



PÉRIPILOS

Revista de Pesquisa sobre Migrações

VOLUME 04 - NÚMERO 01 - 2020

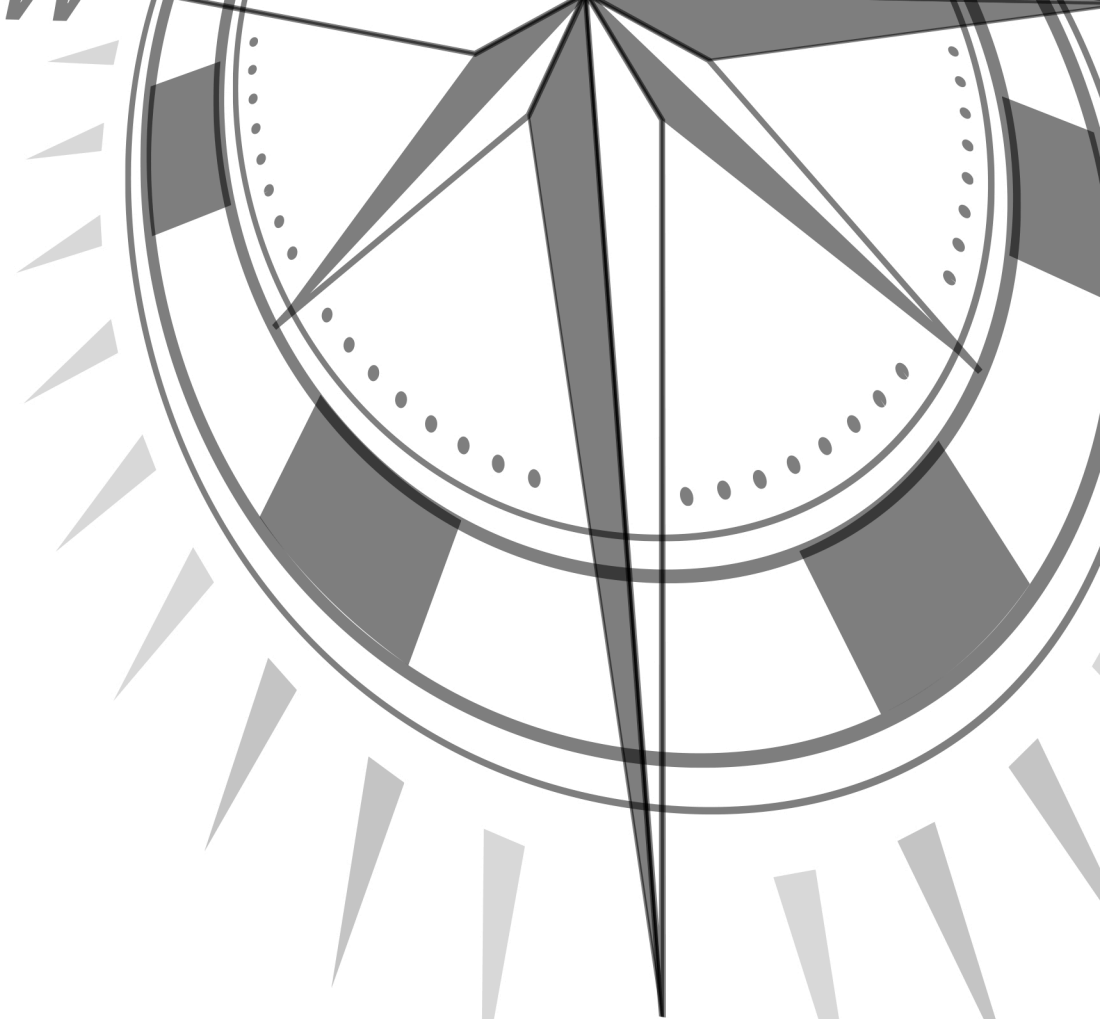
MIGRACIÓN Y JUVENTUDES. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y
LABORALES EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD TERRITORIAL
EN AMÉRICA LATINA

Coordinadoras:

María Laura Diez (CONICET/ICA-UBA y UNIPE)

Gabriela Novaro (CONICET/ICA-UBA)





PÉRIPILOS

Revista de Pesquisa sobre Migrações

VOLUME 04 - NÚMERO 01 - 2020

MIGRACIÓN Y JUVENTUDES. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y
LABORALES EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD TERRITORIAL
EN AMÉRICA LATINA

Coordinadoras:
María Laura Diez
Gabriela Novaro





PÉRIPILOS - Revista de Pesquisa sobre Migrações é uma publicação do Grupo de Trabalho Migração Sul-Sul do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), da Universidade de Brasília (UnB, Brasil).

ISSN: 2594 7443

http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos

Tel. +55 61 3107-6039, periplosrism@gmail.com

Volume 04, Número 01, 2020

COMITÊ EDITORIAL

Editores-chefes

Leonardo Cavalcanti (UnB, Brasil)
Claudia Pedone (CONICET, UBA, Argentina)
Carolina Rosas (CONICET, UBA, Argentina)

Conselho editorial

Carmen Gómez Martín (FLACSO, Equador)
Carmen Ledo (UMSS, Bolívia)
Caterine Galaz Valderrama (UCHile, Chile)
Cécile Blouin (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú)
Cristina Vega (FLACSO, Equador)
Delia Dutra (UDELAR, Uruguai)
Iskra Pávez Soto (Universidad Bernardo O'Higgins, Chile)
Márcio Sergio Batista Silveira de Oliveira (UFPR, Brasil)
María Margarita Echeverri Buritica (Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia)
Martín Koolhaas (UDELAR, Uruguai)
Sebastián Bruno (CONACYT Paraguai)
Victoria Prieto (UDELAR, Uruguai)

Editora executiva

Karin de Pecs e Fusaro

Designer

Pedro Fernandes

COMITÉ CIENTÍFICO

Mirza Aguilar Pérez (BUAP, México)
Soledad Álvarez Velasco (King's College London, Reino Unido)
Leticia Calderón Chelius (Instituto Mora, México)
David Cook Martin (NYU, Estados Unidos)
Eduardo Domenech (UNC, Argentina)
Bela Feldman-Bianco (Unicamp, Brasil)
Alfonso Hinojosa Gordonava (UMSA, Bolívia)
Denise Fagundes Jardim (UFRGS, Brasil)
Sandra Leiva Gómez (UNAP, Chile)
Peggy Levitt (Wellesley College e Harvard University, Estados Unidos)
María José Magliano (UNC, Argentina)
Ana Inés Mallimaci Barral (UBA, Argentina)
Daisy Margarit (UCentral, Chile)
Sandro Mezzadra (Unibo, Itália)
Antônio Tadeu de Oliveira (IBGE, Brasil)
María Inés Pacecca (UBA, Argentina)
Sònia Parella (UAB, Espanha)
Anna Perraudin (CNRS, França)
Adriana Piscitelli (Unicamp, Brasil)
Helion Povo Netto (UFRJ, Brasil)
Pilar Riaño Alcalá (UBC, Canadá)
Martha Cecilia Ruiz (FLACSO, Equador)
Carlos Eduardo Siqueira (UMass Amherst, Estados Unidos)
Ninna Sørensen (DIIS, Dinamarca)
Amarela Varela Huerta (UACM, México)
Mónica Laura Vázquez Maggio (UNAM, México)
Patricia Eugenia Zamudio Grave (CIESAS – Golfo, México)

SUMARIO

- Pág. 5** ***Migración y juventudes. Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en América Latina***
María Laura Diez y Gabriela Novaro
- Pág. 12** ***Entre migraciones, educación y trabajo: las trayectorias de los y las jóvenes peruanos en Córdoba, Argentina***
Denise Zenklusen
- Pág. 35** ***¿“Trabajo infantil” o “tradición cultural”? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires***
Julieta Nicolao y Emilio Tevez
- Pág. 67** ***Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina)***
Verónica Hendel
- Pág. 96** ***Experiencias formativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes en Comodoro Rivadavia: relaciones intergeneracionales, transmisión de memorias y procesos de identificación***
María Andrea Gago
- Pág. 119** ***Capital étnico y migraciones de jóvenes argentinos y sus familias retornadas a Galicia***
Sofía Laíz Moreira
- Pág. 147** ***La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires***
Natalia Gavazzo y Sofía Espul
- Pág. 174** ***Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. Tres casos de Escuelas Medias en Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires***
Gisele Kleidermacher, Darío Lanzetta, Federico Abiuso, Débora Grunberg y Ramiro Pérez Ripossio

- Pág. 200** ***Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina)***
Soraya Ataide
- Pág. 224** ***Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo***
Adriana de Carvalho Alves Braga
- Pág. 243** ***Protagonismos migrantes na universidade pública brasileira: do direito à educação superior aos desafios da interculturalidade***
Jaqueline Bertoldo
- Pág. 273** ***Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo***
Mónica Elena da Silva Ramos, Ana Claudia Barreto dos Santos y Cecilia Gómez García
- Pág. 289** ***“Los jóvenes tienen esa herencia, pero ahora es distinto”. Memorias e identidades en el fútbol de la Colectividad Boliviana de Escobar***
Francisco Fariña
- Pág. 318** ***Contención y membrecía: experiencias formativas de subjetivación política de una generación de jóvenes migrantes bolivianos***
Lucía Vera Groisman
- Pág. 350** ***Experiencias educativas de niños y jóvenes inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona***
Eduardo Manuel Chamorro Cristaldo
- Pág. 378** ***A realidade de migrantes trabalhadores na Educação de Jovens e Adultos***
Célia Regina Vendramini

Migración y juventudes. Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en América Latina

Migração e juventudes. Experiências educativas e laborais em contextos de mobilidade territorial na América Latina

María Laura Diez¹

Gabriela Novaro²

PALABRAS INICIALES: ESCRIBIR EN AGOSTO DE 2020

Este número temático fue convocado y confeccionado durante el primer semestre del año 2020. La pandemia y el aislamiento preventivo atravesaron las vidas de todos imponiendo la necesidad de pensar los problemas sociales desde nuevas perspectivas. Tenemos la certeza de que comprender las tensiones y desigualdades previas, nos va a permitir abordar relaciones y procesos que en adelante serán similares en algunos aspectos y distintas en muchos otros.

La pandemia del Covid-19 y el aislamiento afectan a toda la población, pero sus consecuencias, resultan particularmente complejas en contextos de pobreza y migración. El reforzamiento de la imagen de la frontera como un espacio amenazante y peligroso, la restricción de la movilidad, la disputa por la inclusión en acciones de contención de los Estados, la segmentación y mayor vulnerabilidad del mercado de trabajo, el acceso a la educación en situaciones de aislamiento para las/los niñas/os y jóvenes, dan cuenta de un panorama que se ha alterado especialmente para la población migrante.

Voces de mujeres y hombres llegan desde los territorios transitados por la investigación, interpelando con la singularidad de sus experiencias, al mundo académico. Las dificultades para asegurar condiciones básicas de reproducción individual y colectiva renuevan el compromiso con la tarea de documentación sistemática y cuidada, en coyunturas que exigen con urgencia mirar procesos

1 CONICET/ICA-UBA y UNIPE. Email: diez.mlaura@gmail.com

2 CONICET/ICA-UBA. Email: gabrielanovaro@gmail.com

amplios para leer lo específico. Razones todas para volver y rever un panorama que, previamente, ya era muy complejo. Para ello creemos que las temáticas abordadas en este número temático, realizan un aporte sustantivo.

JUVENTUD, EDUCACIÓN, TRABAJO Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN

La movilidad territorial de la población latinoamericana se ha ido consolidando en los últimos años como temática de interés para las ciencias sociales en la región. Al mismo tiempo, los colectivos migrantes han adquirido mayor visibilidad en la reivindicación de sus derechos, al tiempo que se han constituido en objeto de creciente regulación por parte de los Estados. Un tema de particular interés registrado desde la investigación ha sido el crecimiento de los desplazamientos de la población joven que se produce junto o con autonomía a de la movilidad familiar (Gil Araujo y Pedone, 2013; Pacecca, 2013; Cavagnoud, Lewandowski y Salazar, 2015). Resulta por eso fundamental avanzar en estudios sobre el modo en que los desplazamientos permean la vida de las distintas generaciones, sus posicionamientos presentes y apuestas a futuro. Entre muchos aspectos, las tensiones entre las trayectorias y pertenencias familiares y las apuestas por la inclusión en el nuevo territorio atraviesan de modo diverso las experiencias educativas y laborales, y se expresan en proyectos de identificación de las/los jóvenes migrantes y las llamadas segundas generaciones.

La producción científica reconstruye desplazamientos de grupos familiares dentro y hacia afuera de América Latina. Suele destacarse el lugar decisivo que las/os hijas/os ocupan en los proyectos migratorios, como depositarios de expectativas de movilidad social. Las familias toman decisiones y previsiones orientadas a favorecer la mejora en las condiciones de vida, la ampliación de las oportunidades laborales y educativas futuras. Una parte de las investigaciones advierte sobre la necesidad de analizar las etapas de la vida desde su especificidad (en nuestro caso, las experiencias de la juventud) y posición relacional; propone revisar categorías de análisis tales como “segundas generaciones” y “descendientes de migrantes”, que son al mismo tiempo categorías sociales afirmadas y/o discutidas por los mismos sujetos migrantes.

La forma de pensar las relaciones generacionales en contextos migratorios impone la pregunta por las pertenencias y marcaciones de los/las jóvenes. Resulta necesario atender a la simultaneidad con que en ellos se expresan distintas adscripciones nacionales. La identificación de los/las jóvenes entre las historias familiares, la continuidad de referencias colectivas y la expectativa de inclusión en el nuevo territorio obligan pensar estos procesos desde visiones que superen los paradigmas asimilacionistas (Novaro, 2017). También hacen

necesario atender a la agencia de las jóvenes generaciones para ubicarse entre distintos mandatos y generar nuevos posicionamientos y relaciones. Asimismo, tener en cuenta la multiplicidad de dimensiones en juego en contextos en los que los y las jóvenes además de la condición nacional y de migrantes, son interpelados por las marcas asociadas a la etnicidad, el género y la condición socioeconómica, entre muchas otras (Diez, Novaro y Martínez, 2017).

En las últimas décadas, fue reiteradamente puesta en cuestión la pregunta por el modo en que los/as jóvenes son incorporados a la vida social encarnada por los adultos, en tanto tiende a construirlos como receptores pasivos de valores y atributos. Los estudios sobre juventud, definen la concepción antropológica de grados de edad para avanzar desde una perspectiva intergeneracional: los grados de edad inscriben subjetividades específicas y, por lo tanto, producen arenas o campos de disputas históricos y contextuales que deben reconstruirse en su particularidad. Se privilegia la reconstrucción de las experiencias de niñas/os y jóvenes asociadas a la migración, con la intención de visibilizarlos como agentes sociales en la producción y reproducción social, discutir las miradas estereotipadas sobre las generaciones y dar cuenta de orientaciones, marcos de oportunidades y significados que informan las prácticas de las que participan (Moscoso, 2009; Gavazzo, 2014; Franzé et al, 2011).

Esas prácticas suponen, en general, experiencias formativas para las/los jóvenes que los convocan en contextos educativos familiares, comunitarios y escolares.

La educación, recordemos una vez más, debe ser pensada como un tema mucho más amplio que la escolarización. Pero también debemos considerar que la escuela constituye en nuestras sociedades un espacio de transmisión y apropiación fundamental de conocimientos considerados socialmente válidos y necesarios entre las jóvenes generaciones.

En los contextos migratorios a los que alude este número la escuela constituye un espacio de inclusión, de imposición y negociación de saberes y modelos de identificación. La escuela representa, además, en muchos casos, una institución asociada a la permanencia en los territorios de destino. Los sistemas educativos en la región se han constituido desde paradigmas de integración por lo general bastante lineales (Novaro, Diez y Martínez, 2017). Los mismos han sido discutidos, pero no totalmente superados. El modo en que se aborda la temática de la migración en la escuela y las relaciones en ocasiones conflictivas entre adultos, niñas/os y jóvenes de distintas procedencias nacionales, dan cuenta de ello. Se señala la forma parcial con que la perspectiva intercultural ha permeado la oferta educativa (reducida al nivel primario) y las dificultades para pensar las especificidades de la educación en contextos de ruralidad o de grandes ciudades. No obstante, se registran también movimientos innovadores y creativos para generar otras formas de presencia, problematizar formatos excluyentes y superar situaciones de discriminación. En particular la escuela

secundaria (a la que refieren muchos de los trabajos que integran este número) viene siendo objeto de reformas sostenidas. La obligatoriedad de este nivel y las políticas de sostenimiento y permanencia incrementaron la presencia de múltiples colectivos anteriormente excluidos del sistema, entre otros, los y las jóvenes migrantes. Sin embargo, en este trayecto sigue pendiente la necesidad de revisar el formato organizativo, los contenidos de enseñanza y los modelos de formación e identificación. Más recientemente comenzó a revisarse el acceso a la educación superior, nivel que vio crecer la demanda entre la población migrante joven y sobre el que recién empiezan a discutirse las condiciones de su inclusión.

Los textos también aluden a la temática del trabajo, recuperada en muchos sentidos para caracterizar la experiencia migratoria. El acceso a mejores condiciones de inserción laboral moviliza los desplazamientos desde los contextos de origen en la región y mantiene la expectativa de movilidad social propia y/o de los más jóvenes. Mucho se ha dicho además sobre la legitimidad que otorga el trabajo. Las personas migrantes están expuestas a dar constantes pruebas de ser “buenos/as trabajadores”, y su permanencia en la sociedad de destino, es interpelada en términos de aporte económico y social (Sayad, 2008). Un aspecto destacado refiere a los procesos asociacionistas y el fortalecimiento de redes de trabajo entre connacionales, en contextos de precarización y segmentación laboral, de las que las/los jóvenes participan gradualmente, en ocasiones combinándolos con sus trayectos escolares.

La relación entre educación y trabajo es problematizada en la región, para dar cuenta del carácter doméstico del trabajo en ciertos nichos productivos en los que basan su reproducción algunas familias migrantes (como el hortícola), y la participación de niños/as y jóvenes mientras se escolarizan (Diez, 2019). Se trata de un tema referido a la promoción y protección de derechos, que se encuentra lejos de estar saldado, en tanto las acciones orientadas a la protección como advierten algunos estudios, parten de suponer la universalidad de nociones de infancia, juventud y cuidado como inherentemente lejanas a las experiencias laborales.

LAS CONTRIBUCIONES AL NÚMERO TEMÁTICO

La convocatoria a este número tuvo una respuesta muy amplia, lo que muestra la relevancia del tema y el avance de estudios en la región. Muestra también la creciente visibilidad de problemáticas que hasta hace relativamente poco tiempo no eran centralmente abordadas por los estudios migratorios.

Los trabajos refieren a una multiplicidad de temas y formas de abordaje. Se ubican en distintas geografías y recuperan diversas tradiciones disciplinares.

Dan cuenta de desarrollos del tema desde la sociología, la antropología, la geografía, la psicología, las ciencias políticas y la educación, mostrando múltiples recortes y énfasis teóricos y metodológicos. Se ubican en distintas localidades permitiendo sistematizar un panorama amplio de procesos comunes y particulares de Argentina (Córdoba, Chubut, Salta, Ciudad y provincia de Buenos Aires) Brasil (San Pablo, Santa Catarina, Río Grande do Sul) España (Galicia, Barcelona) y Uruguay (Montevideo). Abordan también cómo la movilidad es vivida por jóvenes de distintos orígenes: bolivianos, venezolanos, paraguayos, argentinos, peruanos, haitianos, entre otros. Focalizan asimismo en distintos espacios formativos: familiares, comunitarios y escolares. Dentro de estos últimos refieren a diversos niveles centralizándose en la escuela secundaria y en algunos casos en la educación primaria y superior.

Hay, por lo tanto, múltiples formas de presentarlos. Dentro de estas hemos escogido la temática, recuperando las categorías que estructuran el número temático: educación, juventud e identificaciones, y trabajo.

Casi todos los textos del número remiten en algún momento a *la escolaridad*, pero en algunos esto es un aspecto central. Abordan desde allí cuestiones relevantes para proyectar la inclusión, tales como la vinculación de las trayectorias y experiencias formativas escolares y laborales (*Zenklusen; Nicolao y Tevez*), el sentido de la escuela para los jóvenes migrantes (*Hendel; Gago*), las trayectorias escolares y los aspectos priorizados en las elecciones escolares de los adultos (*Laíz Moreira; Gavazzo y Espul*); las representaciones sobre la discriminación en la escuela (*Kleidermacher, Lanzetta, Abiuso, Grunberg y Ripossio; Ataide*); las iniciativas institucionales orientadas a la inclusión de estudiantes migrantes (*Alves Braga; Bertoldo; Da Silva Ramos, Barreto dos Santos y Gómez García*). Muchos de los trabajos se centran en el nivel de la educación secundaria, etapa menos trabajada en las investigaciones y cuya renovación, como decíamos, continúa representando un desafío fundamental del sistema educativo.

Otra cuestión recurrente en los trabajos es el de las *identificaciones de los jóvenes*, junto con el uso de categorías afines tales como memoria, membrecía, pertenencia. Aportan desde estos temas importantes avances para atender la forma en que los colectivos migrantes proyectan formas de permanencia que no implican renunciar al pasado, se encuentran desafiados por múltiples tensiones y discontinuidades, crean y recrean nuevas formas de ser, hacer y proyectarse. Los textos de *Fariña, Gago y Groisman* avanzan en esta línea centrándose respectivamente en contextos deportivos, festivos y de activismo político. Todos ellos se detienen también en los *dilemas generacionales* que se expresan en estos campos planteando continuidades y discontinuidades de prácticas y articulaciones entre adultos y jóvenes.

Por último, otro tema articulador de este número ha sido el *trabajo*. Asociado a la expectativa de *ascenso social* de la población que migra, algunos textos analizan la relación entre las oportunidades de trabajo y las orientaciones, modalidades y extensión de la escolaridad. Algunos de ellos se detienen en la reconstrucción de los sentidos de la movilidad social intergeneracional (*Laíz, Gavazzo y Espul*); en los condicionantes que ejerce el sistema educativo posobligatorio para la movilidad social de los jóvenes (*Chamorro Cristaldo*) y en las condiciones subalternas de inclusión de los jóvenes migrantes internos al mercado de trabajo, así como los obstáculos para conciliar jornada de trabajo y continuidad de los estudios (*Vendramini*). Otros textos ubican la temática de trabajo como eje para discutir los sentidos de la participación de niños/as y jóvenes en espacios laborales, en particular domésticos, de los que participan junto con sus familias en contextos de desigualdad, discutiendo nociones de protección y cuidado (*Nicolao y Tevez*).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVAGNOUD, Robin, LEWANDOWSKI, Sophie y SALAZAR, Cecilia (2015) “Introducción Pobreza, desigualdades y educación en Bolivia (2005-2015)”, *Bulletin de l'Institut français d'études andines* [En línea], 44 (3) p. 311-324.

DIEZ, María Laura (2019) “Infancias y juventudes en contextos migratorios: educarse en tramas transnacionales”. En: Núñez Patiño, Kathia (coord.) *Infancias. Diversas voces y experiencias con la niñez*, México: Universidad Autónoma de Chiapas, p. 149-165.

DIEZ, María Laura, NOVARO, Gabriela y MARTINEZ, Laura (2017) “Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza”, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), p. 23-40.

FRANZÉ, Adela; JOCILES, María Isabel y POVEDA, David (2011) “Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos”. En: Jociles, María Isabel; Franzé, Adela y Poveda, David (eds.) *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Madrid, España: Catarata, p. 9-36.

GAVAZZO, Natalia (2019) *Boliviantinos y argentinianos: una nueva generación de jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

GIL ARAUJO, Sandra y PEDONE, Claudia (2013) “Políticas públicas y discursos sobre familia, migración y género en contextos de inmigración/emigración”. En: Karasic, Gabriela (Coord.) *Migraciones Internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires: Ciccus, p. 149-170.

MOSCOSO, María Fernanda (2009) “La mirada ausente: Antropología e infancia”.

Aportes Andinos, (24), Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Programa Andino de Derechos Humanos.

NOVARO, Gabriela (2017) “Migración y educación en argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas. En: Rodríguez, Leda (comp.) *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização. Brasil, Argentina e EUA*. Brasil: Pontificia Universidad Católica de San Pablo, CAPES, Escuta, FAPESP, p. 111-131.

NOVARO, Gabriela; DIEZ, María Laura; MARTINEZ, Laura (2017) “Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar”. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Año 01 N°02, p.7-23.

PACECCA, María Inés (2013) *El trabajo adolescente y la migración de Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

SAYAD, Abdelmalek (1984/2008) “Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración”. *Revista Electrónica Apuntes de Investigación del CECYP* (Centro de Estudios en Cultura y Política), N° 13, Sep 2008.

Referencia para citar este artículo: ZENKLUSEN, Denise. "Entre migraciones, educación y trabajo: las trayectorias de los y las jóvenes peruanos en Córdoba, Argentina." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 12-34.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

Entre migraciones, educación y trabajo: las trayectorias de los y las jóvenes peruanos en Córdoba, Argentina

Entre migrações, educação e trabalho: as trajetórias dos e das jovens peruanos em Córdoba, Argentina

Denise Zenklusen¹

RESUMEN

A partir de un trabajo de campo etnográfico basado en entrevistas en profundidad y observación participante, el siguiente artículo aborda las trayectorias escolares y las experiencias formativas de jóvenes provenientes de Perú que residen en dos barrios urbanos marginales de la ciudad de Córdoba, Argentina. Desde los aportes de la perspectiva interseccional, analiza el modo en que las trayectorias escolares están condicionadas por la búsqueda de la "calidad educativa" de los/as adultos/as. Al mismo tiempo, muestra como esas trayectorias están atravesadas por la incorporación de estos/as jóvenes al trabajo familiar. Los resultados señalan que la experiencia laboral es transversal a la experiencia educativa y, aun a pesar de las diferentes estrategias que despliegan los y las jóvenes y sus familias, el trabajo de los y las jóvenes es clave para el sustento del proyecto migratorio y familiar.

Palabras clave: Jóvenes. Educación. Trabajo. Trayectorias. Perspectiva Interseccional.

RESUMO

Por meio de um trabalho de campo etnográfico, baseado em entrevistas aprofundadas e observação dos participantes, o artigo a seguir aborda as trajetórias escolares e as experiências de trabalho de jovens do Peru que residem em dois bairros marginais da cidade de Córdoba, Argentina. A partir das contribuições da perspectiva interseccional, analisa a maneira como as carreiras escolares são condicionadas pela busca pela "qualidade educacional" dos

¹ Becaria Interna Posdoctoral CIT-Rafaela (CONICET). Docente de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad Nacional de Rafaela. Email:denisezenklusen@gmail.com

adultos. Ao mesmo tempo, mostra como essas trajetórias são atravessadas pela incorporação desses jovens no trabalho familiar. Os resultados indicam que a experiência de trabalho é transversal à experiência educacional e, apesar das diferentes estratégias empregadas pelos jovens e suas famílias, o trabalho dos jovens é essencial para sustentar o projeto migratório familiar.

Palavras-chave: Jovens. Educação Trabalho. Trajetórias. Perspectiva intersetorial.

INTRODUCCIÓN

La migración peruana a la Argentina en general y, particularmente, a Córdoba del último decenio ha reflejado un gran dinamismo. Desde sus inicios estuvo asociada a motivaciones de carácter laboral (Falcón y Bologna, 2013; Rosas y Gil Araujo, 2019) y a un contexto de crisis económica y violencia política transitada por Perú en la década del noventa del siglo pasado (Cerrutti, 2006; Falcón y Bologna, 2013; Rosas, 2010a). Este flujo migratorio se distinguió por una fuerte feminización en el marco de una demanda de mujeres para trabajar en el sector de los cuidados y, en el transcurso del comienzo del siglo XXI, se transformó en una migración de tipo familiar en donde los hijos y las hijas comenzaron a ocupar un lugar central en los proyectos migratorios familiares. La migración ya no solo estaba motivada por la búsqueda de oportunidades laborales, especialmente para las mujeres, sino que además se sumaban los hijos y las hijas como parte de un proyecto migratorio familiar más amplio, de búsqueda de mejores oportunidades. En este sentido, en este artículo nos proponemos analizar las trayectorias de los y las jóvenes peruanos/as² que migran en el marco de un proyecto familiar. En particular, intentaremos mostrar, en primer lugar, la centralidad que adquiere la educación de los hijos y las hijas para los/as adultos/as como una estrategia familiar para consolidar el proyecto migratorio; y, en segundo lugar, la manera en que las trayectorias educativas conviven con las experiencias formativas laborales de los y las jóvenes. Finalizaremos con una reflexión acerca de las desigualdades que se presentan en las trayectorias de los/as jóvenes migrantes peruanos/as que pertenecen a los sectores empobrecidos de Córdoba. Para ello, a partir de un trabajo de campo etnográfico, basado en entrevistas en profundidad y observación participante, con jóvenes peruanos/as que residen en dos barrios periféricos de la ciudad de Córdoba, apuntamos

2 En diálogo con la propuesta teórica, en el presente artículo utilizaremos el “os/as” para nombrar a las personas de esta investigación jóvenes- con el objetivo no invisibilizar la referencia a las mujeres bajo un lenguaje que generaliza desde lo masculino. Entendemos que este recurso si bien no es totalmente inclusivo, dado que no visibiliza otras identidades de género, sí es representativo de esta pequeña población compuesta por jóvenes que se reconocen a sí mismos/as como mujeres o varones.

a reflexionar sobre la articulación entre migraciones, jóvenes y desigualdades sociales³.

