajo de Campo**CUADRO A-AÑO 2004**

N° Registro	Fecha	Responsable	Descripción
R1-2004	10/07/04	G.Novaro	Visita al Distrito Escolar – Charla con supervisión de nivel primario
R2-2004	25/08/04	M.L.Diez	Visita al Distrito Escolar – Charla con supervisión de nivel primario Primera visita a la Escuela Provincias Unidas Charla con directivo
R3-2004	01/09/04	G.Novaro y M.L.Diez	Vista a la Escuela Charla con el directivo Trabajo con los registros de 7º grado T.Mañana
R4-2004	07/09/04	M.L.Diez	Visita a la Escuela – Observación Charla con docentes de 7º grado TM (lengua-sociales-Alejandra y matemática-naturales-Marta).
R5-2004	15/09/04	M.L.Diez	Visita a la Escuela – Observación Charla con directivo Trabajo con los registros de 7º grado T.Mañana Charla con docente de Tecnología, docente de sociales-lengua de 6º (Marisa) y Marta.
R6-2004	22/09/04	M.L.Diez	Visita a la Escuela – Observación Charla con docente de 5º (Carlos), Gabriela y Marta. Charla con 5 niños de 6º
R7-2004	29/09/04	M.L.Diez	Visita a la Escuela – Observación Charla con docente de 6º Mónica, 5º (Carlos), Marisa y Marta.
R8-2004	19/11/04	G.Novaro	Visita a la Escuela – Observación Charla con docente de 7º y Entrevista con 3 niños 7º
R9-2004	26/11/04	G.Novaro	Entrevista con 3 niños de 7º
R10-2004	09/12/04	G.Novaro	Visita a la Escuela – Observación Charla con docente de 7º Alejandra

Cuadro B-Año 2005

Trabajo con una sección de 6° grado – Turno Tarde

N° Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R1-2005	18/03/05	M.L.Diez	Visita a la Escuela Charla con el directivo y docentes 7° grado T.Mañana		
R2-2005	14/04/05	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la Escuela T.Tarde Charla con directivo y docentes de 6° y 7° grado		
R3-2005	21/04/05	G.Novaro	Charla con docente C.Sociales de 6° T.T. Acuerdo para trabajar todo el año con una de las secciones		
R4-2005	28/04/05	G.Novaro y M.L.Diez	Entrevista docente C. Sociales 6° T.T. Presentación ante todo el grado		E1-2005: Enrique
R5-2005	04/05/05	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con docente de 6°, con distintos alumnos de 6° y Entrevista a 3 chicos en biblioteca		E2-2005: Milagros, Johana y Alex
R6-2005	12/05/05	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con docente de 6°, con distintos alumnos de 6° Trabajo con Registro de Sección	Clase Matemática	
R7-2005	19/05/05	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con docente de 6°, con distintos alumnos de 6° y observación de clase	Clase Ciencias Sociales	
R8-2005	26/05/05	M.L.Diez	Participación en el acto de Jardín de infantes en el patio cubierto/salón de actos de la escuela. Entrevista a 4 niños		E3-2005: Milagros, Alex, Eli y David
R9-2005	07/06/05	M.L.Diez	Observación de clase y diálogos aislados con docente y alumnos. 6° grado T.T.	Clase Ciencias Sociales	E4-2005: Grupal chicos
R10-2005	14/06/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase en el otro 6° y diálogos aislados con docente 6° grado T.T	Clase Ciencias Sociales y Matemática	

Nº Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R11-2005	27/06/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase y diálogos aislados con docente 6º grado T.T	Clase Ciencias Sociales y Lengua (Cuento de Terror)	E5-2005: Grupal: Karen, Matías, Lorena, Anabella, Pilar, Johana, Milagros.
R12-2005	05/07/05	G.Novaro	Observación de clase, diálogos aislados con docente 6º grado T.T y entrevista breve a dos niñas	Clase Matemática y Ciencias Sociales	E6-2005: Milagros y Pilar
R13-2005	02/08/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase, diálogos aislados con docente 6º grado T.T y con los chicos. Aplicación de un cuestionario de nuestra elaboración	Clase Ciencias Sociales Cuestionario	
R14-2005	10/08/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase, diálogos aislados con docente 6º grado T.T y con los chicos. Devolución de los cuestionarios de nuestra elaboración	Clase Ciencias Sociales. Tema: Las migraciones. Relatos de vida (Bartolo). Devolución de los cuestionarios.	
R15-2005	16/08/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase, diálogos con docente 6º grado T.T y con los chicos.	Clase Ciencias Sociales. Tema: Las migraciones. (Material de Aique, cuestionario)	
R16-2005	13/09/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase, diálogos con docente 6º grado T.T y con los chicos. Organización de la salida a La Boca	Clase Ciencias Sociales. Tema: Las migraciones. Bartolomé y Enriqueta	
R17-2005	21/09/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase, diálogos con docente 6º grado T.T y con los chicos. Organización de la salida a La Boca	Clase Ciencias Sociales. Trabajo con mapas y ubicación de barrios de CABA y La Boca.	