En las últimas décadas se consolidó un prolífero campo de estudios sobre juventudes e infancias —tanto en Argentina como en Córdoba, (Margulis y Urresti, 1996; Chaves, 2010; Gavazzo, 2012; Previtali, 2014; Vommaro, 2014; Kropff, 2016; por nombrar algunas investigaciones referentes). Estos trabajos proponen comprender a la juventud, pero especialmente a los/as jóvenes, como una categoría socialmente construida que se define no solo temporal, sino también espacial y contextualmente. Así, es necesario acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales que en esta etapa de la vida se desenvuelven, a la vez que presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven (Margulis y Uresti, 1996). Si abordamos a los y las jóvenes como una construcción social, es indispensable atender a los contextos socio-históricos particulares, a los espacios y relaciones sociales que establecen y reproducen. En esta línea, Chaves (2010) sostiene que ha habido una carencia de relevamientos que crucen la condición juvenil con las nacionalidades, la cuestión racial y étnica. Puntualmente, en la última década en Argentina, ha desarrollado un campo de estudios que busca reflexionar sobre el panorama social, educativo y laboral de los/as jóvenes migrantes (Novaro y Diez, 2012; Gavazzo, Beherán y Novaro, 2014; Arana, 2016; Segura, 2016; Goisman y Hendel, 2018; Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018; por mencionar algunos)⁴. Este artículo se enmarca en diálogo con estas investigaciones y propone contribuir al campo de los estudios migratorios a partir de reflexionar sobre las trayectorias educativas y laborales de los y las jóvenes migrantes peruanos/as en la ciudad de Córdoba.

Asumimos la responsabilidad y el compromiso de pensar a los y las jóvenes migrantes provenientes de Perú que habitan determinados espacios de la ciudad de Córdoba como sujetos insertos en relaciones generacionales y de género. Inspiradas en un conjunto de investigaciones internacionales que abordan a los

3 Este artículo de investigación científica es parte de un trabajo más extenso que concluyó en una tesis presentada por la autora para optar por el título de Doctora en Antropología, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. El trabajo propone analizar las rupturas y continuidades de las relaciones de género y generacionales de familias peruanas que residen en la ciudad de Córdoba y fue financiado íntegramente con la Beca Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina en el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CONICET y UNC).

4 En la región sudamericana, ha predominado “en el campo de los estudios de niños/as y jóvenes migrantes” el interés en evidenciar las dificultades con las que se topan algunos los y las migrantes en su interacción con las instituciones escolares en las sociedades de destino. Específicamente, y en consonancia con lo que sucede en Argentina, analizan la problemática del acceso al derecho a la educación y los discursos y las prácticas discriminatorias hacia determinados colectivos migrantes (Stefoni *et al.*, 2008; Pávez Soto, 2011; Magalhães y Schilling, 2012; De Souza Silva y Brito de Mello, 2018, entre otros).

y las jóvenes migrantes e hijos/as de migrantes (Pedone, 2004, Echeverri Buriticá, 2005; García Borrego, 2006; Gavazzo, 2012; Pávez Soto, 2017;), tomamos como punto de partida (teórico, pero también político) la consideración de los y las jóvenes como personas con capacidad de agencia es decir, con capacidad para reflexionar e influir sobre el proceso migratorio familiar e individual (Margulis y Urresti, 1996; Reguillo, 2000; Martín Criado, 2002; Chaves, 2010; Infantino, 2011; Kropff, 2016).

Los y las jóvenes con quienes trabajamos, se ubican en un conjunto de relaciones particulares. La primera de esas relaciones es su pertenencia al conjunto más amplio de población de origen migrante, específicamente de países de América Latina con las representaciones y miradas estereotipadas que “al menos en Argentina” existen sobre esta migración. El segundo conjunto de relaciones tiene que ver con el lugar particular que ocupan dentro de ese conjunto en razón de “su posición generacional (ser hijos de) y de su clase de edad (niños, adolescentes o jóvenes)” (García Borrego, 2008, p.10).

Ubicar como protagonistas a los y las jóvenes permite posicionarlos/as en el centro de los procesos migratorios, y así desplazarse de la mirada adultocéntrica que suele permear el campo de los estudios migratorios. Esta mirada reproduce formas de discriminación por razón de la edad, por la situación de dependencia económica que les confiere un estatus inferior en la sociedad capitalista, y por la premisa instalada de que carecen de madurez, racionalidad y seriedad (Pávez Soto, 2011). En el orden generacional adultocéntrico, las personas adultas representan un modelo “acabado, deseable y superior a los/as niños/as y los/as jóvenes”, quienes se construyen como seres incompletos que “no son” sino que “serán” y, por lo tanto, representan por excelencia el “futuro” (Pávez Soto, 2011).

La matriz adultocéntrica invisibilizó, a partir de una excesiva generalización, el modo en que la edad en intersección con el género, la pertenencia de clase y el origen nacional actúan sobre las trayectorias de las personas migrantes. Dicha matriz opera de manera conjunta con la matriz patriarcal que legitima las relaciones de poder entre los géneros (Pávez Soto, 2011, p.32). Enmarcadas en esta propuesta, además de jóvenes, los y las protagonistas de esta investigación son varones y mujeres de un determinado origen nacional “peruanos/as” y una pertenencia de clase: los sectores populares o empobrecidos de Córdoba y Argentina. Por ello, la interseccionalidad, como enfoque teórico, será un insumo clave para analizar las trayectorias que traemos a colación en este trabajo.

Con miras a profundizar sobre las trayectorias educativas y las experiencias formativas migrantes, el artículo se organiza en torno a tres apartados. En el primero, describiremos el anclaje teórico y metodológico del estudio. En el segundo y en el tercero, nos adentramos de lleno en el análisis empírico. Por un lado, nos enfocaremos en la reconstrucción de las trayectorias educativas de los y las jóvenes y su recorrido por diferentes instituciones en la búsqueda, por parte de los/as adultos/as, de alcanzar la “calidad educativa” que garantice el

ingreso a la universidad. Por el otro lado, haremos foco en la manera en que se incorporan y aprenden los trabajos de los padres y las madres. Para dar lugar, finalmente, al análisis de las experiencias formativas de los y las jóvenes y el modo en que conviven y condicionan las trayectorias educativas y con ello, los proyectos migratorios.

NOTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA EL ANÁLISIS

Las reflexiones que organizan este artículo se apoyan en los aportes teóricos de la perspectiva interseccional. Esta perspectiva que surge con las luchas de los feminismos negros en los Estados Unidos en las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado, ofrece herramientas para dar algunas respuestas a las posiciones desiguales que las personas ocupan en diferentes espacios de lo social. Algunas investigaciones (Yuval-Davis, 1997; Pessar y Mahler, 2003; Anthias, 2008) proponen al género como la principal dimensión que organiza la vida social. Sin embargo, no puede ser tomado de manera aislada, sino que debemos pensarlo en articulación con otros ejes de diferenciación. Así, las personas (independientemente de sus propios esfuerzos) están posicionadas dentro de jerarquías diversas de poder diversas que no han elegido ni contruido (Pessar y Mahler, 2003). Jerarquías de género pero también de pertenencia de clase, de edad, de origen nacional, de raza, de etnia, de religión, entre otras que operan diferentes maneras y en distintos niveles. Y esto, influye en el lugar y en la posición que las personas o grupo de personas ocupa en un determinado tiempo y espacio. Estas intersecciones de dimensiones “son socialmente construidas y no sólo son marcas individuales sino también principios de organización social” (Magliano, 2015, p.693). En la búsqueda por comprender la articulación entre las trayectorias educativas y las experiencias formativas de los y las jóvenes peruanos/as en la ciudad de Córdoba, la pertenencia de clase, el género, la generación y el origen nacional se convirtieron en dimensiones centrales que se intersectaban o “enmarañaban”⁵ (Platero, 2013) en sus vidas. Para poder profundizar en la articulación entre migraciones, jóvenes y desigualdades sociales los aportes de la perspectiva interseccional se convirtieron en la herramienta teórica que nos permitía leer las trayectorias.

En términos metodológicos, el artículo se basa en un trabajo de campo etnográfico realizado entre 2012 y 2018 en dos barrios periféricos de la ciudad de Córdoba: Sabattini y Los Pinos. Estos barrios se caracterizan por ubicarse

5 Platero (2013) propone la categoría de “maraña”: “las personas, las relaciones y los problemas sociales pueden entenderse bajo la forma de una maraña. Nos aporta una mirada poliédrica necesaria para acercarnos a procesos que no son unívocos, nunca hay una sola razón que constituya un problema” (p. 45).

en la periferia de la ciudad y por constituirse a partir de la toma de tierras por parte de familias migrantes peruanas, bolivianas, paraguayas y argentinas. Allí, conocimos un total de 12 familias que llegaron entre el 2007 y 2016 a la ciudad de Córdoba desde Perú, principalmente de ciudades como Lima y Trujillo.

Como resultado de lo allí realizado, obtuvimos 22 entrevistas en profundidad con jóvenes varones (10) y mujeres (12) entre 14 a 25 años, pero con la condición de que sean ellos y ellas quienes se reconocieran como jóvenes o al menos generacionalmente distanciados de sus padres y madres. Las entrevistas en profundidad nos permitieron reconstruir las trayectorias migratorias y educativas.

Por medio de la observación participante obtuvimos un total de 100 registros de campo que nos permitieron reconstruir conversaciones, analizar situaciones, mostrar la cotidianidad, y otras dimensiones que quedaban por fuera de la situación de entrevista y fundamentalmente problematizar el modo en que los y las jóvenes se incorporaban al trabajo familiar. Por ello es que, en este trabajo, encontrarán un corpus empírico no solo basado en fragmentos de entrevistas sino también de registros de campo.

Con frecuencia, las investigaciones en el campo de los estudios migratorios reflejan cierta distancia respecto a consultar a los y las jóvenes sobre cómo interpretan sus recorridos. Estos trabajos suelen hacerlo desde la mirada de las personas adultas. Por ello, el trabajo de campo aquí propuesto, busca acercarnos de cerca al universo de los y las jóvenes peruanos/as en Córdoba, reconociéndolos como personas sociales con capacidad de decir, actuar y reflexionar sobre sus propias experiencias.

LA TRAVESÍA DE LOS Y LAS JÓVENES POR DIFERENTES ESCUELAS

Cuando comenzamos a reconstruir las trayectorias educativas de los y las jóvenes la mayoría había “pasado” por diferentes escuelas desde su llegada hasta el momento en que realizamos las entrevistas. Este “pasar”, que podemos entenderlo como un transitar, implicaba fundamentalmente decisiones tomadas por los/as adultos/as vinculadas a la educación. Al trazar ese recorrido se presentaban puntos en común en las diversas historias. Tal como señala Bourdieu (1997), la reconstrucción de una trayectoria permite mostrar las diferentes y sucesivas posiciones que una persona va ocupando con relación a otras, al mismo tiempo que da cuenta de los diversos “campos de lucha”. Esta propuesta lejos está de definir a la trayectoria a partir de un relato lineal, que se rearma cronológicamente, remontando un pasado a través de etapas sucesivas ordenadas de manera lógica. El foco puesto en las trayectorias permite mostrar

una estructura social más amplia y un mapa de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, a partir de las cuales esas vidas pueden ser comprendidas e interpretadas. Recuperando a Hélandot (2006), entendemos que todo trayecto de vida puede ser considerado como un cruce de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras. Las trayectorias educativas de los y las jóvenes peruanos/as dan cuenta de sus permanentes recorridos, idas y vueltas y el modo en que la búsqueda de la “calidad” educativa de los padres y las madres anuda cada uno de esos recorridos por diferentes instituciones.

La totalidad de los y las jóvenes peruanos/as con quienes trabajamos llegaron a Córdoba a partir de una red de familiares “que ya se encontraban residiendo en la ciudad” entre el año 2007 y 2016. Al igual que sucede a nivel nacional, la articulación y diversificación de las redes migratorias direccionan el flujo migratorio hacia determinadas ciudades y zonas y, puntualmente, hacia determinados barrios. Tanto Sabattini como Los Pinos, son dos asentamientos que se caracterizan por la presencia de familias provenientes de Perú⁶. Ambos surgen a partir de la toma y ocupación de tierra y a partir de un proceso de resignificación y apropiación del espacio “basado en la división de manzanas y lotes y en el trazado de calles. Por ello es que quienes allí viven deciden nombrarlos como barrios y no asentamientos. Las familias que habitan en ambos espacios no cuentan con una documentación formal que avale la posesión de los terrenos, dado de que se trata de ocupaciones informales⁷. Los servicios tanto de luz como de agua son irregulares e insuficientes por el mismo motivo. Las casas, en su mayoría, comenzaron siendo de madera y chapa “materiales más económicos para la construcción” para luego convertirse, muchas de ellas, en casas de cemento.

Desde que conocimos los espacios y hasta la actualidad, se puede ver la transformación que atravesaron de acuerdo al paso del tiempo, pequeñas casas se convirtieron en casas de varias habitaciones que podían resistir las condiciones climáticas, como tormentas o vientos fuertes. Es aquí donde transcurre parte de la cotidianidad de los y las jóvenes, los barrios se convierten en los lugares centrales para la familia. Las casas que allí construyen son claves porque permiten consolidar el proyecto migratorio familiar, es decir tener un lugar para vivir y, en algunos casos, el contar con una casa acelera los procesos de reagrupación de los y las jóvenes. De las familias con quienes trabajamos algunas habían migrado “todas juntas” y otras habían reagrupado a los y las

6 La migración proveniente de Perú en la ciudad de Córdoba es el flujo latinoamericano más importante en términos cuantitativos seguido en relevancia por la migración boliviana (Gómez y Soria, 2017).

7 En las grandes ciudades de América Latina y de Argentina puntualmente, la vivienda informal, construida en el marco de tomas de terrenos, históricamente, se constituyó como el modo mayoritario de acceso al espacio urbano para las personas de bajos recursos, entre ellas las familias migrantes.

jóvenes luego de asentarse en estos espacios.

Las escuelas próximas a estos barrios se convierten en las instituciones elegidas por los padres y las madres para enviar a los hijos e hijas en un primer momento. Así, todos los y las jóvenes entrevistados/as se incorporaron al sistema educativo en Argentina en estas escuelas. Esto encuentra varios motivos. En primer lugar, la cercanía de estas instituciones educativas hace que los y las jóvenes puedan ir caminando “ahorrándose del uso del transporte público⁸. En segundo lugar, estas instituciones, a diferencia de las que se ubican “en el centro” que tienen mayor demanda, son más proclives a recibir a “jóvenes de la zona” en cualquier momento del año. Finalmente, se tratan de escuelas públicas por lo que su gratuidad es clave en estos primeros momentos en donde las familias atraviesan una inestabilidad económica producto de arribar a un nuevo país y de la falta de trabajo.

Estas primeras experiencias, vinculadas a la educación en Argentina, se convierten en verdaderos hitos para los y las jóvenes quienes se incorporan a un sistema educativo nuevo y diferente donde muchos de los contenidos manifiestan ya haberlo vistos en Perú⁹. Esta situación configuró determinadas miradas en torno al aburrimiento en la escuela o respecto a que les resultaba más fácil, al menos en sus inicios. “Y más avanzado. Porque lo que me habían enseñado allá, acá ya lo sabía. Como cuando llegué acá se me hizo un poco más fácil. Ya lo había visto, ya lo sabía de haber estado en la escuela allá”, sostuvo Jeremy; “Ni bien llegué mi mamá me había anotado en un secundario acá cerca al barrio. Me sorprendí porque en matemáticas estaban viendo cosas que yo ya había visto en Perú”, nos explicaba Luisa de su primer día de clases en Córdoba.

Al mismo tiempo que suceden estos relatos, estas primeras escuelas próximas a los barrios comienzan a generar insatisfacción entre las familias peruanas, para quienes la educación y con ella la posibilidad de ingresar a la universidad –al menos en Argentina– resulta un motor del proyecto migratorio. Transcurrido el tiempo en estas escuelas, y de la misma manera que señalan otras investigaciones (Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018; Novaro, 2017) son las madres quienes comienzan a realizar una evaluación de las trayectorias escolares de los y las jóvenes. Y una de las evaluaciones que aparece con mayor frecuencia es la falta de tarea y contenidos que les dan a sus hijos e hijas lo que pondría en tensión el ingreso a la universidad. Paralelamente, los/as jóvenes coinciden con sus padres y madres y señalaron que las escuelas a las que asistían previo a la

8 El transporte público en la ciudad de Córdoba es uno de los más costosos de Argentina. A su vez, los y las jóvenes migrantes ni bien arriban no cuentan con la documentación para poder tramitar el boleto educativo gratuito, lo que les permitía movilidad gratuita para ir a la escuela.

9 La escolarización básica se extiende desde la edad de 4 años en Argentina y 5 años en Perú) hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. No obstante, una diferencia presente es que en Argentina la educación primaria y secundaria se cursa en un total de 12 años, mientras que en Perú son 11 años.

migración era más exigentes.

De esta manera, aparece en los relatos la idea de “calidad”. Es decir, la “calidad educativa” de estas primeras escuelas cercanas a los barrios es cuestionada por parte de los/as adultos/as, principalmente, por la escasez de contenidos enseñados en la escuela y por la demanda de pocas tareas a realizar en las casas. “Estudiar y estudiar. Mi mamá me hace estudiar todo el tiempo. No me dan tareas, o muy pocas. Entonces en vacaciones me hace estudiar”, nos contaba Patrick sobre las actividades que les hacía hacer su mamá en vacaciones. Hay una “calidad” que se mide cuantitativamente y que está en constante comparación con lo que quedó *allá*, con la enseñanza en Perú, que es comparable con lo que sucede *acá*, en Argentina. A su vez, cabe mencionar que, en el contexto argentino, las percepciones positivas en torno a la escuela pública se debilitaron, lo que hizo que perdieran credibilidad y por tanto prestigio para la sociedad (Kessler, 2002; Tiramonti, 2005; Tenti Fanfani, 2007). Si bien en Argentina históricamente se sostuvo un discurso de valoración positiva de las instituciones escolares públicas; algunas investigaciones señalan que desde los 90 se incrementó la demanda por otra educación (principalmente privada) producto de la implementación de políticas neoliberales (Tuñón y Halperín, 2010). Estas escuelas públicas que se sitúan en las periferias y zonas empobrecidas¹⁰ de las ciudades y condensan “propiedades socio-educativas negativas” (Franzé Mudano, 2002, p.64) ya que son vistas como las escuelas donde van *los pobres*, entre ellos ciertas poblaciones migrantes. Esto resulta central para comprender los posteriores desplazamientos y estrategias que despliegan las familias migrantes en búsqueda de mejoras educativas para sus hijos e hijas. En este contexto es que aparecen otras instituciones educativas como una posibilidad.

Con el paso del tiempo, muchas de las familias, en particular aquellas con trabajos más estables y con mejores ingresos, encuentran en establecimientos educativos parroquiales y técnicos una alternativa¹¹. Resulta importante volver a señalar, que tanto las aspiraciones de los hijos y las hijas como de los/as adultos/as están puestas en lograr el ingreso a la universidad. Parte del proyecto migratorio familiar se sustenta en la posibilidad de que los/as más jóvenes ingresen a la educación superior. Por ello, las familias despliegan una serie de estrategias que están a su alcance. Entre ellas la búsqueda de la “calidad de educativa” que entienden que se logra con la incorporación de los y las jóvenes a las instituciones “del centro”¹². Comienza así un recorrido por parte de las

10 Desde el sentido común docente pero también de la sociedad en general, suele denominárselas como *escuelas urbano-marginales* con toda la carga simbólica que la categoría marginal implica para quienes asisten a ellas.

11 En un artículo previo, Zenklusen (2020), analizó puntualmente las experiencias escolares, los imaginarios y los relatos de los y las jóvenes peruanos en sus recorridos por las diferentes instituciones educativas y la manera en que esa experiencia están atravesada por su condición de género, origen nacional y posición social.

12 Esta categoría apareció durante del campo como una manera de nombrar a estas

madres, acompañada por una red de referencias de vecinas y familiares, por diferentes instituciones educativas para garantizar una banca un lugar.

En esta travesía, la dimensión de género y generacional aparece fuertemente en la elección de las escuelas. Por un lado, son los/as adultos/as quienes toman las decisiones, en ocasiones a contra pelo de las opiniones de los hijos y las hijas. Por el otro lado, emergen estereotipos de la calidad educativa anclada a estereotipos de género que aparecen en las escuelas.

Las primeras opciones para las jóvenes son las escuelas públicas de gestión privada, ubicadas en el centro de la ciudad, exclusivamente de mujeres, de enseñanza religiosa y de bajo costo que ofrecen becas o medias becas para quienes tienen dificultades económicas. Los/as adultos/as encuentran en estas escuelas la mejor opción para que sus hijas “salgan” de la escuela pública barrial y accedan a un universo de “mejor calidad” y más “controlado”. Sin embargo, en las entrevistas las jóvenes manifestaron descontento con esta educación en particular con lo que supone una educación solo de señoritas y religiosa. “De la escuela de acá cerca mi mamá me anotó en las monjas. Si era más exigente, pero no me gustaba que éramos todas nenas”, señaló Charo. “Hubiese preferido ir a otra escuela del centro. Nos hacían rezar todas las mañanas eso no me gustaba”, sostuvo Micaela.

En cambio, frente al descontento con las escuelas públicas barriales, los varones son enviados a las escuelas técnicas y en menores casos a las pre-universitarias. En esta búsqueda, son centrales las redes sociales que despliegan las madres para poder conocer y elegir una institución educativa alternativa. A diferencia de lo que sucede con las mujeres, aquí se ponen en tensión otras dimensiones y criterios específicamente vinculados a lo masculino. Sobre los varones peruanos se extiende un conjunto de representaciones que se articulan con estereotipos vinculados a la idea de un mayor disciplinamiento, rigurosidad en el estudio o la posibilidad que una vez egresados puedan incorporarse al mercado de trabajo, especialmente fabril. Las escuelas técnicas “cubrirían” esta demanda. Por un lado, la doble escolaridad implica mayor cantidad de horas y eso es sinónimo de mayores responsabilidades y por consiguiente de mejor nivel académico. Por el otro, porque salen con un oficio aprendido, lo que facilitaría la obtención de un trabajo en la fábrica o, si es posible, el ingreso a la universidad para estudiar carreras técnicas con salida laboral. “Voy a la mañana y a la tarde y ahora en el último año tenemos que estar en una fábrica. Me cansó un montón pero bueno me va a servir”, sostuvo Richard quien asiste a una escuela técnica con orientación en informática.

En menor medida, algunas familias optan por la educación pre-universitaria para sus hijos. Esto supone desplegar otras estrategias, fundamentalmente

escuelas parroquiales y técnicas que se ubican en o próximas a lo que geográficamente podríamos nombrar el centro de la ciudad de Córdoba.

económicas, ya que requieren de examen de ingreso por lo que deben prepararse con el costo en términos económicos que esto implica. Las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba¹³ se instalan en el imaginario de los padres y de las madres pero también de los jóvenes como una institución pública, de mucho nivel y prestigio que ofrece un ingreso seguro a la universidad. Si bien conocí varones y mujeres peruanos/as que intentaron entrar en estas escuelas, se presenta como una alternativa sobre todo para los varones, pues para las mujeres la primera opción es siempre el colegio católico.

Las familias peruanas con quienes trabajamos, pese a los contextos de precariedad e inestabilidad laboral que condicionan su cotidianidad y limitan sus posibilidades, despliegan un conjunto de estrategias para salir de las escuelas públicas barriales y acceder a una educación de calidad que garantice el acceso a la universidad. Por ello, esa búsqueda no es azarosa, sino que se trata de una decisión planificada que en ocasiones no solo implica movilizar recursos sociales sino también económicos. Esa travesía por las escuelas está orientada por la búsqueda de transformar los contextos en donde viven. Sin embargo, las inestabilidades propias que afectan a los sectores populares, donde se posiciona la población migrante peruana en Argentina en general y Córdoba en particular, así como las imposibilidades que surgen en los recorridos vitales, pueden truncar esas decisiones. Veremos a continuación como el trabajo de los y las jóvenes aparece como un obstáculo que se presenta y va en paralelo a estas trayectorias educativas.

LA HERENCIA DEL TRABAJO FAMILIAR MIGRANTE

Como mencionamos en el anterior apartado el concepto de trayectoria nos permite ver la historia de una persona a la luz de las diferentes dimensiones que componen su vida. La propuesta de analizar las trayectorias en clave interseccional nos permite adentrarnos en esas diferentes dimensiones (educación, trabajo, familia) a la vez que las leemos en clave de las múltiples estructuras de desigualdad que las atraviesan: el género, la edad, la posición de clase, el origen nacional. Recuperar la categoría teórica de trayectoria en relación con la perspectiva interseccional nos permitió descubrir cómo se daban en simultáneo dos procesos. Así, al tiempo que había una búsqueda por alcanzar la calidad educativa, y como mostramos, un despliegue de diferentes estrategias familiares en pos de garantizar el acceso a la educación superior; los jóvenes y las jóvenes migrantes se incorporaban lentamente y de una manera “invisible” a diferentes actividades vinculadas a los trabajos de sus padres y madres o a los trabajos familiares y “migrantes”, por ello proponemos hablar

13 Colegio Nacional de Monserrat y Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”.

de *experiencias formativas*¹⁴. En tanto entendemos que esas actividades se aprenden y reproducen en un contexto generacional y familiar particular. Durante la reconstrucción de las trayectorias comenzamos a dilucidar la manera en que el trabajo emergía no solo en sus relatos sino también como parte de sus actividades cotidianas.

Numerosas investigaciones que articulan migración y trabajo, han señalado como, históricamente, ciertas áreas del mercado de trabajo se valieron de la población migrante como una forma de superar su déficit coyuntural de mano de obra (Herrera y Varesi, 2016). En determinados sectores del mercado de trabajo se produce una demanda efectiva de migrantes. Históricamente, en Argentina, los y las migrantes ocuparon determinados puestos en ese mercado etnicizado y generizado. En las últimas dos décadas, particularmente, la migración proveniente de Perú se incorporó a puntuales puestos o nichos laborales como la construcción, los trabajos domésticos y de cuidado remunerados y los talleres textiles, espacios caracterizados por la informalidad y la precariedad (Benencia, 2003; Rosas, 2010a; Canevaro, 2014; Falcón y Bologna, 2013; Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2017; Borgeaud-Garciandía, 2017; Mallimaci, 2018). Son ellos y ellas quienes ocupan determinadas posiciones por su condición no solo de varones o mujeres sino también por su origen nacional: peruanos y peruanas. Así, los padres y las madres de los/as jóvenes con quienes trabajábamos se incorporaron a estos sectores ni bien arribaron a la ciudad y, en la mayoría de los casos, allí permanecieron. Tanto en Sabattini como en Los Pinos, las familias peruanas trabajan o cuentan con talleres textiles en sus casas, con negocios de proveeduría de alimentos, algunos varones se dedican a la construcción y un número importante de mujeres peruanas se desempeña en los trabajos de cuidado –comunitarios y/o remunerados¹⁵.

Los hijos y las hijas no quedan exentos de estas actividades. Durante el trabajo de campo observamos que, en los contextos de sus barrios, realizaban tareas vinculadas a las ocupaciones de sus padres y madres como una manera de contribuir al sostenimiento y reproducción familiar. Como señalan Bonfiglio et al. (2008), los y las jóvenes de los sectores populares y empobrecidos de Argentina, son quienes con mayor rapidez acceden al mercado laboral y, a su vez, son a quienes más tiempo les lleva encontrar un empleo de calidad. Esta situación se articula con la existencia de una “transmisión intergeneracional de situaciones

14 El concepto experiencia formativa fue utilizado por Rockwell (1991) para nombrar a los procesos de transmisión cultural intergeneracional. Siguiendo su propuesta, y retomando los aportes de Beherán (2012), las experiencias formativas están en estrecha vinculación a los mandatos que operan sobre los y las jóvenes desde la escuela, la familia y el Estado, pero también a sus procesos de apropiación. Rockwell (1991) sostiene que ese concepto de apropiación permite poner atención en la actividad de las personas, es decir, en las relaciones que los y las jóvenes establecen con su contexto y en nuestro caso, con el universo laboral de su familia.

15 Para ampliar sobre la articulación entre cuidado comunitario y migraciones ver: Rosas (2018) y Magliano (2019)

de pobreza y de precariedad” (Bonfiglio et al., 2008, p.57) por medio de la cual los y las jóvenes se encuentran condicionados por su posición de clase.