Nº Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R18-2005	29/09/05	G.Novaro y M.L.Diez	Encuentro en la escuela, viaje en colectivo a La Boca. Paseo. Regreso en colectivo a la escuela con el grupo.	Salida a La Boca	
R19-2005	05/10/05	G.Novaro	Observación de clase. diálogos con docente 6º grado T.T	Clase de Ciencias Sociales	
R20-2005	02/11/05	G.Novaro	Observación de clase. diálogos con docente 6º grado T.T	Clase de Ciencias Sociales	
R21-2005	08/11/05	M.L.Diez	Observación de clase con proyección de video. diálogos con docente 6º grado y docente de 4º T.T	Clase de Ciencias Sociales. Video sobre las Migraciones	
R22-2005	30/11/05	G.Novaro y M.L.Diez	Observación de clase, diálogos con docente 6º grado y entrevista a niños	Prueba de Ciencias Sociales	E7-2005: Juan y Brandon
R23-2005	02/12/05	G.Novaro y M.L.Diez	Despedida, fiesta con el grupo en el aula. Relatos escritos. Entrevista a dos chicos.		E8-2005: Fidel y Víctor

Cuadro C-Año 2006

Trabajo con una sección de 4º grado – Turno Tarde

Nº Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R1-2006	26/05/06	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la Escuela Charla con el directivo, saludo a grupo de 7º grado T.T y charlas con distintos docentes en patio, durante Acto de Jardín	Acto de Jardín	
R2-2006	02/06/06	M.L.Diez	Visita a la escuela, saludo grupo de 7º, charla con profesora de tecnología y entrevista		E1-2006: Marina y Mayra
R3-2006	09/06/06	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, Ejercicios y charla con Brandon, Juan y David	Ejercicios con Brandon, Juan y David	E2-2006: Juan

N° Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R4-2006	16/06/06	G.Novaro, M.L.Diez y N.Enriz	Charla con prof. tecnología y con la maestra de 4° Entrevista con 3 chicos de 7°, Charla con Milagros y Analía de 7°.	Ejercicios con varios chicos de 7°	E3-2006: Martina y Eli
R5-2006	24/06/06	G.Novaro y N.Enriz	Charla con maestra de 3° y con el hermano del director. Contacto con maestra de 4°. Actividad y charla con chicos de 7°		E4-2006: Alex, Karen
R6-2006	07/07/06	G.Novaro y M.L.Diez	Entrevistas con Pilar, Mónica, Jonathan, Juan y Brandon		E5-2006: Juan y Brandon E6-2006: Pilar y Mónica
R7-2006	18/08/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con prof. de Tecnología y ambas maestras de 4° grado		
R8-2006	29/08/06	G.Novaro y M.L.Diez	Presentación ante el grupo de 4° grado, observación de clase	Clase Ciencias Sociales 4° grado	
R9-2006	05/09/06	M.L.Diez	Charla con maestra de 4° grado.	Clase de Ciencias Sociales. Tema: Poblaciones indígenas	
R10-2006	12/09/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4°. Observación de clase de cuarto, ejercicio de lengua, charla (Talía) y entrevista con niños	Clase de Lengua. Actividad elaboración flores para acto.	E7-2006: Solange, Paola, Adrián. E8-2006: Sonia y Mari
R11-2006	29/09/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4° y niños. Observación de clase y entrevistas.	Clase Ciencias Sociales. Tema: Poblaciones indígena. Lectura de leyenda	E9-2006: Adrián, Soledad y Francisco
R12-2006	06/10/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4° y niños. Observación de clase y entrevistas.	Clase Ciencias Sociales. Síntesis de lo visto	E10-2006: Jimena E11-2006: Dany
R13-2006	13/10/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4° y niños. Observación de clase de sociales, del acto y entrevista .	Clase Ciencias Sociales. Acto del 12 de octubre.	E12-2006: Marlene y Carina

N° Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R14-2006	17/10/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4° y niños. Observación de clase de sociales.	Clase Ciencias Sociales. Video sobre comunidades indígenas	
R15-2006	24/10/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4° y niños. Observación de clase de sociales, copia de registros y charla con el kioskero de la esquina	Clase Ciencias Sociales. Tema Poblaciones indígenas y prueba.	
R16-2006	06/11/06	G.Novaro	Charla con maestra de 4° y niños. Observación (y participación) en clase de sociales: cierre del tema "sociedades aborígenes".	Clase Ciencias Sociales. Cierre del tema Poblaciones Indígenas	
R17-2006	21/11/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4° y niños. Observación clase de naturales, entrevista. Cuaderno Sonia.	Clase de Ciencias Naturales	E13-2006: Lili y Carina
R18-2006	28/11/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 4° y niños. Observación clase de sociales y entrevistas.		E14-2006: Guille y Agustín (con participación de Antonio) E15-2006: Antonio, y Gustavo
R19-2006	01/12/06	G.Novaro y M.L.Diez	Encuentro en la escuela, viaje en micro al Museo Etnográfico. Vista guiada y actividad en una de las salas con 4°. Regreso en colectivo a la escuela con el grupo.	Visita al Museo Etnográfico	
R20-2006	12/12/06	G.Novaro y M.L.Diez	Charlas con maestras de 4° y niños. Festejo de fin de año y aplicación de cuestionario		

Cuadro D-Año 2006/2007/2008

Nº Registro	Fecha	Responsable	Descripción
R0-2007	02/06/06	M.L.Diez	Charla y entrevista con Estela – Proyecto X más Integración
R1-2007	14/10/07	M.L.Diez	Charla con docente de 4º grado.
R2-2007	02/11/07	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela. Charla con docentes de 4º y de proyecto nivelación.
R3-2007	20/11/07	G.Novaro y M.L.Diez	Visita al centro de la capilla. Charla con referente comunitaria (laica consagrada) y con docente proyecto nivelación. Presentación a los chicos de nivelación
R4-2007		G.Novaro y M.L.Diez	Actividad con grupo de Proyecto de Nivelación, en la capilla.
R5-2007	04/03/08	G.Novaro	Charla con docente del proyecto de nivelación (y de 4º grado)
R6-2007	15/04/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita al Distrito Escolar – Charla con supervisión de nivel primario
R7-2007	16/05/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la Capilla y a la Escuela Breve charla con referentes de la capilla, con director de la escuela, con docentes de 6º grado. Reencuentro con grupos de niños, ahora en 6º.
R8-2007	19/05/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la capilla. Charla con docentes ZAP y con la directora de jardín. Charla con referente barrial y de Educación intercultural. Visita a la escuela

Cuadro E-Año 2008

Trabajo con una sección de 6° grado – Turno Tarde

N° Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R1-2008	03/06/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la Escuela Charla asiladas con docentes. Saludos a chicos de 6° y entrevistas.		E1-2008: Marlene y Fabiola E2-2008: Carina y Jélica
R2-2008	04/07/08	M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docentes de 6° grado y entrevista a chicas de 6°		E3-2008: Yeny y Noelia
R3-2008	10/07/08	G.Novaro	Visita a la escuela, charla con docentes de 6° y entrevista		E4-2008: Cecilia y Débora
R4-2008	18/07/08	M.L.Diez	Charla con docente de 6° y entrevista a 2 chicos de 6°.		E5-2008: Ricardo y Francisco
R5-2008	20/08/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docentes de 6° y entrevista Biblioteca, acto de títeres, clase sobre migración	Clase Ciencias Sociales. Tema: Las Migraciones.	
R6-2008	26/08/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docente de 6° y observación-participación en clase sobre migración	Clase Ciencias Sociales. Tema: Las Migraciones.	
R7-2008	30/08/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la capilla. Entrevista a papá Jenifer		E6-2008: Daniel-Papá Yeny
R8-2008	05/09/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docente de 6°, trabajo con grupo de 6° en cuestionario sobre tema migraciones	Clase Ciencias Sociales. Tema: Las Migraciones. Aplicación cuestionario	
R9-2008	23/09/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docentes de 6°, trabajo con grupo de 6° en biblioteca, con video de Canal Encuentro y actividad escrita	Clase Ciencias Sociales. Tema Migraciones. Material audiovisual y actividad escrita	