Si bien, la mayoría de los y las jóvenes no estaba incorporado/a en los mercados de trabajo productivo; sin embargo, muchos y muchas de ellos y ellas realizaban, en sus barrios, tareas de costura, de cuidado o de albañilería como una manera de colaborar en la reproducción familiar. Como mencionamos, en Argentina el campo de estudios que articulan las migraciones y el trabajo ha sido prolifero y enriquecedor; sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones lo hacen desde una mirada adultocéntrica que deja por fuera las reflexiones sobre el lugar que ocupan los/as jóvenes y sus vivencias en esas primeras experiencias vinculadas al trabajo (Rosas, 2010b; Beherán, 2012). Cuando posicionamos a los y las jóvenes peruanos/as en la articulación entre migración y trabajo, visibilizamos la manera en que emerge, como si fuera una herencia, los trabajos migrantes de sus padres y madres.

De esta manera, tanto en Sabattini como en Los Pinos, las mujeres son las encargadas de sostener las tareas de cuidado, ya sea parcialmente remunerado como no remunerado. De las jóvenes con quienes trabajamos, algunas mencionaron que estas tareas las aprendieron en Perú, cuando se encontraban bajo la tutela de una tía o abuela a la espera de ser reagrupadas. “En lo de mi abuela, ella me hacía tender la cama, limpiar la pieza y acomodar la ropa. Cuando me vine acá, la empecé a ayudar a mamá”, sostuvo Doris quien fue reagrupada por su mamá luego de vivir dos años con su abuela en Trujillo. Recordemos que parte de la migración de estos y estas jóvenes se dio por medio de procesos de reagrupación. Así fue que varias de las jóvenes manifestaron que realizaban tareas en sus casas de Perú y una vez que migraron comenzaron a hacerlas en sus casas en Córdoba mientras sus madres salían a trabajar también en trabajos de cuidados. La cuestión generacional y de género resultan dimensiones centrales para analizar esto, ya que es a partir de un determinado momento “vinculado a la edad de las jóvenes” que los/as adultos/as comienzan a delegar tareas de cuidado en ellas.

A su vez, en las trayectorias de algunas jóvenes, asumir las responsabilidades de cuidado aceleró la interrupción de sus trayectorias escolares. Especialmente, en aquellas que se convirtieron en las verdaderas responsables del sostenimiento y la reproducción doméstica de la familia “permitiendo por este medio que sus madres asuman el rol de proveedoras” (Moras Salas y De Oliveira, 2014, p.154). Marita reagrupada por su mamá nos contaba: “Mi mamá y mi tía están trabajando así que los estoy cuidando [hermano y sobrino] y lo puse a hacer las tareas”. La joven abandonó la escuela a los 16 años. Su rol de cuidadora actuó directamente sobre su trayectoria educativa poniendo en suspenso sus estudios secundarios. Dos años después, ya con su hermano más pequeño escolarizado, retoma el secundario para finalizarlo.

Sin embargo, aparecen otros casos en donde el involucramiento en las tareas de

cuidado no necesariamente trunca o posterga las trayectorias educativas sino antes bien, su realización expresa las múltiples responsabilidades que asumen las jóvenes y los esfuerzos que realizan, quienes forman parte de los sectores populares, no solo para sostenerse en lo educativo sino también para sostener la familia. “A la mañana cuido a mis hermanos mientras mis papás trabajan, les doy el desayuno y dejé preparada la comida. A la tarde voy a la escuela y cuando vuelvo hago la tarea, a veces la hago en la escuela en los recreos, porque a la mañana no puedo estudiar”, nos contaba Nancy quien cuida a sus dos hermanos por la mañana. “Cuando vuelvo de la escuela cuido a mi hermanito y a un primito y a la noche recién hago la tarea”, manifestaba Joselin, su madre trabaja cuidando ancianos.

Con el paso del tiempo, estas actividades de cuidado comienzan a convertirse en una estrategia por parte de las jóvenes para “juntar unos pesitos”. Es decir, varias de las jóvenes mencionaron que no solo se dedicaban a cuidar de sus hermanos o hermanas si no que aprendieron a hacerlo y por ello comenzaron a cuidar a niños y niñas de otras familias. Así, lo que en principio era percibido como una ayuda para su familia, en términos de organización de la vida doméstica, se convierte en una estrategia para las jóvenes. “A la tarde cuido al hijo de una vecina, voy hasta la casa o me lo trae, ella trabaja y su marido hace horario rotativo, yo ya sabía porque cuidada de mi hermana desde chica, sabía cambiar pañales”, sostuvo Dana. A cambio de pequeñas remuneraciones “en algunos casos simbólicas y se mantiene en la informalidad” las jóvenes, al igual que sus madres, se dedican al cuidado de otras personas y desde temprana edad aprenden de estos trabajos.

En primer lugar, aprenden como parte de una estrategia familiar en contextos de precariedad y migratorios para que sus madres puedan salir a trabajar. En segundo lugar, como una forma de incorporarse en un futuro al mercado de trabajo vinculado a los cuidados, que como señalamos se caracteriza por incorporar a mujeres peruanas.

Por su parte, los varones comienzan a incorporarse en la construcción. Los barrios donde realizamos trabajos de campo se caracterizan por la emergencia de viviendas autoconstruidas (Perissinotti y Zenklusen, 2014; Magliano, Perissinotti y Zenklusen; 2014; Magliano, 2017). Es decir, viviendas hechas por las propias familias. La construcción en general es uno de los sectores del mercado de trabajo donde se incorpora parte de los flujos migratorios provenientes de Bolivia, Paraguay y Perú (Vargas, 2005; Baeza, 2013, Magliano, 2017, entre otros trabajos). En nuestro caso, varios de los adultos de las familias peruanas que se dedican a la construcción, manifestaron haber aprendido el oficio una vez que llegaron a Argentina y se encontraron con la posibilidad de trabajar de eso. Trabajar en la construcción se convierte en una estrategia de sostenibilidad de la familia, en un contexto migratorio, al tiempo que aprender el oficio garantiza un lugar donde vivir. Es a partir de estos trabajos, y como mencionamos en un comienzo, que las casas en Sabattini y en Los Pinos, con el paso del tiempo, se transforman en casas de material lo que garantiza seguridad frente a las adversidades climáticas, pero

también, ante el miedo del desalojo.

En las construcciones de los barrios, los jóvenes son centrales para poder sostener estas tareas: las ampliaciones y los arreglos de las casas son posibles no solo por adultos que conocen del oficio sino también a partir de la incorporación de los más jóvenes en estas actividades. Durante los fines de semana los adultos son quienes se encargan de estas tareas y los jóvenes son quienes deben acompañarlos y aprender del oficio. “Los sábados ayudo a mi papá, le alcanzo los baldes. Ahora terminamos con esta pieza, pero estamos ayudando a mi tío que vive a una cuadra”, nos contaba Jeremy. “Y ayudo a mi tío los fines de semana, ahora estamos haciendo el techo. No me gusta, en verano al sol hace mucho calor y yo no tengo fuerza me canso un montón”, mencionaba Richard durante la entrevista. Esta colaboración es resistida en muchos casos por los jóvenes. Sin embargo, se produce una negociación con los adultos: ayudar a cambio de permisos y pequeñas remuneraciones para salidas. A diferencia de las tareas de cuidado que realizan los jóvenes, este trabajo se realiza los fines de semana lo que no genera superposición con las trayectorias educativas. Aunque, resultan oficios que deben aprender.

Finalmente, el taller textil emerge como una actividad que, si bien parecería no distinguir en términos de género, si es una actividad a la que se incorporan los y las jóvenes y se caracteriza por la informalidad. Justamente esta característica de la actividad hace que se pueda desarrollar en estos barrios, donde parte de la migración proveniente de Perú se incorpora y donde muchas de las familias se dedicaban a eso en origen. Los talleres textiles se encuentran en las casas y en ocasiones, cuentan con espacios específicos. Sin embargo, las características que presenta, fundamentalmente a destajo, lleva a que en ocasiones sean todos los miembros de la familia quienes realicen este trabajo en pos de concretar una entrega. Esto lleva a que los hijos y las hijas más grandes se incorporen y ayuden en el trabajo en pos de garantizar la entrega de prendas. Así, lentamente y a partir de observar van aprendiendo a coser, a cortar hilos, a usar las máquinas. A diferencia de lo que sucede con las otras dos actividades, en donde los y las jóvenes suelen recibir una pequeña remuneración o negociaciones en términos de permisos, aquí se pone en juego y se materializa la economía familiar. La posibilidad de no cobrar frente al retraso en una entrega lleva a que toda la familia, y especialmente los y las jóvenes, colaboren y se involucren de lleno con esta actividad que, en ocasiones, suele durar hasta largas horas de la noche. “No fui a la escuela porque tuve que ayudar a mi mamá con una entrega, nos quedamos hasta re tarde”, nos mencionó Gian que junto con su hermana Angie habían pasado la noche cortando hilos. Su familia cuenta con un taller de tres máquinas donde se emplea su mamá, su hermano y un tío. “Mi mamá no llegaba con la entrega, así que me puse a ayudarla porque ya no veía de las horas que estaba sentada. Le piden a veces trabajo de un día para otro”, nos relató Anton.

Al igual que la construcción y los trabajos de cuidado, los jóvenes y las jóvenes manifiestan no querer realizar estos trabajos y a partir de diferentes afirmaciones

vinculadas al deseo de ingresar la universidad buscan “desheredarlos” (Zenklusen, 2019): “yo quiero estudiar, no me gustaría trabajar de eso”, señaló Jeremy o “yo veo como se cansa mi mamá a parte sé que a veces llega mal, por eso quiero estudiar abogacía, para trabajar de otra cosa”, manifestó Angie. Estas son algunas frases que se repiten en los relatos de los y las jóvenes, pero también de los padres y las madres. Si bien en sus discursos las trayectorias educativas se plantean como prioridad, lo cierto es que en los hechos los y las jóvenes aprenden de estos trabajos los cuales en ocasiones dificultan el sostenimiento de trayectorias escolares “exitosas” o al menos que garanticen el ingreso a la universidad.

La posición de clase se entrecruza con las trayectorias educativas de los y las jóvenes y lo que es un deseo y aspiración del proyecto migratorio familiar más amplio: acceder a los estudios superiores, se combina con diferentes actividades que llevan a que lentamente incorporen un *saber hacer*, que en un futuro le permita un ingreso al mercado de trabajo, a partir de nichos laborales entendidos como “de migrantes”. Despegarse de estas “herencias” es un objetivo que persigue toda la familia en su conjunto, desde los padres y las madres a partir de la búsqueda de diferentes escuelas; hasta los y las jóvenes en la manera en que transitan por esas escuelas y combinan con sus “trabajos” cotidianos. Sin embargo, los esfuerzos por sostener ambas cosas se convierten en verdaderas cargas, que algunos momentos despierta frustraciones, para ellos y ellas.

REFLEXIONES FINALES

En las trayectorias educativas y en las experiencias formativas vinculadas al trabajo se evidencia las desigualdades de clase, de género y de origen nacional que anudan las historias de los y las jóvenes peruanos/as en la ciudad de Córdoba. Aun cuando el proyecto migratorio familiar está propuesto no solo como una búsqueda de mejores oportunidades laborales sino también como la búsqueda de mejores condiciones de vida para sus hijos e hijas, lo cierto es que la pertenencia de clase y el origen nacional obturan esos recorridos obligando a las familias y, específicamente, a los y las jóvenes a doblegar los esfuerzos desplegando una serie de estrategias en pos de sostener sus trayectorias educativas con vistas, en un futuro, alcanzar el ingreso a la universidad.

Los trabajos de cuidado, la costura y la construcción son aprendidos por los y las jóvenes peruanas desde temprana edad “incluso antes de migrar. Se tratan de experiencias formativas vinculadas a trabajos precarios e informales que, al mismo tiempo, reproducen estereotipos de género. En general, son el producto de una decisión familiar relacionada con la idea presente en los/as adultos/as de enseñar a los/as jóvenes un oficio y allanarles un posible camino laboral futuro. Sin embargo, esas experiencias formativas se encuentran “controladas”,

ya que los/as adultos/as no dejan de estar preocupados porque sus hijos e hijas puedan sostener sus estudios y permanecer en el sistema educativo formal. Con los años, los/as jóvenes comienzan a familiarizarse con el trabajo y aprenden las distintas tareas de la actividad. Esa “incorporación” no es armónica ni exenta de conflictos, por el contrario, los y las jóvenes expresan descontentos frente a lo que “tienen que hacer”.

A su vez, y en las mismas condiciones, el género profundiza esas desigualdades cuando se trata, por ejemplo, de los trabajos de cuidado que realizan las mujeres durante la semana, a diferencia del trabajo en la construcción de los varones. Las tareas de cuidado se realizan durante la semana, cuando los/as adultos/as trabajan y en la mayoría de las trayectorias de las jóvenes se superpone con sus actividades escolares. Así las trayectorias educativas no solo están condicionadas por la búsqueda de la calidad educativa sino además por la herencia que pesa en determinados sectores sociales, la incorporación al mercado de trabajo.

En contextos marcados por la pobreza y la desigualdad, las mujeres son quienes continúan reproduciendo los trabajos de cuidado, quienes son enviadas a colegios femeninos y quienes realizan un doble esfuerzo entre sostener su educación y las tareas en las casas. Al mismo tiempo, en la búsqueda de la calidad educativa operan fuertemente por un lado los estereotipos vinculados a la enseñanza en las escuelas públicas de la periferia urbana sumados a los estereotipos vinculados a lo que debería ser una educación para mujeres o para varones.

Las condiciones en las que viven las familias peruanas en Córdoba muestran la manera en que las desigualdades se profundizan no solo por una posición de clase, de origen nacional, de género sino también generacional. De esta manera, las migraciones no solo atraviesan la vida de las personas adultas, sino además influyen en las expectativas de estos hacia los y las jóvenes, condicionando determinados posicionamientos en el presente, pero también en el futuro. Los adultos y adultas son los encargados de tomar decisiones sobre las trayectorias de los/as más jóvenes. Profundizar en la heterogeneidad de las trayectorias de los y las jóvenes no permite pensar en lo que implica ser joven en un determinado tiempo y contexto, como lo es el de las migraciones en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

ANTHIAS, Floya (2008) "Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging", *Translocations: Migration and social change*, 4(1), p. 5-20.

ARANA, Teresa (2016) "Miradas en torno a la escolaridad de los más jóvenes en familias migrantes peruanas: valoraciones y demandas hacia la educación básica argentina", *Estudios en Antropología Social Nueva Serie*, 1(2), p. 90-106.

BAEZA, Brígida Norma (2013) "Trabajadores bolivianos y paraguayos en la construcción. Migrantes limítrofes en Comodoro Rivadavia. Etnia, clase y nación", *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nueva León*, 1, p. 35-3.

BENENCIA, Roberto (2005) "Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina Estrategias de familias bolivianas en la conformación de comunidades transnacionales", *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 10(17), p. 5-30.

BONFIGLIO, Juan, SALVIA, Agustín, TINOBORAS, Cecilia y VAN RAAP, Vanina (2008) "Educación y trabajo un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica", (33-60). Salvia, Agustín (comp). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Mino y Dávila.

BORGEAUD GARCIANDIA, Natacha (2017) "Trayectorias de vida y dominación: Las trabajadoras migrantes en Buenos Aires", *Revista Estudios Feministas*, 25(2), p. 757-776.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

CANEVARO, Santiago (2014) "Afectos, saberes y proximidades en la configuración de la gestión del cuidado de niños en el hogar: Empleadas y empleadoras del servicio doméstico en la Ciudad de Buenos Aires", *Trabajo y sociedad*, 22, p. 175-193.

CERRUTTI, Marcela (2005) "La migración peruana a la Ciudad de Buenos Aires: su evolución y características", *Población de Buenos Aires, Dirección General de Estadísticas y Censos*, 2(2), p. 7-28.

CHAVES, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

DE SOUZA SILVA, Sidney, BRITO DE MELLO, Heloísa Augusta (2018) “Estigma e preconceito na escola: relatos de imigrantes”. *Polifonia*, 25(3), p. 292-310.

ECHEVERRI BURITICÁ, María Margarita (2005) “Fracturas identitarias: circunstancias migratorias y procesos de integración social de los jóvenes colombianos en España”, *Migraciones Internacionales*, 3(1), p. 141-164.

FALCÓN, María del Carmen y BOLOGNA, Eduardo (2013) “Migrantes antiguos y recientes: una perspectiva comparada de la migración peruana a Córdoba, Argentina”, *Migraciones Internacionales* 7(1), p. 235-266.

FRANZÉ MUDANÓ, Adela. (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.

GARCÍA BORREGO, Iñaki (2006) “Generaciones sociales y sociológicas: un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes”, *Migraciones Internacionales*, 3(4), p. 5-34.

GAVAZZO, Natalia (2012) *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires identificaciones y participación entre la discriminación y el reconocimiento*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

GAVAZZO, Natalia, BEHERÁN, Mariana y NOVARO, Gabriela (2014) “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires”, *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(42), p. 189-212.

GÓMEZ, Pablo y SORIA, David (2017) “Cambios y continuidades en la incorporación espacial de los migrantes peruanos en la ciudad de Córdoba, Argentina”, *REMHU*, 25(50), p. 133-156.

GROISMAN, Lucía y Hendel, Verónica (2018) “Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”, *Crítica Educativa*, 3(3), p. 5-24.

HERRERA, Nicolás y VARESI, Gastón Ángel (2016) “Inmigración latinoamericana, mercado de trabajo y modelos de acumulación en la Argentina contemporánea: Un análisis comparativo entre los años 90 y 2000”, *Trabajo y sociedad*, 27, p. 539-555.

HÉLARDOT, Valentine (2006) “Parcours professionnels et histoires de santé: une analyse sous l`angle des bifurcations”, *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, s/p.

INFANTINO, Juliana (2011) *Cultura, Jóvenes y Políticas en disputa. Prácticas circenses en la ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y

Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

KROPFF, Laura (2016) “Entre genealogías familiares y genealogías políticas: jóvenes en un proceso de comunalización mapuche en Argentina, *MANA*, 22, p. 341 – 368.

LEMMI, Soledad, MORZILLI, Melina y MORETTO, Ornella (2018) “Para no trabajar de sol a sol”. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata-Buenos Aires, Argentina”, *Runa*, 39(2), p. 117-136.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia (2012). “Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação”. *Pro-posições*, 23(1), p. 43-64.

MAGLIANO, María José (2015) “Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos”, *Revista Estudos Feministas*, 23(3), p. 691-712.

MAGLIANO, María José (2017) “Migración peruana, trabajo en la construcción y producción del espacio en la Ciudad de Córdoba”, Argentina, *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25, p. 97 – 114.

MAGLIANO, María José (2019) “La división sexual del trabajo comunitario. Migrantes peruanos, informalidad y reproducción de la vida en Córdoba, Argentina”, *Revista de Estudios Sociales*, 70, p. 88-99.

MAGLIANO, María José, PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2014) “Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un “barrio de migrantes” de la ciudad de Córdoba, Argentina”, *Estudios demográficos y urbanos*, 29(3), p. 513-540.

MAGLIANO, María José, PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2014) “Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un “barrio de migrantes” de la ciudad de Córdoba, Argentina”, *Estudios demográficos y urbanos*, 29(3), p. 513-540.

MALLIMACI, Ana Inés y MAGLIANO, María José (2018) “Mujeres migrantes sudamericanas y trayectorias laborales de cuidado en dos ciudades argentinas”, *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, p. 108 – 134.

MALLIMACI, Ana Inés. (2018) “Circulaciones laborales de mujeres migrantes en Buenos Aires: de empleadas domésticas a enfermeras”, *Cadernos Pagu*, 54, p. 1-33.

ZENKLUSEN, Denise. *Entre migraciones, educación y trabajo: las trayectorias de los y las jóvenes peruanos en Córdoba, Argentina*. pp. 12 - 34 |

MARGULIS, Mario (ed.) (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

MARTÍN CRIADO, Enrique (2002) “Generaciones/clases de edad” (p. 1630-1635). REYES, Román. *Diccionario crítico de ciencias sociales*. Madrid: Plaza y Valdés.

MORA SALAS, Minor y DE OLIVEIRA, Orlandina (2014) “¿Ruptura o reproducción de las desventajas sociales heredadas? Relatos de vida de jóvenes que han vivido situaciones de pobreza”. Mora Salas, Minor y De Oliveira, Orlandina (coords.), *Desafíos y Paradojas: Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. Ciudad de México: El Colegio de México.

NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2012) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos” (p.37-57). Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (comps). *Discriminaciones étnicas, nacionales y religiosas. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

PÁVEZ SOTO, Iskra (2011) *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

PÁVEZ SOTO, Iskra (2017) “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”, *Tla-melaua*, 10 (41), pp 96-113.

PEDONE, Claudia (2004) *Tú, siempre jalas a los tuyos. Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Tesis de doctorado, Departamento de Geografía, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2014) “¿No aptos para vivir? Una aproximación etnográfica por significar el territorio en la ciudad de Córdoba, Argentina”, *Etnográfica*, 18(3), p. 481-498.

PESSAR, Patricia y MAHLER, Sarah (2003) “Transnational migration: Bringing gender in”, *International Migration Review*, 37(3), p. 812-846.

PLATERO, Lucas (2013) “Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional”, *Encrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, p. 44-52.

PREVITALI, María Elena (2014) *Entre bailes, fútbol y evangelios. Una etnografía sobre sociabilidades y violencias en jóvenes de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

REGUILLO, Rosana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del*

desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

ROSAS, Carolina (2010a) *Implicaciones mutuas entre el género y la migración mujeres y varones peruanos arribados a Buenos Aires entre 1990 y 2003*. Buenos Aires: EUDEBA.

ROSAS, Carolina (2010b) “Jóvenes migrantes. Sueños y desilusiones entre Perú y Argentina”, (p.165-194). Arzate Salgado, José Antonio y Trejo Sánchez, Jorge (coords.) *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*. México: Ed Porrúa y Universidad Autónoma del Estado de México.

ROSAS, Carolina (2018) “Mujeres migrantes en el cuidado comunitario. Organización, jerarquizaciones y disputas al sur de Buenos Aires”, (p. 301 “ 321) Vega, Cristina; Martínez-Buján, Raquel y Paredes Myriam (eds.). *Experiencias y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida en América Latina y el sur de Europa*. Madrid: Traficantes de Sueños.

ROSAS, Carolina y GIL ARAUJO, Sandra (2019) *La migración peruana en la República Argentina. Perfil sociodemográfico, acceso a derechos y acción colectiva*. Buenos Aires, Argentina: OIM/IIGG.

SEGURA, María Laura (2016) “Percepción de los docentes sobre sus alumnos migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina”, *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 2, p. 15-23.

STEFONI, Carolina, et al. (2008). “Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión”. Santiago: OIM-Universidad Alberto Hurtado.

TENTI FANFANI, Emilio (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TIRAMONTI, Guillermina. (2005) “La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90”, *Pro-posições*, 16(3), p. 53-74.

TUÑÓN, Ianina y HALPERÍN, Verónica (2010). “Desigualdad social y percepción de la calidad en oferta educativa en la Argentina urbana”, *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(2), p. 1-23.

VARGAS, Patricia (2005) *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción*. Buenos Aires: IDES – CAS.

VOMMARO, Pablo (2014) “La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común”, *Nueva Sociedad*, 251, p. 55-69.

ZENKLUSEN, Denise. *Entre migraciones, educación y trabajo: las trayectorias de los y las jóvenes peruanos en Córdoba, Argentina*. pp. 12 - 34 |

YUVAL-DAVIS, Nira (1997) *Gender and Nation*. California: Sage Publication.

ZENKLUSEN, Denise (2019) “(Des)herederos/as del trabajo. Transiciones laborales de los/as jóvenes peruanos/as en Córdoba, Argentina”, *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 6, p. 1-25.

ZENKLUSEN, Denise (2020) “‘Quiero seguir estudiando para ser alguien’: análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina”, *RLCSNJ*, 18(2), p. 1-27.

Referencia para citar este artículo: NICOLAO, Julieta y TEVEZ, Emilio (2020). “¿“Trabajo infantil” o “tradición cultural”? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires.” *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 35-66.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

¿“Trabajo infantil” o “tradición cultural”? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires

“Trabalho infantil” ou “tradição cultural”? Aprofundando a análise das representações dos adultos sobre a inserção de crianças de famílias bolivianas em contextos de trabalho no interior da província de Buenos Aires

Julieta Nicolao¹

Emilio Tevez²

RESUMEN

Este artículo busca reconstruir y complejizar las representaciones que desde el ámbito escolar y la propia comunidad boliviana, se generan sobre las experiencias de niños, niñas y adolescentes incorporados/as a prácticas productivas/laborales en el cinturón fruti-hortícola del partido de General Pueyrredón (Buenos Aires, Argentina). El trabajo pone en tensión los componentes socio-culturales que se registraron en torno a los posicionamientos ante situaciones de trabajo infantil y adolescente, respecto de las condiciones de desigualdad estructural asociadas, entre otros, al contexto de organización del trabajo y las condiciones de empleo que predominan en la actividad. Sustentado en un enfoque metodológico cualitativo, con entrevistas y observación pasiva desarrolladas en cuatro escuelas y organizaciones vinculados a la población migrante, tiene como desafío subyacente contribuir a derribar las miradas estigmatizantes sobre las familias bolivianas involucradas en estas prácticas, así como exponer las limitaciones

1 Investigadora Asistente de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, con lugar de trabajo en el CEIPII de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Email: nicolao_j@yahoo.com.ar

2 Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, con lugar de trabajo en el NURES de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Email: tevezemilio@gmail.com

que los actores del sistema educativo encuentran para su abordaje.

Palabras clave: Representaciones. Escuela. Familias bolivianas. Niñez y adolescencia. Trabajo.

RESUMO

Este artigo procura reconstruir e aprofundar a análise sobre as representações geradas desde o ambiente escolar e desde a própria comunidade boliviana sobre as experiências de crianças e adolescentes incorporados/as às práticas produtivas/laborais no cinturão hortifrutícola do partido de General Pueyrredón (Buenos Aires, Argentina). O trabalho confronta os componentes socioculturais registrados em torno dos posicionamentos sobre situações de trabalho infantil e adolescente, em relação às condições de desigualdade estrutural associadas, entre outras, ao contexto da organização do trabalho e às condições de emprego que predominam na atividade. Sustentado numa abordagem metodológica qualitativa, com entrevistas e observação passiva realizadas em quatro escolas e organizações ligadas à população migrante, seu desafio subjacente é ajudar a quebrar as visões estigmatizantes sobre as famílias bolivianas envolvidas nessas práticas, bem como expor as limitações que os atores do sistema educacional encontram para sua abordagem.

Palavras chave: Representações. Escola. Famílias bolivianas. Infância e adolescência. Trabalho.

INTRODUCCIÓN

En abril del año 2016 el periódico La Nación publicó un artículo que, bajo el titular “Aprobada sin saber: la realidad que develó la chica de las frutillas”, difundió el caso de una niña de nacionalidad boliviana de 14 años que en el marco de un examen de Geografía, entregó un escrito de seis carillas, el cual, alejado de los contenidos bajo evaluación que manifestó no conocer, se ocupaba de describir su vida como hija de trabajadores rurales, sus recuerdos de Bolivia, la experiencia familiar en la cosecha de frutillas y las formas de producción y trabajo en el ámbito familiar. Solicitando su consentimiento, la docente a cargo difundió en su blog personal el relato de la niña que rápidamente se volvió viral. La noticia adquirió un impacto impensado en los medios de comunicación locales, nacionales, e incluso internacionales, inaugurando un acalorado debate que puso foco en el trabajo infantil y adolescente en el ámbito de la producción frutihortícola marplatense, donde la comunidad migrante boliviana tiene una presencia cuantitativamente notable.

Según el relato de la docente, la madre de la niña se acercó a la escuela en dos oportunidades: en la primera se mostró “emocionada” por las repercusiones de la prueba de su hija, y en la segunda, con tristeza, reconoció que “la estaban discriminando más que nunca”. En efecto, después de la difusión pública, llegaron a la escuela y a la empresa de las frutillas para la cual trabajaba su familia, distintos organismos estatales con fines de control, regulación, y “cuidado”, con el propósito de corregir y penar ciertas infracciones que se estarían cometiendo en el ámbito laboral. “¿Qué tenés que decir?” “¿Qué tenés que contar?” “¿Para qué escribís?” fueron algunas de las preguntas intimidatorias que recibió la niña en esa comunidad rural.

Tomando como punto de partida esta historia, el artículo busca reconstruir y complejizar los sentidos y representaciones que desde la escuela y desde la propia comunidad boliviana, se generan sobre las experiencias de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) que son incorporados/as a prácticas productivas/laborales. Para ello, resulta imprescindible poner en debate y tensión los componentes socio-culturales que generalmente se aluden en situaciones de trabajo infantil y adolescente, respecto de las condiciones de desigualdad estructural asociadas, entre otros, al contexto de organización del trabajo y las condiciones de empleo que predominan en la actividad. Todos aspectos atravesados por diversas interpelaciones hacia este grupo social, que se realizan en diferentes ámbitos sociales, y particularmente, en el escolar, en función de su condición de migrantes, o hijo/as de migrantes; su pertenencia étnica y origen nacional; de género y generacional, entre otros. En este sentido, tiene como desafío subyacente, contribuir con un análisis que derribe las miradas estigmatizantes sobre las familias bolivianas reconociendo la complejidad en la que se encuentran en contextos de desigualdad estructural, y avance hacia una reflexión que permita repensar paradigmas más inclusivos y respetuosos de los derechos esenciales de la niñez/adolescencia.