Nº Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R10-2008	03/10/08	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docente de 6° y observación-participación en clase sobre migración	Clase de Ciencias Sociales. Tema: Migraciones. Actividad de cierre.	
R11-2008	17/10/08	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 6°, consulta de registro de asistencia y Entrevista con 2 chicas DE 6°		E7-2008: Paola y Rocío
R12-2008	06/11/08	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 6° y con directivo. Entrevistas.		E8-2008: Mariel y Talía E9-2008: Miguel y Antonio E10-2008: Arthur y Fernando
R13-2008	11/11/08	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 6° y con directivo. Entrevistas.		E11-2008: Dany, Jimena y Alina E12-2008: Marlene y Vera.
R14-2008	26/11/08	G.Novaro y M.L.Diez	Charla con maestra de 6° . Entrevistas. Consulta de registro de asistencia		E13-2008: Yeni y Noelia E14-2008: Débora y Cecilia

Cuadro F-Año 2009

Trabajo con una sección de 7° grado – Turno Tarde

Nº Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R1-2009	18/03/09	M.L.Diez	Charla con docente de 6° en 2008 (actualmente en 5°)		
R2-2009	23/03/09	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con auxiliar		
R3-2009	28/04/09	G.Novaro y M.L.Diez	Visita al taller textil de uno de los padres. Entrevista		E1-2009: Hugo, papá de Nicholle
R4-2009	28/04/09	G.Novaro y M.L.Diez	Primera visita “formal” del año a la escuela. Entrega de informe. Saludo al directivo y a los chicos de 7°		

N° Registro	Fecha	Responsable	Descripción	Observaciones	Entrevistas
R5-2009	13/05/09	M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docentes de 6° y observación en biblioteca	Clase en biblioteca	
R6-2009	19/11/09	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docente en comisión gremial, con director, con docente de 7°, saludo a los chicos		
R7-2009	27/11/09	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, charla con docente de 7° e intercambio con maestros conocidos de otros años. Entrevista a dos chicas de 7°		E2-2009: Marlene y Yeni
R8-2009	03/12/09	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela, aplicación de cuestionario y charla con docentes de 7°. Entrevista a 2 chicos de 7°	Aplicación cuestionario	E3-2009: Guille y Miguel
R9-2009	10/12/09	G.Novaro y M.L.Diez	Visita a la escuela. Charla con docente de 7°. Último día de clase, pintura de la bandera y escritura de pergaminos	Actividad pergamino y bandera	
R10-2009	17/12/09	G.Novaro y M.L.Diez	Acto de fin de curso. Egreso de 7°	Acto de egreso	

Cuadro G-Año 2009

Viaje a Bolivia – Noviembre 2009

N° Registro	Responsable	Ciudad	Descripción	Observaciones
RBol-1-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Visita y entrevista a investigadores del Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (Cides UMSA).	EBol-1-2009: Cecilia Salazar
RBol-2-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Contacto con exfuncionaria del consulado boliviano en Argentina y actual funcionaria de la cancillería boliviana.	EBol-2-2009: Cecilia Erostequi
RBol-3-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Entrevista a Ex Ministra de Educación y Culturas de Bolivia.	EBol-3-2009: M. Magdalena Cajías de la Vega

N° Registro	Responsable	Ciudad	Descripción	Observaciones
RBol-4-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Visita a Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). Entrevista a su Director Académico, sociólogo y antropólogo.	EBol-4-2009: Mario Yapu
RBol-5-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Visita Universidad de la Cordillera – consulta biblioteca	EBol-5-2009: María Lagos y Ricardo Calla
RBol-6-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Visita al CEBIAE (Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas), institución de desarrollo social, cristiana y ecuménica; especializada en educación.	EBol-6-2009: Arturo Choque
RBol-7-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Entrevista a especialista en educación	EBol-7-2009: María Luisa Talavera
RBol-8-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Reunión con docentes de educación no formal/Alternativa y educación popular, vinculados a experiencias desarrolladas por organizaciones no gubernamentales de base religiosa.	EBol-8-2009: Alberto Reyes
RBol-9-2009	G.Novaro y M.L.Diez	La Paz	Visita al cementerio de La Paz. Día de las Ñatitas.	
RBol-10-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Cochabamba	Visita al consulado argentino en Cochabamba. Entrevista	EBol-9-2009: al cónsul
RBol-11-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Cochabamba	Entrevista a investigadora del Centro de Estudios Superiores Universitarios CESU – Universidad Mayor de San Simón	EBol-10-2009: María Esther Pozo
RBol-12-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Cochabamba	Visita a la UMSS - Universidad Mayor San Simón. Contacto con el PROEIB-Andes y con la Licenciatura en EIB de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	EBol-11-2009: Alex Cuiza y Evangelio Muñoz Cardoso
RBol-13-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Cochabamba	Entrevista a sociólogo, especialista en migraciones y cineasta de la Universidad Católica.	EBol-12-2009: Leonardo De la Torre
RBol-14-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Cochabamba	Entrevista a especialista en educación, de la Universidad Católica y el Instituto Normal Superior Simón Rodríguez. Profesora en Filosofía y Psicología, Licenciada en Antropología.	EBol-13-2009: Cecilia Elizabeth Allende

N° Registro	Responsable	Ciudad	Descripción	Observaciones
RBol-15-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Cochabamba	Entrevista a especialista en Educación de Cochabamba.	EBol-14-2009: Melita del Carpio
RBol-16-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Cochabamba	Entrevista a sociólogo de la Universidad Mayor San Simón	EBol-15-2009: Mauricio Sanchez
RBol-17-2009	G.Novaro y M.L.Diez	Tarata / Cochabamba	Visita a la ciudad de Tarata (a 30 km de Cochabamba). Festejo por el Día de Tarata, desfile. Visita al Centro de estudios y Trabajo de la Mujer CETM, Centro de recursos Pedagógicos (CRP K'anchaywasi II), Tarata.	

ANEXO 2

Datos Poblacionales de la CABA

Cuadro A: Grupos de Edad

Distribución porcentual de la población por grupos de edad según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2012

Comuna	Total	Grupo de edad (años)							
		Hasta 9	10 - 19	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	60 - 69	70 y más
Total	100,0	11,2	12,7	16,1	14,3	12,6	11,1	9,7	12,2
Comuna 1	100,0	13,5	13,0	18,3	15,6	10,5	9,5	8,5	11,0
Comuna 2	100,0	6,9	12,8	23,8	11,9	9,8	11,7	11,4	11,7
Comuna 3	100,0	9,3	12,3	17,5	14,2	13,0	11,9	8,8	13,0
Comuna 4	100,0	14,5	15,6	15,8	13,3	11,8	9,6	9,3	10,1
Comuna 5	100,0	8,9	11,7	15,2	15,1	14,5	11,5	9,8	13,4
Comuna 6	100,0	8,9	11,0	17,0	14,6	10,8	12,5	12,3	12,9
Comuna 7	100,0	14,7	12,0	15,3	14,2	11,5	11,4	9,3	11,7
Comuna 8	100,0	16,4	18,7	14,6	13,4	12,4	9,2	7,0	8,1
Comuna 9	100,0	12,6	13,4	12,2	15,5	13,0	9,8	9,8	13,7
Comuna 10	100,0	10,6	12,9	14,5	12,9	12,7	10,9	10,8	14,7
Comuna 11	100,0	11,4	14,0	12,2	13,9	14,8	11,8	10,4	11,6
Comuna 12	100,0	12,1	11,6	13,3	14,8	12,3	11,5	10,7	13,7
Comuna 13	100,0	8,4	10,8	16,9	14,5	13,0	14,3	10,3	11,8
Comuna 14	100,0	9,7	9,6	20,8	14,7	13,1	10,6	7,9	13,6
Comuna 15	100,0	10,1	12,9	12,8	16,5	15,3	10,5	10,1	11,9

Fuente: Adaptado de Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). EAH 2012.