El trabajo se estructura en cuatro segmentos: en el primero, se esbozan aquellos elementos centrales que definen el enfoque teórico así como el diseño metodológico desde el cual se abordó el estudio. El segundo apartado se ocupa de caracterizar el contexto geográfico y socioeconómico del cordón frutihortícola marplatense y la descripción de la población bajo estudio; el tercero expone los principales resultados obtenidos a través de un análisis integral de las fuentes y datos recolectados. Finalmente, se presentan las reflexiones producto del trabajo analítico realizado. Antes de ello, interesa mencionar que este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación *Migración regional, política migratoria y derechos sociales en el interior bonaerense*, correspondiente al Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y Tecnología en Universidades Nacionales, ejecutado por la SECAT- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Código 03-JOVIN-10D), con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación argentino.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

La definición socioantropológica de educación plantea que los grupos sociales poseen *criterios y entrenamientos* que definen a la persona *más o menos entendida* (Levinson y Holland, 1996). En dicha conceptualización subyace la tensión sobre la que se establecen las relaciones interculturales. Particularmente respecto a los *criterios*, en tanto organizan los sistemas morales sobre los que una misma práctica puede, en un mismo contexto, ser permitida para un grupo y prohibida para otro. En estos términos,

“() cualquier relación humana es intercultural en tanto estamos poniendo en circulación diferentes valores, trayectorias, pertenencias socioculturales, etc. y que, en esos intercambios e interacciones se configura y transforma la vida en sociedad y, también, nos transforma como sujetos de una época” (Achilli, 2008, p. 130).

Al reflexionar sobre estas cuestiones en relación al Estado, éste es definido como un productor de fronteras que genera *modos nacionales de procesar la diferencia* (Segato, 2007) estableciendo *criterios* que inciden en el vínculo entre *nacionales* “miembros” e *inmigrantes* “extraños”. En su territorio, el Estado organiza estrategias de aceptación o resistencia que producen el surgimiento de *adscripciones identitarias* y el reconocimiento/rechazo de la existencia de “otros”.

En Argentina, durante la consolidación del Estado-Nación, ese proceso se expandió bajo la idea del “terror étnico” definiendo como amenaza al “otro” al producir una “etnicidad ficticia” para constituir un territorio con características sintetizadas en el “crisol de razas” (Segato, 2007). A la imagen que construyó el Estado nación -a través de su clase dirigente- sobre un sujeto ideal argentino blanco y con ascendencia europea (Briones, 2008), se contrapuso una mirada temprana sobre la inmigración latinoamericana, que, según Halpern (2009) puede haber respondido tanto a su asociación a lo “indígena” y a lo “bárbaro”, y por extensión, a lo que el propio Estado instituyó como “indeseable”; como a una mirada sobre los latinoamericanos como alteridades insignificantes. A esto se le agrega que “lo boliviano” aparece como un atributo desvalorizado por portar elementos étnicos inconvenientes frente aquel sujeto ideal (Briones, 2008).

Una de las instituciones que ha sido atravesada por estos procesos es la escuela. Allí el Estado construyó “() su posición en relación con el tratamiento de la cuestión de la diferencia” (Thisted, 2014, p. 91) con centralidad en las poblaciones migrantes. Desde su origen, a fines del siglo XIX, el sistema escolar argentino tuvo entre sus objetivos centrales “educar” a los grupos que arribaban al país. Principalmente, aquellos que llegaban de Europa ya que, para los sectores dominantes/gobernantes, eran el “crisol de razas” que constituiría la “población

argentina”:

“() la educación debía transformar a los europeos, analfabetos y campesinos, tanto como a los criollos. Reunidos en una única escuela, debían allí alcanzar esa homogeneidad o “conciencia nacional”, que aparecía como sinónimo mismo de la gobernabilidad de un país moderno” (Thisted y Neufeld, 1999, p. 26).

La relación entre escuela y migrantes se ha ido redefiniendo a lo largo del tiempo a partir de las transformaciones del sistema educativo. Al delimitar la relación de Argentina con las poblaciones provenientes de países latinoamericanos se producen particularidades a mencionar. Uno de los mayores hitos sobre esta relación tuvo lugar en la década de 1990 cuando los migrantes regionales, principalmente de origen boliviano, fueron responsabilizados del incremento de los índices de inseguridad, desempleo, de la saturación de los servicios de salud y educación públicas, de las crisis habitacionales, entre otras (Novick, 1997). Sobre estas y otras situaciones se construyó al inmigrante regional a partir de rasgos negativos asociados a *los lugares de desprestigio social* (Neufeld y Thisted, 1999) en el que se los ha ubicado. La institución escolar no ha estado exenta de estas situaciones, constituyéndose en un lugar en el que históricamente se han naturalizado/opacado estas situaciones de discriminación (Sinisi, 1999).

Así también reconocemos que, hace poco más de dos década atrás, se ha registrado en el sistema educativo argentino la emergencia de nuevos discursos y políticas basados en la valoración de la diversidad y lo que se corresponde con el enfoque de la inclusión e interculturalidad, así como marcos regulatorios que apuntan a la igualdad en el acceso a la educación de las poblaciones migrantes, tanto desde la normativa migratoria (25.871/04) como de la educativa (26.206/06). Sin embargo, en la práctica, se ha evidenciado que coexisten en la cotidianeidad escolar nuevas retóricas con viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad real para estos grupos (Novaro y Diez, 2011; Diez y Novaro, 2011; Novaro, 2016). Estas autoras han reconocido situaciones recurrentes que caracterizan la escolarización de la población migrante, particularmente de origen boliviano, que califican como de “inclusión subordinada” en el sistema educativo. Entre ellas figuran experiencias como:

“(...) el tránsito de esta población por circuitos escolares de menor prestigio, el desconocimiento de sus trayectorias educativas y de sus múltiples experiencias formativas, las bajas expectativas de desempeño escolar, las dificultades para concretar trayectos educativos largos, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes, el mantenimiento del mandato de integración con lo nacional argentino” (Novaro, Diez y Martínez, 2017, p. 12).

Uno de los temas que forma parte de la compleja relación entre escuela y migrantes regionales ha sido el del “trabajo infantil”. Su tratamiento ha atravesado la producción de múltiples disciplinas en las Ciencias Sociales (Beheran, 2011; Noceti, 2011; Pacecca, 2014). El tema, como se ha planteado en trabajos previos (Tevez, 2012), tiene como trasfondo un aspecto común a la totalidad de los grupos sociales: el cuidado del desarrollo de los humanos menores (Rockwell, 2000). Teniendo presente lo mencionado al inicio del apartado, la diferencia de *criterios* a analizar en este trabajo es la que tiene la escuela y las familias migrantes sobre la vinculación de NNA a prácticas laborales. Desde las Ciencias Sociales se visualizan, en principio, dos tendencias que dan cuenta de la complejidad de este tema. Por un lado, la que diferencia *trabajo infantil* de *explotación laboral* e incorpora conceptualizaciones que destacan la dimensión sociocultural, reconociendo que ciertos *modos de socialización laboral* están *caracterizados por el seguimiento de las tradiciones laborales de sus familias y enmarcado en redes de parentesco y paisanaje* (Beheran, 2011). Por el otro, la que busca equilibrar el análisis estructural con la dimensión sociocultural (Dahul y Labrunée, 2016) entendiendo que no deben invisibilizarse las redes de explotación laboral infantil que aprovechan las formas en que los y las migrantes significan dichas prácticas. Ciertamente, existen contextos donde se “romantizan” aspectos socioculturales que invisibilizan relaciones de explotación y desigualdad:

“En otras palabras, no aspiramos con ello a desestimar el peso de las prácticas culturales que probablemente operen en el hecho de que se incorporen al trabajo NNA. Sin embargo, intentamos que las explicaciones respecto a trabajo infantil pongan en diálogo las posibilidades de agencia social siempre condicionadas, valga la redundancia, por las condiciones estructurantes/estructurales. De lo contrario, es posible que continuemos poniendo en el foco a ese otro, otro lejano, otro extranjero, otro migrante, otro boliviano” (Dahul y Labrunée, 2016, p. 9).

En este marco se ponen en discusión las prácticas consideradas expresiones socioculturales que derivan en “tradiciones” de identidades totalizantes, en contextos de desigualdad social, así como el no reconocimiento de las particularidades socioculturales sobre las que las personas desarrollan sus vidas (visión integracionista). Sobre ambos polos se encuentra la institución escolar que recibe y educa a NNA de familias migrantes vinculados/as con el mundo del trabajo. Para atender a esta complejidad incorporamos los criterios que propone Tarducci (2013) de Elizabeth Zechenter (1997) y analizar:

“... a) a qué intereses sirven las costumbres tradicionales y a quiénes perjudica; b) por qué algunas costumbres son abandonadas y otras se mantienen o recuperan y por quiénes; c) quiénes se benefician con los cambios en las prácticas culturales y quiénes con el mantenimiento del statu-quo; d)

quiénes están influyendo en la dinámica y la dirección interna del cambio cultural y hasta qué punto beneficia a los más desprotegidos” (Tarducci, 2013, p. 13).

Sobre ello nos proponemos abordar la reconstrucción de *representaciones*³ sobre las experiencias de niños, niñas y jóvenes que son incorporados a la actividad laboral en las explotaciones frutihortícolas en este espacio geográfico, y los *criterios* subyacentes en tensión entre la escuela y las propias comunidades bolivianas.

El artículo apela a una estrategia metodológica cualitativa, con triangulación en la recolección de datos, a través de una combinación de técnicas interactivas y no interactivas. Entre las primeras se realizaron entrevistas semiestructuradas, a distintos actores del sistema educativo que se desempeñan en instituciones escolares de nivel primario y secundario de la zona: los criterios de selección respondieron a la necesidad de contemplar la mirada y la voz de actores que cumplen funciones diferenciadas en cada institución escolar, desde inspectores/as, directivos, docentes hasta profesionales que realizan articulación con la institución en diferentes propuestas y proyectos⁴. El modo de selección de los mismos fue realizado a través del método conocido como “bola de nieve” (Guber, 2004). Eso se complementó con conversaciones informales y observación pasiva desarrolladas en distintos espacios educativos y culturales. Para tener registro de la mirada de las comunidades migrantes se incorporó la voz de distintos referentes de organizaciones de migrantes (Forni, Siles y Barreiro, 2004), entendidos como interlocutores con variable nivel de legitimidad dentro del grupo social en cuestión, pero que ejercen representación del colectivo encabezando demandas políticas y sociales diversas en la sociedad receptora⁵. Entre las segundas, se analizaron fuentes documentales como el registro escrito en distintas plataformas de divulgación profesional en el área de Educación, así como aquellas surgidas de investigaciones previas en la temática. A esto se sumaron un conjunto de contribuciones que abordan directa e indirectamente la temática bajo análisis, desde distintos enfoques disciplinares, y otras investigaciones que han resultado un insumo para caracterizar el ambiente geográfico y socioeconómico en el que se desarrolló el estudio.

3 Siguiendo a Borton (2011), las “representaciones” son concebidas como construcciones simbólicas y maneras subyacentes de entender el mundo. En base a los aportes de Castorina (2003) se les adjudica un carácter hegemónico (ya que tienden a presentarse como construcciones uniformes y coercitivas, asumiendo generalmente el carácter de sentidos implícitos) y procesual (formas de organización y reorganización del conocimiento social en permanente desarrollo).

4 Escuela Primaria N° 8 (Paraje El Coyunco), Escuela Secundaria N° 50 (Paraje Gloria de la Peregrina), Escuela Secundaria N° 74 Anexo (Paraje Los Ortiz), Escuela Primaria 23 (Paraje El Boquerón).

5 Específicamente, se entrevistaron hombres y mujeres, referentes históricos y dirigentes actuales, del Centro de Residentes Bolivianos de Mar del Plata “Don Pedro Domingo Murillo”; la de la Asociación de Productores Frutihortícolas y Afines de General Pueyrredón (en adelante, AFHOPA); y de la Organización Social de Pueblos Indígenas de General Pueyrredón (OSPI).

CONTEXTO Y POBLACIÓN DE ESTUDIO

El Partido de General Pueyrredón (en adelante, PGP) se ubica en el sudeste de la Provincia de Buenos Aires. Su ciudad cabecera es Mar del Plata y luego lo conforman localidades más pequeñas como Batán, Sierra de los Padres, Estación Camet, Chapadmalal, entre otros parajes y localidades rurales. El distrito constituye una de las pocas metrópolis del Interior de la Provincia, la segunda más importante por su tamaño demográfico luego de La Plata (capital provincial), con una población para el año 2019 de 653.406 habitantes (INDEC, 2010; Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, 2016).

En el último censo la población extranjera alcanzó a 23.231 personas -3,75% del total de habitantes- (INDEC, 2010). Los migrantes de la región latinoamericana conforman el grupo de mayor dinamismo por la elevada renovación de sus flujos. A su interior, las comunidades más significativas son la chilena (4.345), la boliviana (2.436) y la paraguaya (1.984). Sin embargo, en los últimos procesos más importantes de regularización migratoria que fueron difundidos por la Dirección Nacional de Migraciones (2013), de los 692 migrantes del MERCOSUR que obtuvieron la residencia temporaria sólo aquel año, las nacionalidades que encabezaron la conclusión de sus trámites fueron la boliviana (255) y la paraguaya (176) lo que indica una mayor renovación de ingresos de esta procedencia (INDEC, 2010; La Capital, 8/9/2013).

El PGP forma parte de un fenómeno que se ha expandido a nivel nacional en los últimos decenios, denominado como la «bolivianización de la horticultura» (Benencia, 2012, p.219), asociado al protagonismo de esta comunidad en distintos cinturones verdes de importantes centros urbanos. En el área rural circundante a Mar del Plata, la mayoría proviene del Departamento de Tarija y del sur de Bolivia y se incorporaron a la horticultura bajo la forma de *mediería*. Actualmente controlan gran parte de la producción frutihortícola y su comercialización en el cinturón verde marplatense (Benencia, 2012).

Lo que se denomina cordón frutihortícola constituye un área de aproximadamente 25 kilómetros que rodea Mar del Plata en forma de arco donde se producen: flores y productos de vivero, papa y, fundamentalmente, frutas y hortalizas en quintas al aire libre y bajo cubierta (Atucha, Lacaze y Roveretti, 2014). La producción frutihortícola es una de las principales actividades del sector agropecuario del PGP. Representa el 2% del Producto Bruto Geográfico y concentra el 16% dentro del sector primario (Lacaze et al., 2014) siendo el segundo cordón frutihortícola más importante del país. El 80% de los productores trabaja una superficie menor a 15 ha lo que requiere de 3.850.000 jornales, significando unas 13.000 personas involucradas directamente en la producción (INTA, 2016).

Desde sus orígenes el área estuvo ligada a movimientos migratorios. Hasta mediados del siglo XX, principalmente italianos, españoles y portugueses;

en una segunda instancia se produjo un significativo arribo de pobladores del norte argentino, hasta la década del 70” cuando la comunidad boliviana fue reemplazando a estos migrantes pioneros. En la actualidad, se encuentra dominada por productores, asalariados y medieros bolivianos (Bocero y Prado, 2008). Según el presidente de la AFHOPA, el 80% de los productores son bolivianos o hijos de bolivianos sumando el personal de la misma nacionalidad empleada por los argentinos, italianos o portugueses que se han dedicado a las quintas.

Las migraciones de Bolivia a esta zona han sido permanentes desde los años 70”, aunque en la actualidad se revela una interrupción, exceptuando aquellos que llegan a los propios núcleos familiares instalados. Esto se asocia a un relativo mejoramiento de las condiciones socioeconómicas en Bolivia y a que el “tipo de cambio” argentino se debilitó como factor de atracción. Conviven las migraciones temporales durante los meses de cosecha, con aquellas que logran una radicación permanente en la zona. Además, a diferencia de la movilidad individual que distingue a otros flujos latinoamericanos, la procedente de Bolivia revela una dinámica migratoria predominante del núcleo familiar completo, mientras la migración de jóvenes solos queda reservada a quienes realizan trabajos por temporada.

Bajo la organización del trabajo de *mediería* el dueño de la tierra aporta el capital y los insumos mientras que el mediero, su familia y otros asalariados (‘changos’ que responden al mediero) aportan la mano de obra. El pago es a porcentaje, estableciéndose para el PGP una relación porcentual de 70/30, que según informan otros actores del sector, suele variar a 75/25 cuando se trata de producción de cultivos bajo cubierta (Dahul y Labrunée, 2016).

Lo que ponen en discusión los citados autores es que los tenedores de la tierra y medieros recurren a la disponibilidad de trabajo familiar para asegurarse un mayor porcentaje de participación en el ingreso al finalizar la cosecha. Reconocen al respecto que el mediero suele contar con el trabajo de su familia -lo que suele incluir el desempeño de NNA en la actividad productiva- y de otros asalariados transitorios que responden a él y no al dueño de la tierra. De esta manera, queda solapada la figura de un asalariado que no está registrado, reproduciéndose a su interior circuitos de precariedad como el trabajo infantil o adolescente y el contrato de asalariados que dependen del mediero. Esto dificulta asimismo dilucidar concretamente responsables y responsabilidades al interior de la cadena de producción (Aparicio, 2007; Dahul y Labrunée, 2016).

Interesa advertir que el mercado laboral de esta actividad que funciona a partir de la confluencia de migraciones laborales permanentes y temporales, se desarrolla a través de redes sociales de parentesco y paisanaje que no siempre implican reciprocidad, solidaridad, lealtad y confianza mutua; por el contrario, suelen estar atravesadas por relaciones de poder. En algunos casos, se asientan en esquemas de discriminación que legitiman la asignación de ciertos trabajadores

a posiciones laborales subordinadas, reproduciendo relaciones hegemónicas basadas en desigualdades regionales y étnicas de su país de origen (Pedone, 2006; Pizarro, 2007; 2011).

Dentro del PGP, se identifican tres organizaciones que se acercan y/o nuclean a la comunidad boliviana. El Centro de Residentes Bolivianos de Mar del Plata “Don Pedro Domingo Murillo”, fundado en 1986, es una organización que busca representar culturalmente el colectivo a través de la organización de celebraciones diversas y la participación en eventos públicos. También brinda apoyo asistencial en materia social y de regularización documentaria. Cuenta con personería jurídica y sede propia en el centro de la ciudad.

La Asociación Frutihortícola de Productores y Afines de General Pueyrredón (AFHOPA) está conformada por productores del sector frutihortícola argentinos y bolivianos -estos últimos son mayoría-. Fue fundada en 2011 para representar legalmente y encabezar ante el Estado negociaciones y demandas relacionadas a legislaciones y regulaciones específicas. Cuenta con personería jurídica, 315 socios y su objetivo es la “normalización de la actividad y la visibilización social de estos cambios”. También contribuye a resolver la regularización migratoria de sus integrantes, problemáticas de discriminación en el acceso a la salud y la creación de instituciones educativas en la zona.

La Organización Social de Pueblos Indígenas (OSPI) tiene por objeto revalorizar, visibilizar y difundir la cultura de los Pueblos indígenas de “Abya Yala” desde 2004. Es una de las entidades con mayor ligazón al sector educativo, y en los últimos años, a determinados establecimientos escolares del cordón frutihortícola, con propuestas dirigidas a la revalorización de los pueblos originarios.

REGISTROS Y ANÁLISIS

A partir de lo desarrollado hasta aquí, en este apartado se reconstruyen los sentidos y representaciones que desde el ámbito escolar y desde la propia comunidad boliviana, se generan sobre las experiencias de NNA que son incorporados a prácticas productivas/laborales en el área geográfica bajo estudio.

Esta reconstrucción se vio atravesada por la necesidad de aproximar respuestas a los siguientes interrogantes orientadores: *¿Cómo son nombrados los NNA de la comunidad boliviana por los actores del sistema educativo? ¿Cómo son conceptualizadas, descritas y calificadas las experiencias relacionadas con su participación en actividades laborales? ¿Cuáles son los factores condicionantes de esta realidad subyacentes en los discursos adultos? ¿Qué estrategias de intervención institucional son ensayadas para el abordaje del tema en las escuelas?*

La centralidad del “silencio” en las representaciones adultas sobre NNA de la comunidad boliviana

Existe coincidencia entre actores del sistema educativo en señalar el “silencio” como un rasgo que distingue la presencia de alumnos y alumnas pertenecientes a la comunidad boliviana. “Son silenciosos”, “no se los escucha” “no hablan” “tienen vergüenza”, “son muy calladitos” “son tímidos”, “son muy hacia adentro”, “son respetuosos” “son dóciles” “agachan la cabeza”, forman parte de los calificativos que lo definen como una característica cultural del colectivo. Esta imagen es naturalizada y generalizada desde la práctica docente: “Bueno, a ver en general te digo. La característica que tienen ellos es que son pibes muy callados y re reservados en sus cosas ¿no?” (Profesora, Escuela Secundaria, 8/3/2020). Incluso, llegó a valorarse positivamente ante el ideal de estudiante “no problemático” o “disciplinado”.

Las representaciones docentes sobre el “silencio” de NNA migrantes han sido abordadas en distintos estudios (Novaro et. al, 2008; Novaro, 2009; Diez y Novaro, 2011). Estas últimas autoras apelan no sólo a la necesidad de reflexionar en torno al “aparente” silencio, sino también a los procesos de silenciamiento de sus voces, en contextos donde suelen estar ausentes no sólo las palabras, sino “vivencias que sostengan la expectativa de que las palabras serán escuchadas” (Diez y Novaro, 2011, p. 9). Ahora bien, aunque en algunos educadores hay cierto desinterés por problematizar, intervenir o modificar dicho comportamiento, la mayoría lo manifiesta con preocupación. Por ello, siguiendo a Novaro et. al. (2008), es pertinente atender al propio diagnóstico de “niño/a silencioso/a” que se elabora desde el contexto escolar, ya que los presupuestos en los que se asienta pueden obstruir/facilitar la reflexión de los docentes, tanto sobre su propia responsabilidad sobre el silenciamiento, como el de la sociedad en general.

Entre los actores del sistema educativo que cuestionan, reflexionan y tematizan el “silencio”, están quienes lo adjudican a un legado cultural -producto de la desigualdad histórica asociada a la adscripción étnica de la comunidad:

“() el silencio, me parece a mí, que tiene que ver con una especie de mandato cultural Yo creo que el silencio viene desde la época de la conquista el silencio viene del sojuzgar, del ser sometido del sentir que vos no tenés palabra entonces no tenés derecho a hablar” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

En esta dirección también se expresó la referente de la Organización Social de Pueblos Indígenas de Gral. Pueyrredón (OSPI), “() fueron pueblos muy castigados siempre fueron discriminados, siempre existió la xenofobia, el racismo, y ese miedo lo tienen incorporado, está en su ADN”. Una integrante del Centro de

Residentes Boliviano, deslizó una explicación similar: “() somos calladitos, porque nos han criado así, porque se transmite en la sangre eso”.

En tal caso, más allá de que el silencio asuma un rasgo esencial, descontextualizado en términos sociales y educativos, ubicado en un campo de producción simbólica de la propia comunidad (Bordon, 2011), se admite la posibilidad de la intervención para su trastocamiento, con estrategias que lo vinculan a la idea de “herencia cultural”. Las intervenciones relevadas apelan a sentidos folclorizantes, donde las aulas de música, el arte plástico, los actos escolares, se convierten en escenarios donde se plasma una “valoración” de un pasado, una tradición, un origen a rescatar. Así, queda postergada una reflexión en torno a las múltiples condiciones de desigualdad imperantes, que se reproducen en la escuela, de modo contextualizado y territorialmente situado.

Otras interpretaciones consideran que detrás del silencio opera una carga de valor negativa de lo que en la comunidad, y en gran parte del imaginario social argentino, implica ser “boliviano” como portador de elementos étnicos opuestos al sujeto ideal argentino, blanco y con ascendencia europea (Briones, 2005):

“La identidad hegemónica en la escuela es argentina. En la escuela lo legal, lo posible, es ser heterosexual y argentino... nadie dice: ‘Ay yo soy de Chile’ y levanta la mano y dice del país que viene. No pasa eso... menos de Bolivia... que en muchos casos es un insulto” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

Esta mirada sintetiza el modo en que la percepción negativa de “lo boliviano” está instalada en los entornos escolares -en tanto instituciones clave en la producción y reproducción de la cultura dominante (Domenech, 2004)- provocando la negación u ocultamiento de la pertenencia o identidad de los niños/as. No obstante, esta mirada no se traduce en intervenciones que problematicen los sentidos y representaciones imperantes desde la escuela, encontrándose profundas limitaciones.

Cuando se interroga sobre el vínculo escuela-familias existe coincidencia en atribuirles a los padres y madres la misma característica esencialista. Allí emergen interpretaciones que colocan al silencio como rasgo inherente a la pertenencia étnico-nacional, articulado a un posicionamiento reactivo frente a un contexto receptor adverso:

“() el mandato [cultural] era hacer silencio, porque todo lo que ellos podían decir de su identidad, no estaba bien visto entre los argentinos. Entonces para no sufrir ninguna consecuencia, ningún ataque, o ninguna situación, digamos, de violencia por ahí desde lo simbólico “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Sobre esto, Ataide (2016) plantea la continuidad de ciertas pautas en los discursos que refieren a los bolivianos adultos. Es el caso de aquellos que puntualizan en su condición de “buen trabajador” -más “sacrificado” que el argentino- como un rasgo inherente y heredado de su nacionalidad. Esto, además de justificar su inserción laboral en nichos precarizados, informalizados y mal pagos (Pizarro, 2015 y Ataide, 2016), se traslada a la imagen de niños/niñas migrantes en asociación a los maltratos que reciben de sus pares nativos. De este modo, el silencio, el callar, el agachar la cabeza, constituiría una estrategia para no aumentar los niveles de agresividad o situaciones de violencia.

Ahora bien, para algunas personas de la comunidad boliviana el silencio no es un elemento privativo de la niñez, sino que atraviesa el mundo adulto, y no se circunscribe al ámbito escolar, sino que abarca el grueso de sus interacciones sociales debido a su condición de migrantes. Esto, según manifiestan, los ubica en un lugar ilegítimo en la sociedad receptora, que le objeta su acceso a espacios, bienes y derechos (Domenech, 2014):

“Porque uno se siente inmigrante, te sentís extranjero, te sentís como que no tenés derecho a hablar, como que no tenés derecho a pedir, como que vos no tenés derecho a decir nada y aguantar lo que te digan o lo que te hagan ¿por qué? porque soy extranjero. Es eso . yo no encuentro otra respuesta y encima después cuando te callas, te dicen ‘algo está pasando’ y ahí empieza todo...” (A. Integrante de la AFHOPA, 11/11/2019).

Este proceso de adjetivación de los NNA bolivianos como sujetos “de silencio” desde las representaciones que emergen del ámbito escolar y su comunidad, ofrece un marco contextualizador para analizar cómo es entendida su participación en prácticas productivas y laborales, que se ven atravesadas por construcciones simbólicas que circulan por los mismos andariveles.

Entre marcos jurídicos y realidades sociales complejas: generalidades, interpelaciones, ocultamientos

Al preguntarnos cómo docentes y directivos conceptualizan las experiencias que vinculan NNA con actividades laborales, un primer aspecto a tener en cuenta es que no existen políticas que los orienten en la temática. Esto significa que las definiciones corren por cuenta de cada persona, quedando libradas a su posición socioeconómica, enfoque ideológico y/o experiencia personal:

“Y yo pregunto ¿y cuántos años tiene tu hermanito? Y mi hermanito tiene 2 años, o 3, 4 y 5. Y eso también es terrible porque ella no tiene por qué asumir esa responsabilidad de cuidar a sus hermanos” (Docente, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Este es un ejemplo de los planteamientos realizados por docentes en los que subyacen representaciones aferradas al discurso que denuncia estas prácticas definiendo fronteras entre lo que está permitido y lo que no. Estos parámetros normativo-institucionales no posibilitan ir más allá en la comprensión de situaciones sociales complejas. Más allá de esta tendencia general, existen excepciones, como por ejemplo, el de una docente que reconoce haber modificado su mirada luego de vincularse a las experiencias de familias bolivianas:

“() uno también juzga y sentencia. Ellos no lo viven como una explotación, sino como una necesidad de colaboración, y también como una forma de educar para la supervivencia. A mí realmente me hizo cambiar, al conocer estas situaciones, digamos no justificar, de ninguna manera, porque la bandera está bien alta, pero sí entender” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Esta revisión de pre-conceptos o imágenes parcializadas de la realidad, alcanzada a través de un mayor acercamiento al contexto y cotidianidad de la comunidad, la llevó a redefinir estas prácticas en términos de “educación para la supervivencia”:

“Vos sabes que yo lo he conversado con muchos padres esto... Y me decían: ‘Señorita, nosotros somos pobres, y nosotros no tenemos nada, usted por ahí le puede heredar cosas a sus hijos, nosotros no tenemos nada para heredar, lo único que podemos dejarles es la cultura del trabajo, que ellos sepan que el trabajo es lo que les permite sobrevivir’... [Y] a mí se me movilizaron las cosas... porque no es la mirada que tenemos nosotros desde la explotación, desde la familia, es la *supervivencia* y esto de educar en eso...” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Dependiendo de quién hable sobre el tema, estas prácticas pueden calificarse en términos de “trabajo infantil” o de “tradición cultural” (como expresan los adultos de la comunidad boliviana), destacándose que el contacto con las experiencias de las familias interpela, en ocasiones, los sentidos de los educadores. Esto último, requiere esfuerzos individuales ante la ausencia de políticas que acompañen las experiencias docentes para abordar el tema. Sobre esta situación planteamos que:

“Ignorar o minimizar la heterogeneidad de las infancias y adolescencias, así como el desacople que muchas veces existe entre las definiciones jurídicas y las prácticas sociales no contribuye a la comprensión de los hechos sino únicamente a su juzgamiento.” (Pacecca, 2014, p. 12).

Esto último es lo que prevalece en las escuelas al identificar casos de “trabajo infantil” en virtud de lo dispuesto por la Ley 26.390 que prohíbe el trabajo de las personas menores de 16 años en todas sus formas, además de lo que establece la normativa internacional. Así, los marcos jurídicos plantean un aspiracional que no permite adentrarse en las relaciones sociales en que se imbrican las prácticas laborales de NNA, volviéndose evidente que:

“Dilucidar concretamente, en la práctica y en cada caso ‘el interés superior del niño’ (CDN, art.3) exige tener presente que para muchos niños, niñas y adolescentes, los derechos especiales de protección y asistencia acordados a la infancia no expresan una realidad cotidiana, sino en el mejor de los casos un horizonte a alcanzar” (Pacecca, 2014, p. 12).

La mirada condenatoria que se circunscribe de modo excluyente al marco legal, es conocida por las familias bolivianas que manifiestan “sufrir” y “padecer” las denuncias que se generan en una compleja trama que involucra también, la trata de personas:

“Porque te dicen que ‘hay que respetar las leyes argentinas’. (...) Entonces ¿qué hacen las leyes? Va y le hacen un allanamiento. Hacen allanamientos a veces violentos, pero al extremo, van una cantidad ‘x’ de policías que invaden, destrozan, golpean ¡y nadie les pone límite, nadie! Entonces ahí el dueño es sometido, es golpeado, no les importa si hay niños, si hay mujeres, lo que sea, arrasan con todo. Entonces ante esa situación el compatriota viene, nos cuenta llorando, y lo peor es qué vas a hacer, sino podemos hacer nada. Entonces nos piden que vayamos a declarar, vamos a declarar, pero el problema es que acá las leyes de Argentina son así: el niño no puede estar en el campo ¿Dónde va a estar, donde? si vive en el campo “ (N. Integrante del Centro de Residentes bolivianos, 17/10/2019).

Ante este escenario, las familias eligen la estrategia del silencio/ocultamiento de situaciones que vinculen NNA y espacios laborales, trasladándolas a sus niñas/os:

“Ellos te cuentan. Pero así como te cuentan te dicen: ‘Por favor, no digas nada a la Directora, o no le digas a mi mamá’. Conmigo se abren bastante los chicos” (Profesora, Escuela Primaria, 9/3/2020)

“Hablaba con la amiga de la salita... que le pasaba esto, ella preguntaba ‘¿Vos trabajas?, No, ¿Y cómo te hiciste eso?, No sé, ¿Pero qué te pasó en la piel?, No sé, ¿Pero vos trabajas?, No... los chicos no trabajamos’. Así...” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

En los relatos subyace el temor a una potencial “intervención” de la escuela generando las actuaciones de las instituciones locales pertinentes, percibidas como “amenazantes”. Sin embargo, también se ha registrado que en aquellos casos donde una niña o niño cuentan sus experiencias de trabajo en las quintas, no lo hace desde una posición de denuncia:

“Ella dice: ‘A mí me gusta embalar y armar cajas’... eso está diciendo que ella trabaja, pero no es que dice: ‘a los niños nos explotan... este gobierno que no sé qué’... ¿entendés?” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

Esto, nuevamente, complejiza el asunto para quienes deben tomar decisiones institucionales, en el marco de un escenario donde parecería que las opciones se orientan a una única medida posible: la denuncia. En este marco, si bien pueden existir excepciones, la ausencia de encuadres institucionales termina habilitando que las situaciones se definan desde un marco normativo que no atiende las situaciones de debilidad y desigualdad en las que se encuentran las familias. Las experiencias relevadas denotan las tensiones emergentes entre parámetros jurídicos y realidades sociales complejas.

Entre la “tradición cultural” y la “desigualdad estructural”: las experiencias laborales de familias bolivianas en el centro del debate

En torno a los factores condicionantes de la participación de NNA en actividades productivas, se evidencia, nuevamente, una representación que invoca componentes culturales para explicar, justificar o legitimar esta realidad. Dentro de esta producción de sentidos, están las que puntualizan “la cultura del trabajo”, a veces como elemento excluyente, otras como parte de una trama de factores intervinientes más amplia:

“() es una cultura del trabajo que tienen ellos en su familia, donde todos colaboran, donde los más chiquitos cuidan a los bebés, o van y ayudan a partir de los 6, 7 u 8 años ya están con las manos en las quintas” (Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Las propias organizaciones apelan a la “cultura del trabajo” como una característica que se revaloriza en oposición a lo que consideran negativo -por ejemplo, solicitar ayuda (del Estado), pedir asistencia, acogerse a un programa social-. De la misma manera se asume que este valor se transmite intergeneracionalmente, y que se funde con otro componente que no estaría presente en la población argentina: una “costumbre” de mantener “la familia unida”, que también retrotrae a la experiencia migratoria del núcleo familiar completo, y se extendería a una forma de vida donde todos los integrantes comparten espacios -incluyendo los laborales-, que en definitiva habla de la superposición de la unidad familiar/doméstica y la unidad de producción. Sobre esto, acusan cierta incompreensión o mala interpretación de las instituciones de la sociedad de acogida, incluyendo la escolar:

“Nosotros tenemos la cultura de vivir juntos, de estar juntos, raramente se viene el padre en la temporada para volver allá mayormente vienen las familias. Muchas veces muchas, el gobierno, las leyes, interpretan por qué nosotros tenemos nuestros niños alrededor, que nosotros les decimos andá dejá aquello, o trae esto, o involúcrate con nuestro trabajo es porque nosotros allá somos así, somos muy unidos, muy de tratar de mantener la familia integra...” (N. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 17/10/2019)

“() en Bolivia, todo el mundo trabaja. En el campo a los chicos los dejás en sus casas y van a ayudar a sus padres sin que se los pidan, es más fuerte que ellos... En mi comunidad pasa eso y antes nadie decía nada y ahora es terrible. Ahora

en mi comunidad no vas a encontrar a nadie que sea ladrón o drogón, porque están siempre con sus padres a su lado viendo y aprendiendo a trabajar, que es mejor que dejarlos solos jugando, o que estén con el teléfono o la computadora aprendiendo cosas feas.” (L. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 5/10/2019)

En esta lógica también ingresan aquellos componentes asociados a la aprehensión del oficio del horticultor al interior del hogar/comunidad y de la horticultura como un saber-hacer que se internaliza “haciendo” (Dahul y Labrunée, 2016). Los referentes de las organizaciones consultadas advierten que los docentes suelen desconocer este tipo de aprendizajes, sub-valorarlos o malinterpretarlos. Esta mirada opera en las comunidades naturalizando la incorporación de NNA al trabajo a través del concepto “ayuda”, que se refuerza ante las interpelaciones de una mirada condenatoria. También hay expresiones que “defienden la visión mítica acerca de la fraternidad y solidaridad existente entre los trabajadores agrícolas y las fincas donde se recrea un ambiente familiar” (Aparicio, 2009, p. 11):

“Muchas veces los chicos manifiestan en la escuela ‘ayudé a mi papá a trabajar’, ‘estuve trabajando con mi papá’ y claramente los directivos lo toman como trabajo infantil. Y la realidad es que los chicos les están mostrando con orgullo, que ayudaron al papá a trabajar. Entonces se malinterpretan muchísimo estas cosas, y hay que interactuar todo el tiempo porque la verdad es que el padre también se siente perseguido, porque realmente disfrutan en la comunidad de enseñarle a sus hijos a trabajar y en su oficio ellos son así, de hecho es así, los abuelos le enseñaron a toda la familia y van bajando en herencia...” (B. Integrante de AFHOPA, 15/10/2019).

Por su parte, los componentes asociados a pautas culturales, también se cruzan con las costumbres milenarias a las que apelan miembros de entidades como la OSPI, en torno a la relación de los pueblos originarios con la naturaleza, y concretamente, al trabajo con la tierra en el que participan adultos y niños de modo comunitario:

“() ellos vienen a trabajar la tierra, viste, que no hay como ellos para trabajar la tierra, y eso es por algo, ellos en lugar de decir somos bolivianos, en realidad son quechuas-aymara, y la madre tierra yo creo que los va convocando para que ellos sean los que trabajan y los que producen la verdura que comemos. Ellos trabajan con los chicos, los llevan, cuando no están en la escuela, los chicos están con ellos trabajando, que es una forma de compartir el trabajo, en un sistema comunitario, que está en el ADN de ellos” (T. Integrante de

OSPI, 27/2/2020).

Frente a este tipo de posicionamientos, algunos docentes cuestionaron el riesgo de la utilización de un discurso aferrado a elementos culturales constitutivos de su adscripción étnica, para legitimar situaciones que definen como de clara vulneración de derechos de la niñez:

“Porque aparte acá está medio disfrazado con esta cuestión de culturas originarias y bueno en ese marco está todo permitido, pero en realidad trabajan para un tercero, no es una labor comunitaria Y después bueno, lo de los conocimientos desde la educación popular, sí hay relevancia en lo que dice esta gente, es decir, lo que dicen las culturas originarias y lo que decimos nosotros desde la cultura hegemónica, y eso lo entiendo, pero está bastante tapado porque hay toda una relación de mutismo étnico para protegerse tienen miedo, viste hablan hasta donde pueden...” (Docente, Escuela Secundaria, 6/3/2020)

Si bien la mayoría de las representaciones adultas que sobrevaloran la influencia de pautas socio-culturales, contribuye a negar o legitimar/naturalizar el trabajo de NNA, esto no se presenta habitualmente como explicación monocausal, sino que se complementa o contextualiza con un relato que -con mayor o menor grado de consciencia- pone de relieve aspectos que definen las condiciones objetivas de vida de una buena proporción de la comunidad boliviana en esta zona rural. En este sentido, suele recaerse en discursos homogeneizantes de un escenario heterogéneo y dispar, que complejiza aún más el análisis.

Con todo, y para los fines de este estudio, vale detenerse en aquellos señalamientos que aluden a: 1) una situación de desigualdad estructural en materia de inserción escolar y acceso a servicios sociales del territorio por parte de la comunidad boliviana; 2) las condiciones de trabajo prevalecientes en el marco de una actividad económica predominantemente informal, donde los modos de contratación o acuerdos distan de ser contraídos entre partes libres e iguales (Aparicio, 2007); y 3) historias familiares de no escolarización y altos índices de analfabetismo en los hogares. Profundizar en cada uno de estos aspectos, permite preguntarse qué márgenes de agentividad (Zavala y Castañeda, 2014) tienen las familias al momento de involucrar a NNA en el trabajo familiar -tanto doméstico como en las quintas-, ante las condiciones de precarización, desigualdad, o marginalidad que atraviesan. Sobre todo si a esto sumamos que dicho involucramiento forma parte de las biografías/historias de vida de los adultos.

En cuanto al primero, los docentes advierten que en la mayoría de las escuelas la institución escolar representa el único centro educativo-cultural al que las poblaciones rurales tienen acceso:

“() esta situación de que la escuela era todo para ellos. Porque era de la escuela a la quinta, no había otra posibilidad, salvo esa vez por mes que vienen al centro con la mamá a hacer compras, su vida pasa entre la escuela y la quinta. Hay muchísimos casos de esos, de falta de recursos, porque algunas familias eran muy pobres, entonces contaban solamente con lo que cobraban de su jornal y con la escuela...” (Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Muchos docentes reconocen que llegar a las escuelas para muchas familias implica una verdadera travesía, especialmente ante condiciones climáticas desfavorables. Así como las distancias que separan las quintas de las instituciones escolares y las limitaciones para desplazarse a través del transporte público que circula por rutas hacia las cuales los/as niños/as deben llegar desde los campos. Cuando los transportes públicos limitan sus frecuencias, el ausentismo escolar se vuelve inevitable.

A su vez, se expone una ausencia casi absoluta de servicios de cuidado infantil y/o espacios recreativos haciendo inevitable que NNA deban cuidar a sus hermanos menores o realizar tareas domésticas. Estas situaciones han generado un replanteo de las intervenciones escolares:

“() hay cosas que uno genera en esto de que los chicos no trabajen y no se da cuenta respecto de las consecuencias que puede generar, pero de pronto recuerdo el caso que tuvimos con una mamá, que tuvimos que ir con la orientadora social a la casa en varias oportunidades, porque al no estar el hermano mayor, no tenían con quien dejar a los chicos entonces a los más chiquitos los encerraban con un candado adentro de la choza donde vivían. Claro, surgen también esas cosas que después uno no sabe cómo manejarlas, porque tampoco había jardín maternal “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020). -

A ello se le añade el estado de deterioro de la infraestructura escolar y su emplazamiento en un territorio donde se registran múltiples problemas de acceso a servicios básicos:

“Tuvimos todo el ciclo lectivo siguiente y medio año después, en un gallinero que nos prestó la Sociedad Rural porque tampoco había edificios. Entonces no teníamos espacio físico de la escuela, ya eso era un tema difícil de sortear “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

En segundo término, las formas de organización del trabajo que priman en la actividad frutihortícola, particularmente las modalidades de contratación de

mano de obra informal en contexto de profundas asimetrías de poder, aparecen en algunos testimonios puntuales, como factor condicionante de la incorporación de NNA en prácticas productivas. Particularmente, se señala la figura de la mediería, que al establecer una distribución porcentual de las ganancias sobre lo cosechado, en condiciones de marcada desigualdad para quienes aportan la fuerza de trabajo, conlleva, entre otras consecuencias, que se apele a la mano de obra familiar, ya sea nuclear como extendida (a través de cadenas migratorias), como una forma de aumentar la posibilidad de recibir ingresos. En esta forma de organización también se reconocen experiencias de sistemas de explotación que se asientan en redes de paisanaje donde priman relaciones de poder atravesadas por desigualdades étnico-raciales que prevalecen en los contextos de origen. Así lo explicó una docente:

“Estas familias que vienen de Bolivia, incluso las van a buscar de Bolivia, porque hay personas, algunos bolivianos que les dicen ‘capangas’ que se encargan de llevar y de traer, a veces en micros escolares que no están ni en condiciones de transitar, y traen familias enteras viste, que quieren por ahí mejorar su calidad de vida. Los capangas... se aprovechan son los que reciben el dinero de pronto, y ellos después lo reparten y sacan su tajada viste dándole a los trabajadores una miseria. Ellos son los encargados de que trabajen, ellos son los responsables de que hagan las cosas, si se muere uno, reemplazarlo por otro, o sea, se manejan así Los capataces de las estancias o los dueños de las estancias o chacras dejan en manos de esta gente la administración del personal” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Otros testimonios revelan la existencia de empresas que fueron denunciadas por contratar NNA en condiciones de ilegalidad, donde el ocultamiento tanto de menores como de adultos responde a la preservación del trabajo, pues sigue representando una mejor opción de supervivencia al comparar su situación u oportunidades en el país de origen:

“La empresa tiene denuncia por trata de personas, trabajo infantil y uso de agroquímicos prohibidos. () Hay una causa que se armó a partir de una cámara oculta que hizo una organización de Mar del Plata (). Había personas que no sabían dónde estaban y no querían estar ahí, y había niños/niñas en condiciones de trabajo precarizado que recibían remuneración de un patrón. No es que le pagaban a los padres sino que era directo () había mucha gente que sí quería seguir trabajando, y que sí quería seguir defendiendo la fuente de trabajo porque aunque el trabajo es malo son mejores que las condiciones que tienen en Bolivia” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020)

En tercer lugar, en las instituciones educativas se registraron historias familiares de no escolarización y altos índices de analfabetismo:

“() por ahí un 10% de los padres de los chicos estaban alfabetizados, a la mayoría de los padres teníamos que enseñarle a escribir su nombre para que firmen el boletín” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Esto ha sido abordado en diferentes estudios, inclusive para el espacio geográfico en cuestión, donde se destaca que el valor de la educación se relativiza en contextos laborales y de historias de vida como las descriptas. El planteo no apunta a la asignación de valor negativo a la educación de los hijos/as o a un desinterés por la formación sino, mayormente, al registro de limitaciones en el acompañamiento de las trayectorias educativas de NNA, debido a las propias condiciones de existencia con adultos que no han recibido las herramientas que la educación formal prevé y que pasan largas jornadas trabajando, en espacios en los que unidad familiar/doméstica y unidad de producción se superponen (Dahul y Labruneeé, 2016).

Los retos de la intervención: entre el sentido común y los vacíos institucionales

Hasta aquí hemos reiterado el carácter complejo de la temática, refiriéndonos a los contextos de desigualdad social -que atraviesan las escuelas- en el que se encuentran las familias; los discursos docentes condicionados por marcos jurídicos que no ofrecen ir más allá de la denuncia; la negación o el ocultamiento como respuesta de adultos y NNA involucrados; y, en medio de ello, subsisten los testimonios que plantean la gravedad de la problemática. Entre ellos, accidentes de trabajo, situaciones de intoxicación, cansancio en el ámbito escolar, entre otras situaciones:

“Los nenes chiquititos me decían... ‘señorita no nos dé más tareas que no nos dan más los brazos para escribir’ y vos los mirabas como tenían las manos, tenían que ir a cepillarse, cada maestra tenía su cepillo, cada chico el jabón, porque venían con las manos... percuridas de haber trabajado con la tierra y encima la tierra no en las mejores condiciones naturales, sino con todas esas pestes que tenían encima, esos glifosatos y toda esa porquería “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

A partir de ello, nos preguntamos: ¿cómo las representaciones sobre el tema, habilitan o no el desarrollo de estrategias para su abordaje? El escenario es nuevamente heterogéneo: por un lado, aparecen discursos que puntualizan en la inactividad de los directivos y pares, producto del desinterés, negación y/o

evasión del problema:

“() Vamos a dar clase, no importa lo que hizo el pibe a la mañana o lo que va a hacer a la tarde porque tenemos que enseñar lengua o lo que sea o matemáticas o inglés no importa. Y hay un montón que están trabajando. O sea, no se le puede enseñar de la misma manera a alguien que estuvo trabajando de alguien que estuvo durmiendo o va a dormir o está bien alimentado. Y eso es lo que la escuela no tiene en cuenta...” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

“() Algunas veces aisladas cae así alguna campaña, alguien que viene a hablar, o dejan algún folletito o alguna cosa, y hablan con los chicos pero no se hace un trabajo mucho más profundo, de realmente hablar con los papás “ (Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Por el otro, ante interpelaciones sociales que reciben docentes que no intervienen o no denuncian, las respuestas ponen nuevamente de relieve la complejidad integral del tema, las singularidades que presenta cada caso, así como las consecuencias indeseadas que este tipo de acciones pueden generar. Así lo expresó una profesora:

“¿Qué voy a ir a la policía? ¿A denunciar que una niña está trabajando? Cómo voy a hacer eso por qué voy a hacer eso para que se la saquen a los padres. Además la nena estaba re-bien con su familia. () Yo eso no lo sabía después me enteré. Son una muy buena familia “ (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

Además de permitirnos reflexionar sobre la denuncia, que reduce y simplifica las situaciones en las que están las personas, favoreciendo la estigmatización punitiva por sobre la resolución del problema, la respuesta de la docente evidencia nuevamente la no preparación de las escuelas para enfrentar el desafío. Esto es algo que algunos trabajadores/as de la educación suelen manifestar, indicando que se encuentran expuestos ante escenarios donde no se les brindan protocolos para la intervención:

“Estando ahí dentro me encuentro con poca herramienta, e incluso cuando hablo adentro comentando para ver qué se puede hacer, ahí hay como una grieta que no se sabe cómo abordar, porque por ahí justamente nos faltan herramientas. También los mismos dueños de las quintas, pienso los propietarios digamos los que les pagan a los quinteros, también ahí hay una falta porque ellos no deberían permitir que sus empleados hagan trabajar a sus niños. Entonces es como que todos somos cómplices al final” (Docente, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Desde una perspectiva opuesta a esta tendencia, en una de las escuelas primarias se registró una experiencia en la que, desde el reconocimiento de la problemática y con el objetivo explícito de “afianzar los trabajos de interculturalidad, sostener la educación básica de los alumnos que concurren a este establecimiento y erradicar el trabajo infantil en las quintas próximas”, logró implementar la jornada extendida en el año 2012. Bajo la figura prevista en el artículo 28 de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) y del artículo 186 de la Ley Provincial de Educación (N° 13.688) los/as niño/as pasaron de cuatro a ocho horas de jornada escolar.

Según los docentes involucrados, bajo la percepción de que “(...) los chicos en la escuela están a salvo”, se pretendió: “() evitar que el chico vaya cuatro horas a la escuela y cuatro horas a trabajar en las huertas “ y abordar los casos de familias que no tenían con quien dejar a sus hijos/as durante su labor hortícola. Interesa señalar que esto no respondió a una necesidad de índole pedagógica sino a evitar que NNA pasaran horas en los contextos laborales; además de fortalecer el espacio educativo garantizando también el derecho de niños/as a la recreación, al descanso, al esparcimiento, al juego, entre otros:

“Me acuerdo tanto que yo les decía a los papás, ustedes tienen que ocuparse a la tarde del baño y de la cena, después de todo lo demás nos ocupamos nosotros: desayuno, almuerzo, merienda, educación, que los chicos puedan disfrutar, que puedan tener sus tiempos, sus momentos, que puedan compartir, porque cada chico que vuelve a su casa está con sus padres y sus hermanos y están bastante aislados, entonces la escuela era un centro de socialización y de compartir“ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Considerando que según la Ley Nacional de Educación, la jornada extendida es una modalidad diseñada con otros propósitos, se visualiza en este proceso el carácter activo del equipo directivo al apropiársela (Rockwell, 1996) y redefinirla como respuesta de mitigación al trabajo infantil. Ahora bien, su implementación no estuvo exenta de la resistencia de las familias, incluyendo la decisión de una proporción minoritaria de cambiar sus hijos/as de escuela:

“(...) hubo que convencer realmente a nivel ‘convencimiento’, porque muchos papás, bueno, podían entender que esto era para un futuro mejor de los chicos, pero para otros era sacarle una herramienta de trabajo” (Docente, Escuela Primaria, 3/3/2020).

“¡No sabes el trabajo que tuve que hacer casa por casa, tres veces para hablar con los padres! y yo les decía: ‘ustedes hagan el esfuerzo de trabajar por sus hijos esas cuatro horas, que después sus hijos se lo van a recompensar’. Fue un trabajo

muy complicado porque los padres no querían firmar para que la escuela tuviese 8 horas” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020)

Teniendo presente las buenas intenciones de esta intervención, vale mencionar la continuidad con las otras formas institucionales de resolver estas situaciones. Al igual que las políticas denunciadas por la comunidad boliviana centradas en responsabilizar a la familia, la jornada extendida desarticulaba la debatida estrategia familiar de obtener un mayor ingreso. La propuesta prescinde de otras acciones estatales que modifiquen/trastoquen la situación socioeconómica subordinada de las familias. Así, la resistencia a la jornada extendida se centraba en los cambios que generaba una práctica considerada tanto “tradicional”, como necesaria. Ante ello, el acercamiento a padres y madres fue central para construir espacios de entendimiento y acuerdos que permitieran colocar los derechos de la niñez en un lugar prioritario. Según directivos y docentes ello se fue afianzando con el transcurso del tiempo. En esta línea vale la iniciativa de las docentes en reconocer a los padres y madres de la comunidad boliviana apelando a sus sentidos positivos respecto a la escolarización.

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo muestra las tensiones existentes entre los criterios y entrenamientos de la escuela como institución nacional y los de las poblaciones locales frente a un tema como es el trabajo de NNA pertenecientes a comunidades migrantes bolivianas. Se ha desarrollado en un contexto espacial que, a diferencia de otros puntos geográficos de Argentina (Área Metropolitana de Buenos Aires, Córdoba, Patagonia o NOA) cuenta con reducidas investigaciones previas que allanen el reto analítico afrontado.

Complejizar las representaciones adultas emergentes sobre este asunto, ha permitido reconocer, por un lado, que la mirada que coloca demasiado peso en la agencia social (asociándola a pautas culturales atribuidas a la adscripción étnico-nacional de las familias migrantes), contribuye a reforzar sentidos estigmatizantes y de culpabilización hacia las mismas, que agravan situaciones de discriminación, excluyendo del análisis las complejidades inherentes a la problemática y las condicionantes estructurantes/estructurales que subyacen a estas situaciones. En particular, las modalidades predominantes de organización del trabajo en esta actividad económica, pero también, su inserción social “y educativa- desigual en el contexto receptor, asociadas a su condición de extranjería, pertenencia étnico-nacional, de clase, etc.

Por otra parte, ha permitido visibilizar la ausencia de formación y encuadres institucionales para los/as trabajadores/as de la educación, que carecen

de dispositivos de intervención, y también de instancias donde puedan interpelar sus sentidos sobre estas situaciones. Como consecuencia, coexisten posicionamientos que oscilan desde la negación o abordajes parciales/superficiales del problema, hasta estrategias que apelan a reconvertir herramientas disponibles -como la extensión de la jornada escolar- como instrumento de lucha contra el trabajo infantil. En cualquier caso, las situaciones se definen desde el sentido común de autoridades educativas, en los que prevalecen formas hegemónicas de normalidad que conceptualizan lo diverso.

Las formas hegemónicas de conceptualizar lo diverso se expresan, por ejemplo, en los usos de la categoría cultura de manera estática que vinculan las prácticas a identidades unívocas y generales que derivan en la visión integracionista o la folclorización. Esto tiene lugar en un contexto donde coexisten discursos de inclusión y políticas de interculturalidad con situaciones de silenciamiento, que no hacen más que revelar la subsistencia de la exclusión desde lugares no tan palpables. En este marco de silenciamientos, la vinculación de NNA a prácticas laborales se oculta crecientemente, ante acciones o discursos aferrados a parámetros jurídicos que se revelan insuficientes para profundizar complejidades y heterogeneidades de infancias y adolescencias.

En medio de este escenario se encuentran muchas familias de la comunidad boliviana, con discursos reivindicatorios de sus pautas culturales -muchos de las cuales denotan altos niveles de reproducción intergeneracional de situaciones de vulnerabilidad y pobreza-. Estos discursos contribuyen a naturalizar tanto su inserción segmentada en el mercado de trabajo, como las prácticas laborales de sus hijos/as, beneficiando intereses externos de explotación y/o abuso, en el marco de redes asentadas en marcadas asimetrías de poder (a veces gestadas dentro de la propia comunidad). La trama se complejiza aún más cuando la denuncia y persecución judicial, ingresa en una escalada de abusos o violencias, que los revictimiza: además de reforzar estigmas, amenaza sus fuentes de trabajo que siguen siendo mejor valuadas en términos relativos a las condiciones de vida que ofrece/ofrecía su lugar de origen.

Finalmente, este esfuerzo de complejizar las imágenes adultas en tensión que desde la escuela y las comunidades bolivianas se generan en torno al tema, requiere como desafío futuro contemplar las voces de los protagonistas (NNA), cuyas experiencias y sentidos pondrán en cuestión esta interpretación siempre parcial. Esta iniciativa mantendrá el desafío reflexivo de diferenciar entre etnocentrismo y solidaridad, creyendo en la empatía con quienes son víctimas de la desigualdad y la opresión (Tarducci, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (2008) “Formación docente e Interculturalidad”, *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año IV, nº 12, p. 121-138.

APARICIO, Susana (2009) “Niños trabajadores en el agro argentino. Familias campesinas y de asalariados rurales. Mitos y creencias en torno al trabajo infantil rural”. Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, agosto-septiembre.

APARICIO, Susana (2007) “El trabajo infantil en el agro” (205-240). En: VVAA (Eds.), *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. Buenos Aires: Oficina de la OIT en Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

ATAIDE, Soraya (2016) “El rol del boliviano en las transformaciones socio productivas de Apolinario Saravia y Gral. Pizarro” (201-230). En: Ataide, Soraya (Comp.), *Desarrollo Rural en debate. Estudios en el espacio agrario salteño*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.