Cuadro B: Censo 2010 – Población extranjera por Comunas de la CABA

Comuna	Población nacida en el extranjero %	América (países limítrofes)	América (países no limítrofes)	Europa	Asia	África	Oceanía
Comuna 1	24,7	25.954	16.453	6.896	1.078	320	247
Comuna 8	23,4	38.361	2.502	2.708	156	14	1
Comuna 7	18,6	27.340	6.144	3.906	3.521	45	11
Comuna 4	17,8	26.695	8.466	3.238	352	29	2
Comuna 3	16,2	11.050	13.284	4.109	1.789	220	14
Comuna 9	13,5	14.998	2.088	4.244	562	24	4
Comuna 5	10,6	7.779	5.930	4.102	1.095	47	24
Comuna 14	10,4	8.525	7.350	6.271	1.063	118	72
Comuna 10	10,2	8.578	2.702	4.130	1.527	33	7
Comuna 15	10,2	7.833	5.827	3.907	1.029	46	9
Comuna 2	9,8	6.135	4.959	3.811	468	80	68
Comuna 13	8,6	7.258	5.212	5.828	1.388	114	33
Comuna 11	7,9	6.671	3.002	4.398	962	15	9
Comuna 6	7,5	5.695	2.664	3.678	1.074	40	11
Comuna 12	6,7	5.017	2.853	4.857	606	31	12

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Estadística Educativa**Porcentaje de escolarización: población de 12 a 17 años nacida en Bolivia y en la Argentina y resto de países**

Edades	País de Nacimiento	
	Bolivia	Argentina y Resto de países
12 años	95%	98%
13 años	92%	96%
14 años	86%	92%
15 años	80%	86%
16 años	68%	79%
17 años	58%	72%
12 a 17 años	79%	87%

Fuente: Adaptado de Novaro (2011), en base a Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Instituto Nacional de Estadísticas y censos (INDEC).

Cuestionario base

Aplicado en 2005-2006-2008-2009 con variantes según grado y edad de los niños/as

EJE 1: LUGAR DE NACIMIENTO, FAMILIA Y RESIDENCIA

- ¿Dónde naciste?
- ¿Dónde nació tu mamá?
- ¿Dónde nació tu papá?
- ¿Dónde vivís?
- ¿Con quién vivís?
- ¿Hace cuantos años vivís allí?
- ¿De qué trabajan las personas con las que vivís?
- ¿Viven cerca personas de otros países, cómo son?
- ¿Qué te parece el lugar donde vivís?
- ¿Cómo son los vecinos?

EJE 2: ESCUELA

- ¿Hace cuantos años que venís a esta escuela?
- ¿Qué te gusta más de la escuela?
- ¿Qué te gusta menos de la escuela?
- ¿Tenés amigos? ¿Quiénes son?
- ¿Qué hacés con ellos?
- ¿Qué materias te gustan más?
- ¿Qué materias te gustan menos?
- ¿Qué otras cosas te gustaría que te enseñen?
- ¿Te acordás qué temas viste este año en sociales?
- ¿Qué temas de ciencias sociales de este año o de otro te gustaron?

¿Podés contarnos algo sobre estos temas?

¿Vas a seguir el secundario? ¿A qué escuela secundaria van a ir? ¿Por qué la eligieron?

¿Cómo te imaginás que será tu vida cuando termines la escuela?

EJE 3: OTRAS ACTIVIDADES

¿Qué te gusta hacer cuando no estás en la escuela?

¿La gente de tu barrio va a alguna iglesia, vos vas?

¿A qué te gusta jugar?

¿Hacés algún trabajo, cuál, con quiénes, cómo aprendiste?

¿Qué te gustaría ser cuando seas grande, cómo te gustaría ser, hay alguien a quien te gustaría parecerte?

¿Dónde te gustaría vivir?

EJE 4: MIGRACION

¿Viviste alguna vez en otro país, en cuál?

¿Hasta que edad viviste allí?

¿Que te acordás del lugar donde viviste?

¿Con quién vivías?

¿Cómo era la gente allí?

¿En qué trabajaban tu mamá y tu papá?

¿En qué idioma hablaban ...y ahora?

¿Vos lo hablás, vos lo entendés, conocés algunas palabras en ese idioma, cuales?

¿Se ven o se escriben con personas que sigan viviendo allí?

¿Cómo eran los chicos allí, a qué jugaban, quiénes eran tus amigos?

¿Cómo era la escuela? ¿Te acordás algo que te haya gustado, algo que no te haya gustado, te acordás algo que hayas aprendido sobre la historia de ese país donde viviste?

¿Te gustaría volver? ¿Por qué?

¿Con quién viviste antes de venir para acá?

¿Por qué vinieron a Buenos Aires?

¿Vinieron directamente a Buenos Aires o pasaron por otro lado?

¿Cómo te imaginabas que era Buenos Aires antes de venir?

¿Qué te parece la Argentina, la gente en Argentina?

¿Qué cosas cambiaron para vos desde que te fuiste de ese país?

¿Qué cosas siguieron siendo parecidas?