ATUCHA, Ana, LACAZE, María V. y ROVERETTI, Mariano (2014) “Hacia la producción frutihortícola sustentable en el sudeste bonaerense: los desafíos que encuentran las producciones de General Pueyrredón”. Ponencia presentada en Jornadas Regionales ADENAG Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, octubre.

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” (225-244). En: Novaro, Gabriela (Comp.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

BENENCIA, Roberto (2012) “Los inmigrantes bolivianos en el mercado de trabajo de la horticultura en fresco en la Argentina” (153-234). En: Organización Internacional para las Migraciones, *El impacto de las migraciones en Argentina, Cuadernos Migratorios 2*. Buenos Aires: OIM.

BORTON, Laureano (2011) “Representaciones docentes sobre los niños tobas y sobre el silencio en una escuela en situación de interculturalidad” (83-102). En: NOVARO, Gabriela (Coord.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Ediciones Biblos.

BOCERO, Silvia y PRADO, Pedro (2008) “Horticultura y territorio. Configuraciones

NICOLAO, Julieta; TEVEZ, Emilio. ¿“Trabajo infantil” o “tradición cultural”? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires. pp. 35 - 66 |

territoriales en el cinturón hortícola marplatense a fines de la década del noventa”, *Estudios Socioterritoriales*, n° 7, p. 98-119.

BRIONES, Claudia (2005) “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales” (11-43). En: Briones, Claudia (Comp.), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

DAHUL, María Luz y LABRUNÉE, María Eugenia (2016) “La escuela rural y su influencia frente a las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil en el cinturón frutihortícola del Partido de General Pueyrredón. Un estudio de caso”. Ponencia presentada en IX Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, diciembre.

DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela (2011) “¿Una inclusión silenciosa o la sutiles formas de discriminación?” (37-57). En: Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

DOMENECH, Eduardo (2004) “Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?”, *Astrolabio*, Vol. 1, n° 1, p. 1-12. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121212122149/Domenech2.pdf>

DOMENECH, Eduardo (2014) “«Bolivianos» en la «Escuela Argentina»: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana”, *REMHU*, Año XXII, n° 42, p. 171-188.

FORNI, Pablo, SILES, Marcelo y BARREIRO, Lucrecia (2004) *¿Qué es el Capital Social y cómo analizarlo en contextos de Exclusión? Estudios de caso en Buenos Aires, Argentina*. JSRI Research Report 35, Julian Samora Research Institute, Michigan State University, East Lansing, Michigan.

GUBER, Rosana (2004) *El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

HALPERN, Gerardo (2009) “La legislación migratoria en Argentina” (25-70). En: HALPERN, Gerardo (Comp.), *Etnicidad, inmigración y política*. Buenos Aires: Prometeo.

INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2010) *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010* [en línea]. Recuperado de: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>

INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) (2016) *Descripción de la producción en el cinturón hortícola de Mar del Plata*. Recuperado de: https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-inta_descripcion_produccion_cinturon_horticola_mdp.pdf

LACAZE, María V., ATUCHA, Ana J., BERTOLOTTI, María I., GUALDONI, Patricia, LABRUNÉE, María E., LÓPEZ, María T., PAGANI, Andrea N. y VOLPATO, Guillermo (2014) *Producto Bruto Geográfico del Partido de General Pueyrredón, 2004-2012*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy (1996) "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction" (1-56). En: Levinson, Bradley, Foley, Douglas E., y Holland, Dorothy C. (Eds.), *The cultural production of the educated person*. Albany State: University of New York press. Traducción: Laura Cerletti.

NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jeans Ariel (1999) "El 'crisol de razas' hechas trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento" (23-56). En: Neufeld, María R. y Thisted, Jeans A. (Comps.), *'De eso no se habla...' los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.

NOCETI, María Belén (2011) "'Trabajo infantil rural' y 'explotación laboral infantil rural'. Aportes antropológicos a la diferenciación de conceptos para el diseño de políticas de protección de derechos del niño en el sudoeste bonaerense", *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, n° 22, p. 58-73. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185245082011000200005&lng=es&nrm=iso\[01/02/2017%2018:46:53\]](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185245082011000200005&lng=es&nrm=iso[01/02/2017%2018:46:53])

NOVARO, Gabriela (2016) "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina", *Nómadas*, n° 45, p. 105-121.

NOVARO, Gabriela (2009) "Palabras desoídas "palabras silenciadas " palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires", *Dossiê Antropologia da Educação*, Vol. 34, n°1, p. 47-64.

NOVARO, Gabriela, BORTON, Laureano, DIEZ, María Laura y HECHT, Carolina (2008) "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, n°36, p. 173-201.

NOVARO, Gabriela, DIEZ, María Laura y MARTÍNEZ, Laura (2017) "Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar", *Revista Migraciones Internacionales*, Año, 1, n°2, p. 7-23.

NICOLAO, Julieta; TEVEZ, Emilio. ¿"Trabajo infantil" o "tradición cultural"? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires. pp. 35 - 66 |

NOVICK, Susana (1997) “Políticas migratorias en Argentina” (83-139) En: OTEIZA, Enrique, NOVICK, Susana y ARUJ, Roberto (Comps.), *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. Buenos Aires: GEL.

PACECCA, María Inés (2014) *Trabajo adolescente y migración desde Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

PEDONE, Claudia (2006) *Estrategias migratorias y poder. «Tú siempre jalas a los tuyos»*. Quito: Ediciones Abya-Yala

PIZARRO, Cynthia (2015) *Bolivianos y bolivianas en la vida cotidiana cordobesa. Trabajo, derechos e identidad en contextos migratorios*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

PIZARRO, Cynthia (2011) “Inmigrantes bolivianos en el sector hortícola: entre la discriminación racializante, la precariedad laboral y la movilidad socio-productiva” (119-164). En: Cynthia Pizarro (Ed.), *Ser Boliviano en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: EDDUC.

PIZARRO, Cynthia (2007) “Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la Colectividad Boliviana de Escobar”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n°63, p. 211-243.

ROCKWELL, Elsie (1996) “Llaves (Claves) para la apropiación: escolarización rural en México” (301-324). En: LEVINSON, Bradley, FOLEY, Douglas E., y HOLLAND, Dorothy C. (Eds.), *The cultural production of the educated person*. Albany, State University of New York press. Traducción: Carlos Alberto Costanzo.

SEGATO, Rita (2007) *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

SINISI, Liliana (1999) “La relación *nosotros-otros* en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” (189-234). En: NEUFELD, María R. y THISTED, Jeans A. (Comps.), *‘De eso no se habla...’ los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.

TARDUCCI, Mónica (2013) “Abusos, mentiras y video. A propósito de la niña wichi”, *Boletín de Antropología y Educación*, Año 4, n°5, p. 7-13. Recuperado de: http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n05a01.pdf

TEVEZ, Emilio (2012) “Inmigrantes bolivianos en Argentina: representaciones y resignificaciones acerca del trabajo en el lugar de origen y la sociedad de arribo”, *Persona y Sociedad*, Vol. XXVI, n° 3, p. 85-107.

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” (133-170). En: Martínez, María E. y Villa, Alicia (Comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en la perspectiva cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

ZAVALA, María Alicia y CASTAÑEDA, Sandra (2014) “Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo”, *Magister*, n° 26, p. 98-104.

Otros recursos citados:

“Más de 700 inmigrantes se radicaron legalmente en la ciudad en lo que va del año”. *La Capital*, 8/9/2013, Recuperado de: <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2013/09/09/248123.htm>

Entrevistas citadas:

Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020

Docente, Escuela Primaria, 3/3/2020

Docente, Escuela Primaria, 10/3/2020

Profesora, Escuela Secundaria, 8/3/2020

Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020

Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020

Profesora, Escuela Primaria, 9/3/2020

T. Integrante de OSPI, 27/2/2020

A. Integrante de AFHOPA, 15/10/2019

A. Integrante de la AFHOPA, 11/11/2019

L. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 5/10/2019

N. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 17/10/2019

Referencia para citar este artículo: HENDEL, Verónica (2020). "Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina)." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 67-95.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina)

Jovens, migração e vida cotidiana. Sentidos e apropriações do ensino médio nos subúrbios de Buenos Aires (Argentina)

Verónica Hendel¹

RESUMEN

La educación secundaria constituye en la actualidad uno de los temas centrales de la agenda educativa de la región. A pesar de los avances normativos y de la sanción de su obligatoriedad, en la Argentina se advierte la continuidad y persistencia de prácticas selectivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos. En este artículo reconstruimos la experiencia cotidiana escolar de un grupo de jóvenes que forman parte de familias migrantes, para pensar los sentidos que para ellos adquiere. Adoptamos un enfoque etnográfico que sitúa la mirada en la vida cotidiana escolar como forma de acceder a los modos en que los jóvenes se apropian e inciden sobre la escuela. A partir del diálogo con investigaciones previas, logramos identificar en estos jóvenes ciertos sentidos emergentes vinculados a la escuela como lugar de pertenencia, de integración y de diversidad.

Palabras clave: Juventud. Escuela. Migración. Sentidos. Vida cotidiana.

RESUMO

Atualmente, o ensino médio é uma das questões centrais da agenda educacional da região. Apesar dos avanços regulatórios e da sanção de sua natureza obrigatória, na Argentina é evidente a continuidade e persistência de práticas seletivas que continuam a excluir jovens de setores sociais que não foram seus

1 Doctora en Ciencias Sociales y Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Luján. Luján, Argentina. Email: vero_hendely@yahoo.com

receptores históricos. Neste artigo, reconstruímos a experiência escolar diária de um grupo de jovens que fazem parte de famílias migrantes, para refletir sobre os significados que adotam para eles. Adotamos uma abordagem etnográfica que coloca nosso olhar no cotidiano escolar como una maneira de acessar as maneiras pelas quais os jovens se apropriam e influenciam a escola. Com base no diálogo com pesquisas anteriores, conseguimos identificar certos sentidos emergentes nesses jovens ligados à escola como um lugar de pertença, integração e diversidade.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Migração. Sentidos. Cotidiano.

INTRODUCCIÓN

Ariel se mira al espejo y repite: galleta (*gaieta*), galleta (*gayeta*); gallo (*gaio*), gallo (*gayo*); callate (*caiate*), callate (*cayate*); yo (*io*), yo (*yo*). Piensa qué sucederá en unos días, cuando comience la escuela secundaria en el país al que acaba de llegar. Intuye que no será fácil. Por eso, ensaya su pronunciación para utilizar “su forma de hablar como disfraz, porque acá hablan como más claro” (Registro áulico, 2018)².

Entre mayo y diciembre del 2018 tuvimos la posibilidad de acompañar a un grupo de jóvenes de entre 16 y 17 años en la realización de un corto audiovisual. Se trató de un proyecto anual realizado en el marco de la materia “Política y Ciudadanía”, que se cursa en 5to Año de la escuela secundaria bonaerense, y del proyecto provincial “Parlamento Juvenil”. Esta experiencia surgió a partir de un trabajo etnográfico más amplio que incluyó la realización de observaciones participantes y no participantes en diversos cursos, conversaciones informales, entrevistas biográficas a estudiantes, docentes, directivos y miembros del Equipo de Orientación Escolar y salidas educativas. También realizamos encuestas y talleres de elaboración de narrativas cartográficas. Si bien en este artículo retomaremos específicamente el proyecto del 2018, nuestra mirada se nutre de esa experiencia etnográfica más amplia que continúa hasta el presente.

La educación secundaria constituye en la actualidad uno de los temas centrales de la agenda educativa de la región. A lo largo de las dos últimas décadas Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay, Perú, Chile, Nicaragua, Guatemala y el Salvador han dictado nuevas leyes. En este marco, Argentina, Bolivia, Chile,

2 En el siguiente enlace se puede acceder al audio de la escena a la cual hacemos referencia: <https://www.mediafire.com/file/23t57pi1m2w8jhb/Escena1-espejo.mp3/file> Si bien el corto audiovisual se ha hecho público consideramos esta opción como la más adecuada para preservar el anonimato de la escuela y de los jóvenes que lo realizaron.

Uruguay y Brasil³ han establecido la obligatoriedad de la escuela secundaria. La ampliación de los años de escolarización de las nuevas generaciones ha generado una proliferación de estudios sobre la situación del nivel en la región y su formato, y ha dado lugar a viejos y nuevos debates sobre su significado, necesidad e implicancias (Tiramonti, 2011; Cury, 2012; Southwell, 2009, 2011, 2020; Montes y Pinkasz, 2020)⁴.

La construcción de la escuela secundaria en la Argentina, desde sus orígenes a finales del siglo XIX, ha estado fuertemente atravesada por el mandato nacionalista y asimilacionista que caracterizó el surgimiento del Estado nacional e impregnó a la totalidad del sistema educativo (Novaro, 2019). En los estudios sobre la temática existe cierto consenso acerca de la continuidad y persistencia de prácticas selectivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2011; Nobile, 2016; Novaro, 2019). En el caso de la provincia de Buenos Aires, y más específicamente de la escuela del conurbano bonaerense que nos convoca, esa persistencia tiene lugar en contextos signados por la desigualdad, la necesidad de combinar el estudio con el trabajo y la movilidad territorial.

En trabajos anteriores nos hemos detenido a pensar las trayectorias socioeducativas de jóvenes pertenecientes a familias de origen boliviano en relación con las movilidades espacio-temporales y sus experiencias de múltiples desplazamientos (Hendel, 2019a; Maggi y Hendel, 2019). También indagamos en las formas en que estos jóvenes experimentan y se apropian del espacio urbano en el cual su escuela está ubicada (Hendel, 2020). En este artículo nos interesa reconstruir la experiencia cotidiana de los jóvenes⁵ en la escuela secundaria

3 En el caso de Brasil, la educación secundaria se tornó obligatoria en abril de 2013 a través de la Ley 12.796. Cabe señalar que la coyuntura política posterior al polémico apartamiento de Dilma Russeff de su cargo de presidenta (2016) ha impactado de manera importante sobre este nivel educativo. Michel Temer, presidente transitorio, impulsó importantes reformas educativas que fueron implementadas mediante la modalidad de Medida Provisoria, estableciendo cambios en las bases de la educación brasileña, mediante la reforma a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9394). Las mismas han sido objeto de profundas críticas. Véase, al respecto, <http://www.observatorioeducacion.org/content/reformas-a-la-educaci%C3%B3n-media-en-brasil>

4 Entre los años 2005 y 2006, la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. Se promulgó la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206/06), la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06) y la Ley Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N 26.061/05).

5 Al hablar de jóvenes partimos de la premisa de que la noción de “juventud” es una construcción social y cultural, una producción que adquiere diferentes características según los contextos y los actores sociales involucrados, así como las relaciones de poder que las atraviesan (Reguillo, 2001; Kropff, 2011; Chaves, 2017).

para pensar los sentidos que para ellos adopta. Desde nuestro enfoque, poner la mirada en la vida cotidiana escolar supone la posibilidad de acceder a los modos en que los jóvenes se apropian e inciden sobre la escuela. Por otra parte, al reconstruir su “expresión concreta y cotidiana” emerge una dimensión espacio-temporal inherente a la misma que representa en nuestra investigación, y en el campo de los estudios migratorios, una relevancia especial (Rockwell, 2005, 2011).

La centralidad otorgada a la experiencia escolar en su dimensión espacio-temporal en este escrito no es un punto de partida. Se trata de una categoría construida a la luz del trabajo etnográfico que venimos desarrollando, en diálogo con aquellos estudios que señalan que la relación que los migrantes (y no migrantes) entablan con su(s) territorio(s) permite entenderla como un elemento clave en la construcción de sentido que ellos le dan al mundo que habitan (Lazo, 2012; Reyes Tovar, Martínez Ruiz, 2015). Recuperamos aquí la categoría de “experiencia” que ya hemos trabajado en otros escritos (2015, 2017, 2018, 2020), bajo la inspiración de Joan Scott, y sumamos los aportes de la noción de “experiencia metropolitana” entendida como las prácticas y las representaciones que hacen posible significar y vivir los territorios por parte de sujetos diferentes que residen en distintos tipos de espacios. El concepto de experiencia alude a las muchas circunstancias de la vida cotidiana y a las diversas relaciones posibles entre los sujetos y los lugares, a la variedad de usos y significados del espacio por parte de diferentes habitantes (Duhau y Giglia, 2008; Hendel, 2019b).

Con respecto a la noción de “experiencia escolar”, en particular, sostenemos que ésta es selectiva y significativa pero, aun así, no es necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por la escuela (Rockwell, 1995; Dubet, Martuccelli, 1998; Dubet, 2011). Comprender los sentidos que los jóvenes construyen en torno a la misma constituye parte del desafío de nuestra investigación.

La mayoría de los jóvenes que protagonizan la experiencia que nos convoca forma parte de familias que han migrado desde Bolivia y, en menor medida, desde Paraguay y Perú. Sus trayectorias escolares se caracterizan por haber transitado por varias escuelas siguiendo los proyectos migratorios de sus padres (Hendel, 2019; Maggi y Hendel, 2019). A diferencia de lo que sucede en otros contextos, donde ciertas transformaciones estructurales han incidido fuertemente sobre las definiciones de juventud que desde diversos ámbitos se han ido dando (instituciones, academia, imaginario social) (García Borrego, 2007), en la mayoría de estos jóvenes no es posible identificar una prolongación del periodo de formación (aunque sí en relación a las trayectorias educativas de sus padres). Un alto porcentaje logra terminar de cursar la secundaria, no todos obtienen su título y son pocos los que continúan estudios superiores; tampoco

es posible advertir en ellos un retraso en la incorporación plena al mercado laboral, ya que a partir de los 11/12 años muchos de ellos comienzan a ayudar a sus padres en actividades vinculadas al comercio (de frutas y verduras), la costura y el envasado de alimentos. Durante los últimos años de la secundaria es frecuente que combinen el estudio con el trabajo, en proporciones similares. Es posible advertir en ellos la incidencia del desarrollo de un mercado de consumo juvenil y adolescente, de gran relevancia simbólica como la música, el calzado y la telefonía móvil.

Sin embargo, el enfoque que adoptaremos en este artículo no restringe la mirada a estos jóvenes. Entendemos que un aspecto importante de la riqueza del trabajo etnográfico en esta escuela secundaria radica en la posibilidad de observar y compartir la vida cotidiana con un amplio grupo de jóvenes que forman parte de familias migrantes y otro grupo que siempre ha residido en la Argentina. Como veremos más adelante, el hecho de que el primer grupo sea más numeroso que el segundo no constituye un dato menor para el análisis, dado que incide sobre las formas que adoptan las relaciones entre pares y sobre la visión que los diversos actores escolares desarrollan sobre los mismos⁶.

A lo largo de este artículo recorreremos brevemente la historia de la escuela secundaria en la Argentina en relación con los procesos de inclusión de nuevos sectores sociales, estableceremos algunos puntos de partida teórico-metodológicos para luego adentrarnos en la experiencia etnográfica que nos convoca. La misma será abordada a partir de tres sentidos acerca de la experiencia de la escuela secundaria que han emergido en la vida cotidiana: la escuela como lugar de pertenencia, como lugar de integración y como espacio de la diversidad. Finalmente, esbozaremos algunas reflexiones finales y nuevos interrogantes.

LA ESCUELA SECUNDARIA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

Pensar los sentidos que adopta la escuela secundaria en la actualidad implica abordar la complejidad de las culturas escolares que le dan forma. Partimos de un concepto de “cultura” que enfatiza su carácter plural, público, complejo, abierto y dinámico, y que integra la dimensión histórica. Las culturas escolares, concebidas como producto de un trabajo colectivo pretérito, y sujetas a transformaciones actuales, despliegan múltiples planos temporales. En este

6 Investigaciones previas han señalado que: “En todo caso, la “marcación” como visiblemente diferentes, se incrementa cuando el niño va a una escuela en donde no encuentra a otros “iguales”. Justamente los estereotipos son frecuentemente apropiados y actuados por los mismos niños en sus trayectorias escolares” (Gavazzo et al, 2014, p. 206).

contexto, los jóvenes seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes (Rockwell, 2007). La educación, entonces, emerge como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos. A continuación abordaremos brevemente algunos de los devenires históricos del nivel secundario.

La educación secundaria en la Argentina se fue conformando progresivamente como “nivel educativo”. Las primeras orientaciones y modalidades (bachiller, normal, comercial, industrial) fueron creadas en distintos momentos históricos y en el marco de proyectos educativos diferentes. Si bien todas atendían a una población de edad semejante (entre los 12 y los 18 años), sus requisitos de ingreso, planes de estudio y títulos dan cuenta de que se trataba de circuitos educativos diferenciados que, progresivamente, se organizaron como un nivel educativo común, aunque conservando algunos rasgos específicos (Schoo, 2016).

Desde sus inicios, a finales del siglo XIX, la escuela secundaria fue concebida para la formación de las elites dirigentes y de las burocracias estatales porteñas y de las principales ciudades del interior. También era portadora de una promesa de movilidad e integración social (Llinás, 2015), que actuaba borrando las diferencias (Novaro, 2016). La coexistencia de estos rasgos elitistas e integradores sufrió un primer quiebre a mediados del siglo XX con la incorporación de nuevos sectores. En el año 1946 el Estado creó un subsistema medio de educación técnica que incorporó fundamentalmente a los hijos de los obreros que habían finalizado la escuela primaria. La interpretación del sentido de esta creación ha generado controversia. Para algunos autores, se trató de una redefinición curricular destinada a incorporar el trabajo como principio educativo (Dussel y Pineau, 1995); mientras que, para otros (Tedesco, 1980), se trató de una incorporación subalterna de la clase obrera a la educación secundaria y de una respuesta a necesidades políticas de incorporación social, no a exigencias provenientes del aparato productivo (Tiramonti, 2011).

La reforma educativa de mediados de la década de 1990 supuso un segundo hito ya que implicó la llegada a las aulas de la escuela secundaria de sectores tradicionalmente excluidos⁷. En ese mismo contexto, los debates en torno a la

7 En 1993, fue sancionada la Ley 24.195, conocida por el nombre de Ley Federal de Educación, que supuso una transformación de los niveles educativos e incluyó la extensión de la escolaridad hasta los 14 años de edad. Las viejas modalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la anterior estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la Provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el primer y segundo año de la escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

interculturalidad y la educación se instalaron con mayor vigor en el discurso de estado en el marco de políticas sociales y educativas de corte “compensatorio” (Hecht et al, 2015; Novaro, 2019). Los cambios introducidos por la Ley Nacional de Educación del año 2006, vigente en la actualidad, pueden ser considerados como una profundización y superación de ese segundo gran proceso de incorporación de nuevos sectores al nivel. Estas reformas más recientes han estado vinculadas a las transformaciones económicas, sociales y políticas de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, algunos rasgos del nivel secundario que primaban en los debates de comienzos del siglo XXI siguen latentes.

JÓVENES, ESCUELAS Y SENTIDOS

La escuela secundaria “fragmentada”, “estallada” y “carente de sentido” de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI dio lugar a una serie de investigaciones que indagaron en los sentidos que los jóvenes otorgan a su paso por la institución escolar (Dussel, Brito, Nuñez, 2007; Llinás, 2015; Nuñez, Litichever, 2016)⁸. A través de la realización de encuestas, entrevistas semiestructuradas, observaciones y del análisis de fuentes primarias y secundarias lograron identificar la continuidad de algunos sentidos tradicionales y la emergencia de otros nuevos. Entre los primeros, se observa la persistencia de sentidos que vinculan la trayectoria escolar con la posibilidad de obtener un trabajo o la continuación de estudios superiores. Sentidos que hablan de la permanencia de representaciones que otorgan a la educación la promesa de integración y ascenso social. En cuanto a la emergencia de nuevos sentidos sobre la escolaridad, los autores señalan que las escuelas también se convierten en espacios de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital relevante (Nuñez, Litichever, 2016).

En este artículo nos interesa dialogar con los resultados de estas investigaciones desde el campo de los estudios sobre escolaridad y migración. Para ello indagaremos en los sentidos que la escuela secundaria adopta para jóvenes que forman parte de familias migrantes, partiendo de una concepción de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar (Rockwell, 2005). Desde esta

8 Algunos autores han caracterizado la situación del sistema educativo durante las últimas décadas como la manifestación de “tendencias contrapuestas” que han dado lugar a un crecimiento amorfo del nivel secundario (Nuñez, Litichever, 2015, 2016). Dichas tendencias se expresarían en un incremento tanto de presupuestos como de la cobertura educativa a la vez que perduran desigualdades relacionadas con la calidad, la cantidad de días y horas de clase, en los sueldos docentes y en el presupuesto que cada provincia destina a las políticas educativas. Esta situación se ha visto modificada durante los últimos cuatro años de gobierno neoliberal (2015-2019) con la reducción del presupuesto educativo (o su sub-ejecución) y el incremento de la desigualdad social.

óptica, la escuela deja de ser una institución “relativamente autónoma”, que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable para ser concebida, en cambio, como un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales (Rockwell, 2005).

A partir de la década de 1990, a nivel nacional se desarrollaron una serie de estudios sobre la escolaridad de los niños inmigrantes e hijos de inmigrantes. Esos trabajos destacaron la persistencia de prácticas educativas vinculadas al paradigma asimilacionista y a discursos escolares nacionalistas, así como también la aparición de discursos y propuestas relacionadas con la diversidad cultural. Paralelamente, dieron cuenta de las prácticas estigmatizantes y las diversas formas de exclusión social o inclusión subordinada que padecía esa población en algunas escuelas (Neufeld y Thisted, 1999; Beherán, 2011, 2012; Novaro y Diez, 2011). Estos estudios señalan que los niños migrantes o los hijos de migrantes estudian en escuelas donde, a pesar de compartir el espacio con otros niños de recursos escasos, son percibidos como “otros” (Gavazzo et al., 2014).

Históricamente, el nivel secundario ha registrado una caída en la asistencia de los jóvenes que forman parte de familias migrantes (Cerruti y Binstock, 2012). En este sentido, es posible afirmar que la masificación de la educación media en nuestro país no ha logrado garantizar ni la permanencia, ni las condiciones de igualdad en el acceso (Dussel, 2009). Las investigaciones abocadas específicamente a la escolaridad de jóvenes migrantes en el nivel secundario han tenido un mayor desarrollo durante la última década. La mayor parte de ellos ha analizado las prácticas discriminatorias que tienen lugar en ese nivel y la normativa referida a la escolaridad de dichos jóvenes (Beherán, 2012; Gavazzo et al, 2014; Groisman y Hendel, 2017; Gago y Maggi, 2017; Lemmi et al, 2018; Cerruti, 2019; Novaro, 2019). En ellos puede observarse una tendencia a abordar las experiencias juveniles a partir de la reconstrucción de sus trayectorias escolares, con un cierto énfasis en el diálogo con las miradas de los adultos (Beherán, 2011; Diez, 2011; Lemmi et al., 2018).

En escritos previos, hemos analizado cómo la movilidad constituye uno de los elementos clave de la experiencia del territorio y de la escolaridad de los colectivos migrantes (Hendel y Novaro, 2019; Maggi y Hendel, 2019). También hemos observado cómo la presencia de las familias migrantes interpela a los espacios escolares, especialmente a la escuela secundaria, tensionando relatos fundantes del sistema educativo, aún vigentes. Relatos vinculados a la construcción de una identidad nacional orientada a fusionar lo diferente, que conviven con los discursos sobre el respeto a la diversidad cultural de más reciente data (Hendel y Novaro, 2019).

El enfoque que retomamos en este artículo constituye una aproximación etnográfica a la experiencia cotidiana escolar de los jóvenes que asisten a una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Experiencia que

consideramos que no puede deducirse de los diseños curriculares o de las políticas educativas, ni reconstruirse en forma exclusiva a partir de documentos, encuestas o entrevistas, aunque todas estas herramientas resulten relevantes y complementarias. La posibilidad de acompañar a los jóvenes en la realización del corto audiovisual constituyó una oportunidad clave para aproximarnos a su vida cotidiana, a los modos en que ellos se apropian de su experiencia escolar y a los sentidos y significados que construyen en torno a la misma. Significados que son contextuales, relacionales y, en consecuencia, contingentes. Por eso, consideramos que resulta apropiado adoptar una mirada inicial que, por momentos, se aparta provisoriamente del objeto -la escuela- para buscar en otro lado las huellas, rastros, vestigios que la hacen hablar (Duschatzky, 1999).

En el plano del análisis etnográfico, retomamos el siguiente interrogante que Elsie Rockwell (2011) planteara pensando en los niños: ¿Cómo invertir la visión que sitúa a estos jóvenes como depositarios de una cultura “inculcada” por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?

LA EXPERIENCIA COTIDIANA EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DEL CONURBANO BONAERENSE

Los muros que separan la escuela de la calle están pintados con imágenes que remiten a las actividades que “la identifican”: el teatro, la música, la literatura. La puerta es una reja que, en días de calor, permite ver el pequeño hall que oficia de entrada. De vez en cuando, hay jóvenes y padres sentados en un banco, esperando a que algún directivo los atienda. Si uno llega en horario de recreo ese mismo hall está repleto de niños y jóvenes de entre 12 y 18 años. Sus charlas, cánticos y gritos pueden escucharse desde la calle. La reja sólo se abre cuando alguno de los porteros o porteras acude, llave en mano, ante el sonido del timbre. También cuando una de las docentes con más trayectoria en la escuela saca su tijera escolar del bolsillo, abre la puerta reja sin manija y transforma la vereda en una sala de profesores a cielo abierto apta para fumadores⁹. Algunas de las conversaciones más ricas de esta experiencia etnográfica han sucedido en ese lugar.

9 Hasta el año 2011, las salas de profesores de las escuelas secundarias y las salas de maestros de las escuelas primarias eran lugares donde los docentes tenían permitido fumar. Esto se modificó en el año 2011 con la sanción de la Ley N° 26.687, más conocida como Ley Nacional Antitabaco, que tuvo por objetivo la “regulación de la publicidad, producción y consumo de los productos elaborados con tabaco”.

Es esa profesora quien nos introduce en la historia de esta escuela:

“Cuando llegué a esta escuela en el año 97, esta era una escuela que estaba muy golpeada. (...) Ahora está muy venido a menos pero es un hermoso edificio¹⁰. Pero había tenido un problema serio. Un determinado año antes de que yo entrara, una inspectora cerró grados de primaria y al cerrar algunos grados (...) ¿viste? Es el castillo de naipes. Si vienen dos hermanos y un curso se cerró, la madre saca a los dos. Porque no va a dejar uno en una escuela y otro en la otra. Se empezó a correr mucho la bolilla en el barrio de que esta escuela estaba en problemas, de que iba a cerrar, y eso nos hizo caer bastante. Junto conmigo entró una nueva directora (...) una excelente persona y, bueno, la fuimos tratando de levantar. Justo se dio también que a finales de los 90 empezó a llegar más población extranjera, y se había puesto en este barrio el mote de ‘esa es la escolita pobre del barrio’. La otra, la que está sobre la avenida principal era como la escuela de la clase media, como si este barrio fuera la Recoleta. Y, después, con el correr más del tiempo, yo, como vivo a seis cuadras del colegio, se escuchaba el comentario: ‘Ah, así que usted es docente ahí en la escuela de los bolivianos’. Y, entonces, yo decía: “Sí, de los bolivianos, de los peruanos, de los argentinos, de los ucranianos”. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, entrevista formal, 2018)¹¹

La historia de la escuela emerge en el relato entrelazada con su dimensión espacial, lo cual ayuda a situar la experiencia cotidiana en el entramado de redes sociales (Rockwell, 2018). Ubicada en la zona sur de uno de los barrios más grandes del distrito de Tres de Febrero¹², los estigmas que la rodean se hacen eco de la pérdida de matrícula y, especialmente, de la principal población que a ella asiste. En el barrio, la asociación entre una determinada escuela y lo boliviano suele transformarse en una marca de estigmatización, aspecto que ya ha sido registrado por numerosos investigadores (Neufeld, Thisted, 1999; Domenech,

10 La relevancia de la escuela en su materialidad ha emergido con frecuencia en nuestro trabajo etnográfico pero, por su complejidad y singularidad, será analizado en futuros escritos. A los efectos de este artículo, resulta significativo señalar que el sentido que predomina en relación con este tema es que se trata de “una escuela media carente de muchas cosas”, “que se cae a pedazos”, “que le faltan muchas cosas” (Respuestas a encuestas realizadas a estudiantes de 6to Año, 2018, 2019).

11 Los testimonios y relatos etnográficos han sido modificados allí donde el barrio es mencionado para preservar el anonimato de la institución escolar.

12 Tres de Febrero es uno de los 135 partidos que integran la provincia de Buenos Aires. Se ubica en la zona oeste del Gran Buenos Aires, al noroeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2014; Novaro y Diez, 2011). La recurrencia de este isomorfismo entre espacio, lugar y cultura (Gupta y Ferguson, 1997) resulta problemático, incluso cuando se utiliza para describir las diferencias culturales entre personas de diferentes regiones que conviven en un mismo lugar, dado que se basan en una conexión no cuestionada entre identidad y lugar. Los modos que adopta la relación entre espacio y vida cotidiana resultan relevantes para nuestro análisis, en tanto el estudio de ambas dimensiones nos permite integrar las condiciones materiales y los procesos sociales al estudio de las prácticas y procesos culturales en ámbitos educativos. La vida cotidiana en la escuela está atravesada, de modos diversos, por múltiples espacialidades y temporalidades que el abordaje etnográfico nos permite abordar. Es al sumergirnos en lo cotidiano que nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas (Rockwell, 2011).

La sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) trajo aparejada no sólo la obligatoriedad de la escuela secundaria sino también su reorganización. Esta transformación administrativa y curricular llevó a que, en pocos años, un distrito como Tres de Febrero pasara de tener 10 establecimientos secundarios a tener 37¹³. Estos procesos han dejado huellas importantes en la vida cotidiana de estas instituciones:

“Y cuando pasamos de tener el Tercer Ciclo nada más a tener la secundaria completa, claro, nos faltaban alumnos para abrir el 4to Año. Había que batallarla porque se nos iban todos para Matanza. Porque este barrio no tenía escuela secundaria completa. Entonces justo cayó un papá de la comunidad boliviana que yo había tenido a sus hijos, que habían egresado en 3er Año. Le digo: “Ay, buen día” (...) y le comenté lo que nos estaba pasando. Le digo: ‘Vaya usted que conoce tanta gente, vaya, empiece a buscar los chicos estos para que vengan y terminen su secundaria’. Y él me empezó a contar, sí, que muchos se habían ido para la Capital, que en la Capital la escuela los aceptaba a los chicos sin ningún problema pero discriminación (*cambiando el tono*), y sino en Matanza, aunque parezca mentira, discriminación (*ríe*). Y, bueno, así que no había otro lugar donde ir y empezaron a anotarse acá”. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, entrevista formal, 2018)

13 En relación a este proceso histórico-educativo, una directora de la zona afirmó: “Se construyeron escuelas secundarias en cualquier lado, ahí donde había lugar” (Directora de escuela secundaria, entrevista informal, 2019).

El surgimiento de esta escuela, como institución secundaria, está vinculado al apoyo de la comunidad boliviana local. Fue ella, en cierta medida, quien le permitió conformar la matrícula necesaria para comenzar a andar. Esta presencia ha tenido una continuidad que llega hasta el presente. La discriminación, como telón de fondo de experiencias escolares previas, también.

TRATAR DE ENCAJAR: LA ESCUELA COMO LUGAR DE PERTENENCIA

En el año 2009, las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires comenzaron a participar del Programa “Parlamento Juvenil” que surgió como “respuesta a la necesidad de fortalecer la participación de los jóvenes en el proceso de promoción de ciudadanía regional”¹⁴. La experiencia que nos convoca se desarrolló a lo largo del año 2018, en el marco de las clases de “Política y Ciudadanía” de 5to Año. El proyecto combinaba la participación en “Parlamento Juvenil” con la elaboración de un corto audiovisual junto con una universidad local.

“La idea del proyecto surge a partir de la idea de inclusión, que es uno de los ejes que propone Parlamento. Ellos hablaban de la inclusión y yo les dije por qué no pensaban en su propia experiencia, y así surgió”. (Conversación informal, Profesora de “Política y Ciudadanía”, 2018)

Pensar en “su propia experiencia” supuso una interpelación directa a la presencia mayoritaria de jóvenes migrantes y descendientes de familias migrantes en el curso, que abrió un espacio de debate y negociación sobre los sentidos y significados de sus propias experiencias escolares. La elección de “Ariel”, una joven recién llegada de Bolivia a la Argentina, como personaje principal reforzó la interpelación inicial. Eran ellos quienes lo habían vivido y sabían lo que se sentía. Sus experiencias se transformaron en un insumo clave para pensar la ficción.

14 Parlamento Juvenil del MERCOSUR es un programa que se desarrolla en las escuelas secundarias de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay. Cuenta con instancias distritales, provinciales y nacionales. Los participantes vivencian el funcionamiento de las instituciones democráticas y participan en debates en los cuales deben expresar sus ideas sobre temas de Inclusión Educativa, Género, Jóvenes y Trabajo, Participación Ciudadana, Derechos Humanos e Integración Latinoamericana. Los estudiantes que representan a la Provincia en el Parlamento Nacional son elegidos por sus compañeros. Véase: <http://abc.gov.ar/socioeducativa/programas/parlamento-juvenil-mercosur>

Cuando me sumé al aula de 5to estaban trabajando sobre el guión. Ya tenían el comienzo: aquella escena en la cual “Ariel está en el espejo practicando ser argentina” (Registro áulico, 2018). La construcción del personaje dio lugar a intercambios como el siguiente:

“E1: La chica trata de encajar.

P: La forma en que te mostrás ante los otros influye.

E2: Su disfraz puede ser cómo habla, la voz, porque acá hablan como más claro.

E3: Nosotros no notamos la diferencia porque siempre estuvimos acá”. (Conversación áulica, 2018)

Este mismo diálogo en el contexto de otro aula podría ser analizado como la puesta en juego de un “nosotros argentino mayoritario” en oposición a un “otro extranjero minoritario”. Si bien es innegable que esa tensión está presente en la afirmación de la última joven, la particularidad de este grupo y esta escuela trastocan la ecuación y, en consecuencia, modifican su sentido.

Para comprender esa “necesidad de encajar”, que atraviesa todo el corto y abre la primera escena, fue necesario ahondar en las trayectorias escolares de estos jóvenes¹⁵. Una suerte de “telón de fondo” no dicho, velado, nunca explicitado en el aula, que nos remite a otros momentos de su vida como estudiantes, otras escuelas, otros espacios y temporalidades. ¿Por qué el esfuerzo por “tratar de encajar” si todos coincidían en que se sentían integrados? ¿Por qué la necesidad de utilizar la forma de hablar como disfraz? ¿De dónde provenían esos saberes, esas huellas?

“Entonces yo sí estaba emocionada por venirme acá () Una vez que llegamos, llegamos acá al negocio de mi tía, la saludé, nos quedamos un rato, se hizo la noche y nos tocó irnos a Dock Sud. () Era una casa chiquita la que tenía mi mamá y ahí vivíamos, luego cuando se hizo el tema del colegio, porque nosotros vinimos en vacaciones, se hizo el tema del colegio y me tocó el primer día de clases (). Me gustaba el colegio, me gustaban las cosas, la noche antes estar emocionada por entrar, porque ya quería entrar, entré y me trataron de lo

15 Cabe señalar que lograr los lazos de confianza que hicieron posible que los y las jóvenes compartieran sus trayectorias escolares previas nos llevó dos años de compartir tiempos y lugares. El trabajo etnográfico con jóvenes supone un estar y un conocerse que no sucede espontáneamente y que implica la construcción de vínculos afectivos, no instrumentales, que consideramos inherentes a nuestra labor.

peor”. (Rita, estudiante, 18 años, 2019)¹⁶

“¿Qué puedo decir? En Bolivia era como que me llevaba bien con todos, todos mis compañeros, hablaba con todos, era muy sociable con mis profesores, bastante bueno no sé. Cuando llegué acá era fui a la escuela, vi otras caras, no sé, me intimidaba ver el hecho de que venía de otro país, era como si yo fuera la única ahí y eran todos argentinos, hasta los profesores y yo los miraba. Además de eso yo venía con otro aprendizaje”. (Laura, estudiante, 18 años, 2019)

La experiencia de la migración ha sido descrita por diversos pensadores a través del axioma de “ser obligado a verse a través de los ojos de otro” (Mezzadra, Rahola, 2008). Síntesis potente de aquello que resonaba en el debate sobre el guión: “La chica se siente fuera de lugar, trata de encajar” (Registro áulico, 2018). Y ese “encajar”, como deja ver el relato de L., es una escena imaginaria que remite a experiencias vividas, que habla de temores, expectativas y desigualdades, de un “sentirte fuera de lugar” (Registro áulico, 2018). Un trasfondo que opera en el intercambio áulico en forma velada, fuente de conocimiento, insumo indispensable para este corto que “debe hablar de inclusión”.

El registro del intercambio áulico permite aproximarnos a los modos sutiles en los cuales las experiencias escolares pasadas habitan la vida cotidiana escolar de modos diversos. Se esfuerza por encajar aquello que se siente o se percibe diferente al molde, a la matriz. La experiencia secundaria de muchos de estos jóvenes se enlaza en una trama previa de experiencias de estigmatización, marcación y *extrañamiento* (Franzé, 2002). Como han señalado otras investigaciones, las experiencias escolares asociadas a “ser extranjeros” dejan huellas profundas en los niños y jóvenes y marcan sus experiencias futuras (Diez y Novaro, 2014). A partir de nuestra investigación, podemos decir que también inciden sobre sus expectativas y los significados que la experiencia escolar adopta para ellos. Es en este marco, que podemos afirmar que los lazos de sociabilidad, el ser reconocidos o, en sus propias palabras, la posibilidad de “encontrar amigos, compañeros”, “seres queridos”, “personas solidarias”, “mis amigas”, “mis compañeros”¹⁷ emerge como un sentido relevante de la experiencia escolar secundaria de estos jóvenes.

16 Los nombres de los y las estudiantes han sido modificados para preservar su identidad.
17 Respuestas a la pregunta “¿Qué encontrarás en tu escuela?”, incluida en el marco de una encuesta realizada en el año 2018 y 2019 a los jóvenes de 6to Año de esta misma escuela, quienes a su vez participaron de su construcción.

“Después me volví a Bolivia y ya las cosas cambiaron, ya no me hacían ese bullying y por eso el año pasado cuando yo entré acá tenía miedo que hubiera alguna persona que me vuelva a hacer lo mismo () acá el primer día que llegué me trataron bien, S. fue la primera persona que me trató bien porque no teníamos banco, él fue amable y de abajo me trajo un banco hacía arriba. Estaba sola, no soy de las personas que conviven con los demás o que te buscan charla, yo me quedo sola y si me hablan les hablo y si no me hablan no. No fue lo mismo que cuando estuve en la primaria, ahora no me hicieron bullying por ser boliviana y antes sí me hacían mucho bullying por ser boliviana”. (Rita, estudiante, 18 años, 2019)

Este sentido de la experiencia escolar secundaria vinculado al plano de lo afectivo presenta ciertos lazos de parentesco con aquello que otras investigaciones han relevado como un “sentido emergente” vinculado con el “estar” en la escuela, el divertirse y el compañerismo (Llinás, 2015); también con una percepción de la escuela como espacio de socialización, como vía para generar lazos, amistades, momentos de distensión, de formación, de participación y que aportan a enriquecer sus prácticas diarias, en muchos casos fuertemente atravesadas por el trabajo familiar (Lemmi et al, 2018). Sin embargo, entendemos que este sentido de la experiencia escolar adopta en este caso un carácter particular. Carácter que se vincula con esa trama de experiencias de marcación y estigmatización asociadas a la forma en que estos jóvenes siendo niños fueron percibidos, señalados y tratados en otros espacios escolares.

Por otra parte, resulta necesario señalar que este sentido no emergió exclusivamente sobre el trasfondo de experiencias escolares pasadas, sedimentadas. En la vida cotidiana del aula lo hizo, mucho más explícitamente, sobre una geometría del adentro y el afuera vinculada al peligro y la integración.

ACÁ NOS SENTIMOS MÁS CÓMODOS: LA ESCUELA COMO LUGAR DE INTEGRACIÓN

Para mediados de agosto la primera escena del corto ya estaba definida. Sólo faltaban algunos detalles como, por ejemplo, la elección de las palabras que “practicaría” la protagonista frente al espejo. Palabras que debían poner en evidencia las diferencias entre la forma de hablar de bolivianos y argentinos. Es decir, aquello que para los jóvenes podía convertirse en motivo de marcación o burla. También tenían decidido que luego filmarían una escena de discriminación en el barrio y, finalmente, mostrarían cómo sus nuevos compañeros, en la escuela nueva, en lugar de discriminarla la incluían. La primera escena tendría lugar en la casa de la joven, la segunda en la calle, la tercera en la escuela.

Construir la segunda escena fue arduo. Los docentes promovieron que el conflicto siguiera girando en torno a la forma de hablar. Una vez que lograron consensuar que la protagonista iría “a comprar algo en una tienda y la vendedora no le entendería” (Registro áulico, 2018) faltaba definir qué tienda sería, qué compraría y cómo sería el diálogo. El debate giró en torno a aquellos objetos que son nombrados de forma diferente en Bolivia y en Argentina, desde prendas de vestir (como, solera/remera), hasta juguetes, alimentos y comercios¹⁸. Algunos jóvenes, sin embargo, seguían sosteniendo que esa escena discriminatoria podía tener lugar en la calle, no en el interior de un comercio: “Siempre se escucha un boliviana de mierda” (Registro áulico, 2018). Lo que estaba claro era que la discriminación debía suceder en “el afuera” de la institución escolar. Y ese afuera era el barrio.

El binomio adentro-afuera ha signado la espacialidad de la escuela moderna desde sus orígenes, dando forma a una organización espacial de larga duración (Rockwell, 2000). La escuela secundaria, en particular, ha estado atravesada por una tensión entre ese afuera del cual quiere distinguirse, pero que la penetra, y ese adentro que se pretende, históricamente, homogéneo, ordenado y previsible (Dussel, Caruso, 1999; Julia, 2001; Pineau, 2001). Una división espacial que, en el caso argentino, ha estado fuertemente vinculado a un proyecto homogeneizador en torno a la tríada un país-una nación-un territorio, cuyos vestigios siguen presentes, no de forma inmutable, en la actualidad. Y que implica usos diferenciados del espacio, atravesados por una tensión que se reactualiza en diferentes contextos históricos brindándole a ese vínculo entre el afuera y el adentro características específicas que resulta relevante analizar (Hendel y Novaro, 2019).

En este escrito volvemos sobre este binomio espacial porque, en el contexto de la experiencia etnográfica que aquí recuperamos, la geometría del adentro y el afuera emerge desde los propios jóvenes y con sentidos propios, novedosos.

“P: Afuera es otro mundo (...) Acá nos sentimos más cómodos, podemos hablar, prestarnos () Yo acá vengo me siento tranquilo, jodo con los profesores, uno se puede expresar tranquilamente, pero en la calle no podes () porque te ven de una manera extraña de forma rara o te dicen pelotudo y así es como te empiezan a joder en la calle o te dicen cosas y tenés que hacerlo de otra manera. Yo, por ejemplo, cuando estoy en la calle () si alguien me dice algo yo reacciono mal, acá también pero no tanto, en la calle es como que () tenés que ser de otra manera porque o te pasan por encima o te hunden.

18 En el siguiente enlace puede escucharse el audio de la segunda escena, aquella que transcurre en un negocio ubicado a pocas cuadras de la escuela: <https://www.mediafire.com/file/23t57pi1m2w8jhb/Escena2-tienda.mp3/file>

E: ¿Por qué te parece que es así?
P: Porque la gente juzga así a plena vista, ella me juzgó apenas me vio.
D: Eso es verdad, sí.
P: Yo era re villero según ella, ahora no.
D: No sé, a mí me daba miedo al principio.
E: ¿Por qué te daba miedo?
D: Un poco como él dijo, tipo los preju
P: Los prejuicios.
D: Los prejuicios, sí, porque yo venía de un colegio muy distinto a este”. (Entrevista a Pedro y Diana, estudiantes, 17 y 18 años, 2018)

Si los muros que separan la escuela de la calle pertenecen al plano de aquellos elementos de las culturas escolares que aún perduran, los sentidos que ese adentro y ese afuera adoptan han mutado. Y esa transformación nos habla acerca de los sentidos que la escuela secundaria adopta para este grupo de jóvenes. En el marco de la geometría del adentro y el afuera que caracteriza su experiencia de la escuela y el barrio, el adentro-escuela aparece asociado a la comodidad, la seguridad, la integración y la interculturalidad¹⁹ (Hendel, 2019b). Esta dialéctica espacial, que por momentos tiene la claridad afilada de la dialéctica del sí y del no (Bachelard, 1957), se ve reforzada, a su vez, en el marco de sus trayectorias de movilidad y, particularmente, por la experiencia previa de haber transitado la incomodidad de “sentirse otros”. El afuera-calle, lugar que los jóvenes asocian con el peligro, se erige en la contracara de un adentro que los contiene. Los muros de la escuela, que en sus orígenes fueron pensados para “dejar afuera” los vicios, la suciedad y las tentaciones de la calle, son experimentados por estos jóvenes como protección y límite. El afuera y el adentro se erige así en una de las formas en que las relaciones sociales los atraviesan asumen formas espaciales (Simmel et al, 1997).

Resuena aquí la noción de “frontera”, metáfora que diversos estudios han utilizado para pensar la escuela secundaria. Sin embargo, ya sea que se la comprenda como lugar de encuentro y de enfrentamiento entre diversos universos culturales (Tenti Fanfani, 2008) o como portadora de variación simbólica (Duschatzky, 2000), consideramos que no logra iluminar aquel sentido que los jóvenes intentan desplegar en su apropiación de la experiencia escolar.

19 Utilizamos el término “interculturalidad” porque es la categoría que los jóvenes venían trabajando en el marco de un proyecto previo. En un ejercicio de mapeo colectivo del barrio realizado en el año 2018 la mayoría de los jóvenes identificó dos lugares cercanos como vinculados a la interculturalidad: la terminal de ómnibus cercana y la escuela. Por una cuestión de espacio, estas cuestiones serán analizadas en escritos futuros.

Este sentido de la experiencia escolar vinculado a la comodidad y al “poder expresarse” puede ubicarse entre los “sentidos emergentes”, tanto en el campo de las investigaciones previas referidas a la escuela secundaria, en general, como a los estudios que han trabajado con jóvenes que forman parte de familias migrantes, en particular. Esta apropiación²⁰ de la experiencia escolar permite visualizar la inexistencia de una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo (Julia, 2001; Rockwell, 2000). Por el contrario, es en diálogo con esas otras experiencias del espacio barrial y sobre la sedimentación de las experiencias escolares previas que este sentido emerge en la vida cotidiana e incide sobre sus culturas, sus espacialidades y temporalidades. De este modo, es posible observar cómo los jóvenes contribuyen con sus historias individuales y colectivas a transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales. La experiencia escolar aparece así como un espacio significativo fuertemente vinculado a la integración y la contención.

¿PERO QUIÉN HABLA EN QUECHUA ACÁ?: LA ESCUELA COMO LUGAR DIVERSO

Durante el debate acerca de cómo se construiría la segunda escena pudimos registrar aquello que algunos autores definen como grietas o intersticios de la vida cotidiana (Rockwell, 2011):

“E1: La chica puede hablar en quechua.

E2: ¿Pero quién habla en quechua acá? (*riéndose, sorprendido*)

E3: L. habla en quechua y J. habla guaraní”.

(Conversación áulica, 2018)

Este intercambio oral tuvo lugar en medio del “ruido” de la clase. Uno de esos momentos en los que hablan muchos jóvenes al mismo tiempo, y las voces se confunden en múltiples diálogos. La chica que hizo la propuesta es, precisamente, quien hablaba la lengua originaria. Y el compañero que puso esto en evidencia comparte con ella el haber migrado desde Bolivia siendo niño. La propuesta fue como una pequeña grieta en el aula. Logró intervenir brevemente en el debate central, pero luego fue desechada y se transformó en una conversación lateral en la cual los jóvenes intercambiaron experiencias pasadas, palabras en ambas lenguas, historias acerca de cómo y dónde lo habían aprendido. Desde el fondo

20 El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan, al mismo tiempo que alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas (Rockwell, 2005).

del aula también se sumó una joven que hablaba guaraní. En conversaciones posteriores estos mismos jóvenes comentaron que era la primera vez que ponían estos saberes en juego en el espacio escolar²¹. Si bien esta afirmación habla sobre aquello que en la escuela se enseña, se aprende y se habilita, el “no mostrarse” o mostrarse de un modo determinado también puede ser pensado como una forma de resistencia en un espacio que es percibido como cómodo pero que no deja de ser, a su vez, una institución prescriptiva y jerárquica.

Esta grieta o intersticio, que surgió en medio del intercambio áulico, nos permitió visualizar que el sentido de la experiencia escolar analizado en el apartado anterior también se despliega de la mano de una ciertas nociones de diferencia y diversidad:

P: “Acá no es lo mismo porque acá prácticamente tenemos siempre casi todos los colores.”
(Pedro, estudiante, 18 años, 2018)

Y esas nociones, que aparecieron asociadas a las características de quienes habitan la escuela secundaria, es decir, de los propios jóvenes, se hicieron presentes con contundencia en sus respuestas a las preguntas “¿Qué encontrás en tu escuela?” y “¿Cómo la describirías?”:

“Amistad, peleas, personas malas, buenas y mucha cultura de muchos países”.
“Muchos alumnos, libros no muchos pero nos las arreglamos, diversidad”.
“Es una escuela chica, un poco vieja (mucho) muchos colores pero se contrastan”.
“Incompleta en estudios y de las más fáciles, es buena en el ámbito multicultural”.
“Las instalaciones en mal estado, falta de ventana, calefacción, luz, etc Las personas buenas otras no tan buenas, gente de todos lados, es *internacional* la escuela, jajaja”.
(Respuestas de los estudiantes que realizaron el corto audiovisual, 2019)

La escuela como lugar de la diferencia y la diversidad constituye un sentido emergente que, entendemos, hace a cierta especificidad de la experiencia escolar de los jóvenes que forman parte de familias migrantes, y a esta escuela en particular.

21 Resulta relevante señalar que ese mismo año la escuela desarrolló un proyecto anual en el cual se propuso trabajar la multiculturalidad desde todas las asignaturas.

Es, precisamente, esta apropiación de la experiencia escolar la que atravesó y dio argumento al proyecto del corto audiovisual. A la luz de la misma, la escuela secundaria ya no sólo es percibida como un recorrido necesario para “aprender”, para “conseguir un título”, para “tener un mejor trabajo y no ser explotada” o “para poder formarme como persona” sino también como un espacio diverso en el cual “poder socializarme” sin ser discriminado o estigmatizado. Un lugar en el cual los jóvenes encuentran “un grupo de personas diferentes con sus cosas”, “gente distinta”, “una forma de expresar diferente”:

“Después mi mamá me cambió a esta escuela porque ella trabaja cerca de acá y era un largo viaje desde L., así que alquiló una casa, no, una pieza ahí y nos vinimos acá, como me queda la escuela más cerca me inscribió acá y fue como que acá me identifiqué más porque hay muchos de Bolivia, como que hay mucha interculturalidad, hay mucho de eso acá y me abrí (*risas*). Eso, esa es mi vida.”

(Laura, estudiante, 18 años, 2019)

Más allá de las respuestas en el marco de las encuestas y de aquello que los jóvenes han verbalizado en las entrevistas, es en los intersticios de la vida cotidiana donde este sentido, que se enlaza y potencia con los anteriores, se hizo presente con mayor notoriedad. La experiencia de la escuela secundaria como lugar diverso o intercultural no parece desplegarse en el marco de aquello que “se deja ver” sino en los modos que adoptan las formas en que se relacionan entre sí, y también con algunos docentes, y fundamentalmente, en la posibilidad de apropiarse del espacio escolar. El proyecto del corto audiovisual es una de las pocas situaciones escolares que hemos podido registrar en las cuales la propuesta curricular pudo ser apropiada por parte de los mismos jóvenes.

Y es en la escuela donde la tensión entre los temores y las expectativas de la joven Ariel se resuelven²². Los nervios del primer día en la escuela nueva, que se hacen evidentes en su rostro y sus expresiones, se distienden cuando una compañera se acerca a su banco, le pregunta su nombre y su origen y, finalmente, la invita a sumarse al juego. Las palabras de los propios jóvenes al evaluar el proyecto resumen, en parte, la complejidad y diversidad de sentidos que atravesaron la experiencia cotidiana que habilitó su realización: la experiencia fue positiva porque “volcamos nuestra propia experiencia. Es difícil estar en un país que no es tuyo. Nunca va a ser lo mismo”.

22 En el siguiente enlace se puede acceder al audio de la misma: <https://www.mediafire.com/file/qs0kqdvw8zqpqbc/Escena3-escuela.mp3/file>

REFLEXIONES FINALES: JÓVENES, ESCUELA SECUNDARIA E INTERCULTURALIDAD

Los debates sobre la escuela secundaria ocupan un lugar central en la agenda educativa de la región. Este artículo se focaliza en uno de ellos, el que concierne a los sentidos que la experiencia del nivel adopta para los jóvenes que pertenecen a familias migrantes. El lugar central otorgado a un proyecto escolar que los tuvo como protagonistas constituye un intento de invertir la visión que los sitúa como depositarios de una cultura “inculcada” para considerarlos como sujetos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida. En este sentido, partimos de la premisa de que los significados construidos sobre la experiencia escolar, son contextuales, relacionales y, en consecuencia, contingentes, y poseen una dimensión histórica y biográfica que resulta ineludible. Es decir, se trata de sentidos que los jóvenes construyen a la luz de experiencias escolares previas, tanto individuales como comunitarias. El recorrido analítico que hemos realizado muestra que identificarlos, registrarlos y reflexionar sobre los mismos puede constituir una herramienta valiosa para repensar, junto con los jóvenes, ese nivel escolar que tantos debates ha generado.

A lo largo de este escrito pusimos en diálogo los resultados de nuestra investigación con una serie de estudios previos que indagaron en los sentidos que los jóvenes otorgan a su paso por la institución escolar. En nuestro caso, tomamos como punto de partida ciertos aspectos clave de la experiencia escolar de estos jóvenes que hemos analizado en escritos previos: la movilidad, que emerge como uno de los elementos clave de la experiencia del territorio y de la escolaridad de los colectivos migrantes, y la interpelación que la presencia de las familias migrantes plantea a los espacios escolares tensionando relatos fundantes del sistema educativo.

La posibilidad de acompañar a los jóvenes en la realización de un corto audiovisual, en el marco de un trabajo etnográfico más amplio, constituyó una oportunidad clave para aproximarnos a su vida cotidiana, a los modos en que ellos se apropian de su experiencia escolar y a los sentidos, significados y deseos que construyen en torno a la misma. La etnografía *desde* la escuela (pero no circunscrita al espacio escolar) nos permitió trabajar *junto con* jóvenes con los cuales difícilmente habríamos logrado entrar en contacto de no ser por la dinámica escolar. Entendemos que, en este sentido, la escuela es un lugar privilegiado en el cual los jóvenes manifiestan (en forma no siempre explícita) sentidos y significados asociados a su transitar por esa institución, así como a sus procesos de identificación.

Si bien para estos jóvenes, la escuela secundaria conserva muchos de los sentidos tradicionales que la han caracterizado durante décadas (entre ellos, se destaca la posibilidad de acceder a una vida mejor y a un trabajo mejor remunerado que el de sus padres) también emergen otros nuevos como el de “sentirse reconocidos” y “sentirse igual frente a sus otros pares”. Sentidos que, como hemos analizado, se construyen en forma relacional sobre un trasfondo de experiencias escolares previas de discriminación y desigualdad que los tensionan, y que se expresan allí donde se habilitan espacios de reflexión y creación. En el marco de este escrito hemos podido identificar una serie de sentidos de la experiencia escolar que pueden ser catalogados como “emergentes” o “nuevos”.

En primer lugar, un sentido vinculado a la experiencia de la escuela como lugar de pertenencia que se despliega sobre una sedimentación de experiencias previas de marcación y estigmatización, estrechamente vinculadas con aquello que definieron como una cierta “necesidad de encajar”, de prestar atención a “la forma en que te mostrás a los otros” y, especialmente a “la forma de hablar” vivida como marca de extranjería. Es decir, en experiencias de haberse sentido “otro”, diferente, ajeno o haber sido obligado a verse a través de los ojos de otro. Este sentido también emerge atravesado por la experiencia del desplazamiento a través de diferentes ciudades y escuelas, y se expresa en la valoración de los lazos de sociabilidad, el ser reconocidos o, en sus propias palabras, la posibilidad de “encontrar amigos, compañeros”, “seres queridos”, “personas solidarias”, “mis amigas”, “mis compañeros”. Una experiencia escolar que no se basa en una proyección a futuro sino en un presente denso y cotidiano.

En segundo lugar, hemos hallado una apropiación de la experiencia escolar como lugar de integración, en el cual se sienten cómodos y pueden mostrarse “como son”. Este sentido emergió en la vida cotidiana escolar a partir del binomio espacial que distingue el adentro escolar, como lugar seguro, del afuera barrial como espacio del peligro. Esta dialéctica espacial debe ser analizada en mayor profundidad en el marco de las trayectorias de movilidad de los jóvenes y, particularmente, de las experiencias previas y contemporáneas de haber transitado la incomodidad de “sentirse otros” en el espacio barrial. Si el sentido anterior se desplegaba sobre la trayectoria escolar previa de los jóvenes, en este caso, la escuela como lugar de integración surge en el marco de una cartografía del adentro y del afuera que hace referencia a dos territorialidades diferentes y los diversos modos de experimentarlas. Si en el sentido anterior la marca de extranjería identificada por los jóvenes estaba vinculada, predominantemente, con la forma de hablar, en este caso se encuentra relacionada con la forma en que los otros los ven y se relacionan con ellos en la calle. Experiencia profundamente atravesada por el racismo.

Por último, observamos cómo el protagonismo de los jóvenes en la creación del corto audiovisual, y de sus propias historias de vida, dio lugar a la puesta en juego de saberes lingüísticos que hasta el momento no habían sido interpelados ni reconocidos desde el espacio escolar. En este sentido, fue posible identificar un

sentido vinculado a la escuela como lugar en el cual “lo diverso” y “lo diferente” puede coexistir, en alusión a los propios jóvenes y sus diferencias. En este caso, la interculturalidad es enunciada como un aspecto valioso del espacio escolar que habitan y co-construyen cotidianamente.

La propuesta que los jóvenes llevaron a la instancia distrital de “Parlamento Juvenil” en el año 2018, y que dio inicio a la realización del corto audiovisual que hemos descrito, hace referencia al deseo, a aquello que ellos quisieran que la escuela fuera:

“Nosotros/as, los/las parlamentarios/as de la Delegación del distrito de TRES DE FEBRERO, EES N° X reunidos en el marco del VII Parlamento Juvenil del Mercosur, el día 2 JULIO de 2018, elaboramos la siguiente Declaración basándonos en las conclusiones construidas en torno a los debates: Para favorecer la inclusión educativa, se deberían implementar talleres anuales y por cada sección para conocer las diferentes culturas de los integrantes de los cursos, religión, comidas, bailes y ropas típicas. Para que todos los alumnos se sientan reconocidos en el ámbito escolar y se sientan iguales frente a sus otros pares, diferentes o no”.

Encontramos en esta propuesta, en este recorrido, pistas relevantes para pensar aquello que la escuela secundaria podría ser. La interpelación inicial del proyecto del corto audiovisual que estructura este escrito ubicó a los jóvenes que forman parte de familias migrantes en un lugar clave, central. Fueron ellos la fuente de saberes y experiencias que permitió crear el guión y hacerlo posible. A lo largo del trabajo etnográfico pudimos registrar cómo esta asignación de roles abrió las puertas a debates y diálogos que, según los propios jóvenes, hasta el momento no habían tenido lugar en el ámbito escolar. La vida cotidiana se mostró así compleja y conflictiva pero capaz de habilitar espacios para lo inesperado y lo impredecible. Espacios de apropiación y resistencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gastón (1957) *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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” (225-244). En: Gabriela Novaro (coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

BEHERAN, Mariana (2012) “Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires”, *Ánfora*, 19(32), p. 49-68.

CERRUTI, Marcela (2019) *Estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

CERRUTI, Marcela y BINSTOCK Georgina (2012) *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.

CHAVES, Mariana (2017) “Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia”, *Ciudadanías*, vol. 1, 79-96.

CURY, Carlos R. J. (2012) “Sobre el derecho a la educación básica en Brasil”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), p. 391-406.

DIEZ, María Laura, NOVARO, Gabriela (2014) “Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural” (40-62). En: *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.

DOMENECH, Eduardo (2014) “‘Bolivianos’ en la ‘escuela argentina’: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana”, *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, Vol. 22, p. 171 – 188.

DUBET, François (2011) *La experiencia sociológica*. Gedisa: Barcelona.

DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998) *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUHAU, Emilio y GIGLIA, Ángela (2008) *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. México: Siglo xxi editores.

- DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera*. Paidós: Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995) “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo”. En: Puigross, A. et al. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo: historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galena.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2009) “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, *Revista El Monitor*, N° 21, p. 26-32.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NÚÑEZ, Pedro (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela media argentina*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Tesis Doctoral en Antropología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- GAGO, María Andrea y MAGGI, María Florencia (2017) “Trayectorias socio-educativas de jóvenes migrantes en Córdoba y Comodoro Rivadavia (Argentina)”. Ponencia presentada en *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, UNAM, Posadas.
- GARCÍA BORREGO, Ignacio (2007) “Jóvenes inmigrantes y sociedades en tránsito” (158-171). En LÓPEZ SALA A. M. y CACHÓN, L. (coords.): *Juventud e inmigración: desafíos para la participación y la integración*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- GAVAZZO, Natalia, BEHERAN, Mariana y NOVARO, Gabriela (2014) “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires”, *REMHU - Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, Vol. 22, Núm. 42, p. 189-212.
- GROISMAN, Lucía y HENDEL, Verónica (2017) “Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”, *Crítica Educativa*, 3, pp. 5-24.
- GUPTA, Akhil y FERGUSON James (1997) “Beyond ‘Culture’: Space, Identity and the Politics of Difference” (33-51). En: Akhil Gupta y James Ferguson (eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham y Londres: Duke University Press.
- HECHT, Ana Carolina, GARCÍA PALACIOS, Mariana, ENRIZ, Noelia, DIEZ, María Laura (2015) “Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico” (43-64). En: Gabriela Novaro (coord.): *Educación*,

pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España. Buenos Aires: Biblos.

HENDEL, Verónica (2015) *Síntomas de una ausencia. Acerca de la experiencia contemporánea de lo rural en la región pampeana bonaerense. El caso de San Andrés de Giles (2007-2013).* Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

HENDEL, Verónica (2017) “De ausencias y mapas: la producción de dispositivos cartográficos en un barrio del Gran Buenos Aires”. Ponencia presentada en *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, UNAM, Posadas.

HENDEL, Verónica (2018) “Ciudad e interculturalidad. Apropiación, producción y disputa del espacio en un barrio del Gran Buenos Aires”. Ponencia presentada en *IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

HENDEL, Verónica (2019) “Viajar, habitar y narrar. Cuando las historias y los mapas hablan de experiencias generacionales y territoriales de jóvenes en el conurbano bonaerense”. Ponencia presentada en *III Jornadas de Migraciones*, UNPAZ, José C. Paz.

HENDEL, Verónica (2020) “Cartografías del peligro. Desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019)”, *Revista Historia y Sociedad*, N° 39.

HENDEL, Verónica y NOVARO, Gabriela (2019) “Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares”, *Revista IICE*, vol. 45, p. 57-76.

INDEC (2010) Censo Nacional de Población, Argentina.

JULIA, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, Vol. 1, p. 9-43.

KROPFF, Laura (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”, *Avá Revista de Antropología*, N° 16, p. 2-17.

LAZO, Alejandra (2012) *Entre le territoire de proximité et la mobilité quotidienne. Les ancrages et le territoire de proximité comme support et ressource pour les pratiques de mobilité des habitants de la ville de Santiago du Chili.* Tesis doctoral en Geografía, Universidad de Toulouse.

LEMMI, Soledad, MORZILLI, Melina y MORETTO, Ornella (2018) “Para no trabajar de sol a sol”, *Runa*, vol. 39.2, p. 117-136.

LLINÁS, Paola (2015) “Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas”, *Páginas De Educación*, 2(1), p. 91-113.

MAGGI, Florencia y HENDEL, Verónica (2019) “Trayectorias socioeducativas desde el prisma del desplazamiento”, *Temas de Antropología y Migración*, FFyL-UBA.

MEZZADRA, Sandro y RAHOLA Federico (2008) *Estudios postcoloniales*. Madrid: Traficantes de Sueños.

MONTES, Nancy y PINKASZ, Daniel (2020) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Flasco.

NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (1999) *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

NOBILE, Mariana (2016) “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”, *Última década*, 24(44), p. 109-131.

NOVARO, Gabriela (2016) “Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina”. *Nómadas*, 45, p. 105-121.

NOVARO, Gabriela (2019) “Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural”, *Autoctonia Revista Ciencias Sociales e Historia*; Santiago de Chile, vol. 3 p. 111 – 131.

NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2011) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos” (37-57). En: Corina Courtis y María Inés Pacecca, M. (coord.) *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

NÚÑEZ, Pedro y LITICHEVER, Lucía (2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

NÚÑEZ, Pedro y LITICHEVER, Lucía (2016) “Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina”, *Psicoperspectivas* 16(2), p. 91-102.

PINEAU, Pablo (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?”. En: Pablo Pineau, María Inés Dussel y Marcelo Caruso (eds.) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

REGUILLO, Rossana (2001) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del*

desencanto. Colombia: Norma.

REYES TOVAR, Miriam y MARTÍNEZ RUIZ, Diana T. (2015) “La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales”, *Península*, vol. X, núm. 2, p. 117-133.

ROCKWELL, Elsie (2007) “Huellas del pasado en las culturas escolares”, *Revista de Antropología Social*, N° 16, p.175-212.

ROCKWELL, Elsie (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?” (27-51). En: Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

ROCKWELL, Elsie (1995) “De huellas, bardas y veredas”. En: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura.

ROCKWELL, Elsie (2000) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. *Interações*, vol. V, número 9, p. 11-25.

ROCKWELL, Elsie (2005) “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares” (28-38). En: *Memoria, conocimiento y utopía*. México: Ediciones Pomares.

ROCKWELL, Elsie (2018) “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares”. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, p. 21-32.

SCHOO, Susana (2016) *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Buenos Aires: DINIEE.

SIMMEL, Georg, FRISBY, David y FEATHERSTONE Mike (1997) *Simmel on Culture: Selected Writings*. Londres: Sage Publications.

SOUTHWELL, Myriam (2009) “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”. *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, p. 23-35

SOUTHWELL, Myriam (2011) “La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato”. En: Guillermina Tiramonti (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

SOUTHWELL, Myriam (2020) *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE.

TEDESCO, Juan Carlos (1980) *La educación argentina 1930-1955: primera historia integral*. Buenos Aires: Centro Editor.

TENTI FANFANI, Emilio (2003) *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

TIRAMONTI, Guillermina (2011) “La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile”, *Educ. Soc.*, v. 32, n. 116, p. 857-875.

Referencia para citar este artículo: GAGO, María Andrea (2020). “Experiencias formativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes en Comodoro Rivadavia: relaciones intergeneracionales, transmisión de memorias y procesos de identificación.” *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 96-118.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

Experiencias formativas de jóvenes pertenecientes a familias migrantes en Comodoro Rivadavia: relaciones intergeneracionales, transmisión de memorias y procesos de identificación

Experiências formativas de jovens pertencentes a famílias migrantes em Comodoro Rivadavia: relações intergeracionais, transmissão de memórias e processos de identificação

María Andrea Gago¹

RESUMEN

En este escrito presentaremos algunas reflexiones críticas en torno al abordaje de las experiencias formativas de jóvenes que pertenecen a familias que han migrado desde Bolivia -principalmente de zonas rurales- a Comodoro Rivadavia y que se reconocen como parte de una “comunidad boliviana”. Desde un enfoque etnográfico, focalizamos el análisis de los procesos de transmisión intergeneracional de saberes en aquellas experiencias vinculadas a las prácticas escolares y festivo-recreativas comunitarias en las que se transmiten y resignifican ciertas memorias. Nos interesa describir cómo los/as jóvenes se educan siendo parte de familias cuyas prácticas están atravesadas por procesos de desigualdad social y marcas asociadas a la extranjería. A partir de compartir avances de una investigación en curso plantearemos algunas consideraciones teórico-metodológicas que pensamos necesarias tener en cuenta en el diseño de políticas públicas que consideren las situaciones de los y las jóvenes migrantes e hijos/as de migrantes en nuestro contexto actual.

Palabras clave: Jóvenes. Familias migrantes. Memorias. Experiencias formativas. Relaciones intergeneracionales.

1 U.N.P.S.J.B./U.B.A./CONICET. Email: andrea.gago@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresentaremos algumas reflexões críticas sobre a abordagem das experiências de formação de jovens que pertencem a famílias que migraram da Bolívia -principalmente de áreas rurais- para Comodoro Rivadavia e que se reconhecem como parte de uma “comunidade boliviana”. A partir de uma abordagem etnográfica, focamos a análise dos processos de transmissão intergeracional do conhecimento naquelas experiências ligadas às práticas escolares e comunitárias festivas e recreativas em que certas memórias são transmitidas e ressignificadas. Estamos interessados em descrever como os jovens são educados como parte de famílias cujas práticas são atravessadas por processos de desigualdade social e marcas associadas ao estrangeiro.

Partindo do compartilhamento dos avanços de uma investigação em andamento, apresentaremos algumas considerações teórico-metodológicas que julgamos necessárias para levar em consideração no desenho de políticas públicas que considerem as situações de jovens migrantes e filhos de migrantes em nosso contexto atual.

Palavras-chave: Jovens. Famílias migrantes. Relações intergeracionais. Memórias. Experiências de formação.

“Como siempre, cuando llegás no sabés dónde estás, es un cambio brusco, porque pasas de un lugar del campo, de la naturaleza, a algo así, a la ciudad “ (Luciana², 14-09-17).

“Es poco lo que recuerdo pero lo que recuerdo más es que todo era verde con vegetación”(José, en referencia a la imagen de Tarata-Santa Cruz- Yacuiba en su relato autobiográfico, diciembre 2019, trabajo escolar).

“Cuando tenía 6 años viajé por segunda vez a Bolivia (el primer viaje fue a los 4 o 5 años no recuerdo bien) y allí fue cuando conocí a mi hermano que se encontraba viviendo allá con sus abuelos; después de poco tiempo tuvimos que volver para Comodoro porque solo eran minis vacaciones, entonces mi hermano se vino a vivir con nosotros porque así lo quisieron mis padres y también nosotras lo queríamos mucho” (Ema, relato autobiográfico, diciembre 2019, trabajo escolar).

2 Los nombres de los/as jóvenes han sido modificados para preservar su anonimato. En algunos casos cada uno/a de ellos/as han decidido qué nombre utilizar como “seudónimo”.

INTRODUCCIÓN

Este artículo³ se enmarca en una investigación que estamos desarrollando⁴ desde hace unos años en la que nos preguntamos fundamentalmente cómo son las trayectorias educativas de jóvenes teniendo en cuenta los procesos de migración, de ellos/as y sus familias, y los procesos de transmisión intergeneracional de saberes. Consideramos, como afirma Rockwell (1995), que abordar lo educativo implica reconocer las experiencias formativas por las que transitan los/as sujetos dentro y fuera del ámbito escolar, los procesos de apropiación de la cultura, las prácticas e interacciones en diferentes contextos, los procesos de selección y significación que realizan. Desde un enfoque etnográfico en educación buscamos describir procesos socio educativos, integrar conocimientos locales de diversos actores, documentar lo no documentado, considerar las relaciones de poder y desigualdad para construir alternativas educativas (Rockwell, 2011).

Nos interesa recuperar la importancia de visibilizar el punto de vista de los/as jóvenes como aporte al campo educativo a través de la investigación desde el enfoque etnográfico. Este enfoque, tal como sostienen García Palacios y Hecht (2010, p.3) permite acercarnos a los puntos de vista de los/las jóvenes y niños/as, “acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y jóvenes entre sí, con los adultos y con el mundo social”. Recuperando los planteos de Szulc (2019) a partir de sus trabajos de investigación con niños/as, sostenemos que investigar desde la etnografía con jóvenes requiere “relevar sus experiencias y percepciones como activos realizadores del mundo social, reconociendo su agencia al igual que los límites de esta” (Szulc, 2019, p.59).

Las decisiones metodológicas se basan en las concepciones teóricas que sustentan este proyecto de investigación, por lo que coincidimos con diferentes autoras (Szulc, Pires, Hecht, Palacios, Enriz, entre otras) sobre la no necesidad de

3 El artículo recupera parte de dos trabajos presentados en el año 2019 por la autora: “Yo trato que no se pierda”: jóvenes, disputas y memorias en la comunidad migrante boliviana de Comodoro Rivadavia” presentado en la “Jornada Doctoral Franco-Argentina: La memoria en perspectiva”, El Institut Français d’Argentine, Buenos Aires: 26 de junio de 2019; y “Experiencias formativas de jóvenes migrantes bolivianas en Comodoro Rivadavia” presentado en III Jornadas de Migraciones Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias”, Universidad de José C. Paz, Buenos Aires: 23 y 24 de mayo de 2019.

4 En el marco de una beca doctoral de CONICET la autora realiza el doctorado en Antropología en la U.B.A. Si bien en un inicio nuestro proyecto estaba centrado en analizar las trayectorias educativas a partir de las relaciones entre los proyectos migratorios de las familias y la escuela secundaria, a partir del trabajo de campo que iniciamos hace un par de años, estamos profundizando en la construcción de registros documentales que nos permitan analizar las relaciones entre las trayectorias educativas de jóvenes-migrantes e hijos/as de migrantes-, sus experiencias formativas en espacios comunitarios y escolares, y sus procesos de identificación en tanto integrantes de familias de la “comunidad migrante boliviana”.

utilizar “técnicas especiales” al trabajar con niños/as y jóvenes. En nuestro caso, consideramos importante trabajar con los/as jóvenes en los diferentes espacios formativos por los que transitan, recuperar sus voces, conocer y reconocer la heterogeneidad de sus experiencias y representaciones a través de estrategias teórico-metodológicas “clásicas” y “no tan clásicas” o “no tradicionales”-como las denomina Flavia Pires (2007)- de la antropología. En nuestro trabajo podemos destacar las siguientes: observaciones participantes en espacios escolares y no escolares; entrevistas con distintos referentes de la comunidad, con jóvenes e integrantes de sus familias; talleres con jóvenes en el espacio escolar de educación secundaria; historias de vida de los/as jóvenes y sus familias; análisis de fuentes secundarias como normativas (principalmente vinculadas al sistema educativo y sobre migraciones) y estadísticas socio-demográficas.

Consideramos que esta heterogeneidad de estrategias nos ha permitido ir construyendo aproximaciones para el abordaje de las prácticas socioculturales en la trama de relaciones que las condicionan, lo que implica reconocer las instituciones y discursos sociales que las atraviesan. Asimismo, tener presente la complejidad que supone el investigar sobre los procesos educativos siendo también educadores/as⁵, lo cual que requiere de procesos de extrañamiento de lo cotidiano y procesos de problematización de nuestras propias prácticas y trayectorias.

Este trabajo aborda problemas del campo de la antropología y la educación considerando las dinámicas de los procesos migratorios latinoamericanos en un contexto específico regional específico. Como mencionamos anteriormente, nos centramos en las experiencias de los/as jóvenes que forman parte de familias que han migrado para aportar al campo de la investigación y de las políticas educativas en los que suelen predominar discursos adultocéntricos. En este sentido, retomamos los aportes de Natalia Gavazzo (2014) y García Borrego (2003), respecto del cuestionamiento a las categorías de “segunda generación” y “condición fronteriza” dado el sesgo discriminatorio que supone.

En primer lugar, hacemos una descripción general de la dinámica de los procesos migratorios en la ciudad y el lugar de los/as jóvenes, luego analizamos sus experiencias formativas en prácticas escolares y festivo-recreativas de la “comunidad boliviana” para finalizar con algunas reflexiones finales sobre los desafíos para pensar políticas públicas educativas.

5 Es necesario remarcar la necesidad de considerar el lugar de quien investiga. En este caso, la investigadora forma parte del denominado “sistema educativo” ya que es docente de un instituto de formación docente provincial, se ha desempeñado en distintos trabajos vinculados a instituciones escolares de nivel primario y secundario, y vive desde hace 16 años en la ciudad en la que realiza el trabajo de campo.

MIGRAR A COMODORO RIVADAVIA: FAMILIAS, JÓVENES Y “COMUNIDAD”

“Es como una comunidad metida en no sé si en otro lado es tan fuerte capaz vos no los conocés pero ellos sí, no sé cómo, pero saben de vos y de lo que te pasa...” (Emily, 16 de abril de 2019).

“Cochabamba es la ciudad grande y afuera queda () no estoy muy informada () todos son de Punata () nosotros somos de frente no somos de Punata, los de Punata son casi familia, se conocen entre todos, con mi papá somos de otro lado, están los Potosinos, los punateños, los paseños y los de Santa Cruz y los de Sacaba. Y los de Sacaba acá, son mis papás y algunos parientes y la mayoría están en Caleta () ahí sí vas a encontrar () esa es una de las razones por las cuales que yo no sabía, nosotros éramos únicos acá, de ese lugar, entonces mi papá no tenía con quién hacernos socializar, en cambio mis otros amigos que conocí después, ellos sí, porque venían todos juntos () venían del mismo lugar” (Daniela, 31 de agosto de 2018).

A partir de nuestro trabajo de campo pudimos advertir que hay una referencia constante de los/as jóvenes-y de muchos/as actores institucionales de las escuelas- a su pertenencia a una “comunidad”: “la comunidad boliviana”⁶. Estas interpelaciones y adscripciones son una dimensión necesaria de ser considerada en el análisis de las trayectorias educativas ya que consideramos atraviesan las prácticas de los/as jóvenes. Nos parece importante analizar cómo los/as jóvenes articulan sus experiencias formativas con el proyecto migratorio familiar considerando las características de este contexto particular: una ciudad extractivista patagónica en la que la forma de vida “hegemónica” está más vinculada al “progreso individual” que a lo comunitario.

Quienes han migrado a Comodoro Rivadavia desde diferentes zonas del actual Estado Plurinacional de Bolivia (mayoritariamente de zonas rurales de la Región

6 Cuando hablamos de “comunidad boliviana” lo hacemos recuperando la denominación que utilizan los/as propios/as jóvenes y adultos/as con quienes estamos investigando para referirse al colectivo de familias que han migrado desde el actual Estado Plurinacional de Bolivia; quienes-al igual que nosotros/as- desconocen que no es posible pensar un colectivo homogéneo ya que está conformado por sujetos sociales con diferentes adscripciones étnicas, con condiciones económicas, sociales y educativas diversas, con prácticas y proyectos migratorios que también son diversos y que pueden estar más o menos ligados a dar continuidad a cómo se vivía en Bolivia. Una comunidad donde “se comparte todo” (celebraciones, ritos, por ejemplo) y que “se conocen entre todos”. A quienes la integran los nombran como “paisanos”.

de Cochabamba), lo han hecho a través de redes de paisanaje y parentesco y se han asentado en la zona sur de la ciudad, principalmente. En estos procesos migratorios de las familias de los/as jóvenes reconocemos ciertas dinámicas descritas en diferentes estudios que abordan las dinámicas migratorias de migrantes de países limítrofes (Benencia, 1998-1999; Ceva, 2006; Pizarro, 2009; Sassone, 2012; entre otros/as): los desplazamientos en busca de trabajo de uno o más integrantes de la familia, la importancia de los vínculos con personas conocidas o familiares en los lugares de destino, ciertas prácticas domésticas y comunitarias orientadas a dar continuidad a ciertas tradiciones y modos de vivir propios de sus lugares de origen o de sus padres/madres. En esta ciudad, en muchos casos, son primero los varones adultos quienes inician el proceso de migración que se continúa con los demás miembros de las familias, principalmente hijos/as y esposa, lo que está vinculado estrechamente con las características productivas de la región.

Migrar a Comodoro Rivadavia implicó mudarse a una ciudad cuya matriz histórica está vinculada al proyecto extractivista de la industria petrolera⁷ y en cuya historiografía “oficial” se destacan aquellos grupos migrantes provenientes de Europa (a pesar de que los/as migrantes chilenos/as han sido cuantitativamente mayoría desde su fundación) y se plantea una “ausencia” de otros componentes de la sociedad comodorense, tales como la presencia de comunidades indígenas originarias o de otros lugares del país, o de migración limítrofe que no sean los grupos “oficiales” que participan de la “Federación de Comunidades Extranjeras” (Williams, 2008). Esta matriz histórica se expresa en la configuración espacial de la ciudad⁸ con diferentes zonas que tienen sus “marcas propias”: un norte asociado a la planificación empresarial petrolera y del ferrocarril, un centro con las instituciones gubernamentales y administrativas de la ciudad, y un sur en el que se conjugan barrios surgidos a partir de ocupaciones de tierras (los cuales son asociados a imágenes negativas y de conflictividad social) con barrios creados a partir de proyectos municipales y provinciales que son de los más cotizados (Bachiller, et.al., 2015).

7 Esta ciudad, que se encuentra al sur de la provincia de Chubut (Argentina), ha sido desde sus orígenes un destino de muchas personas que buscan trabajo a partir del descubrimiento del petróleo en 1907. La expansión y consolidación de esta la industria, a partir de la instalación de empresas extranjeras y la posterior empresa estatal YPF, ha impactado en la vida cotidiana de la región (conocida como la Cuenca del Golfo San Jorge). Tal es así que podemos identificar estrechas relaciones entre los ciclos de producción petrolera y los movimientos migratorios: los llamados “boom petroleros” que marcan períodos en el que la región, principalmente la ciudad, ha “vivido” cambios significativos, entre ellos, la migración de personas que llegan a trabajar a la ciudad; fundamentalmente varones, de diferentes provincias del norte del país (Catamarca, Salta, entre otras) y de otros países, tanto europeos como latinoamericanos.

8 Posee una extensión de 563 km², alrededor de cincuenta barrios y una población total de 177.038 habitantes según el censo nacional 2010 a cargo del INDEC.

Específicamente, en nuestra investigación nos vinculamos con jóvenes que viven en la zona sur de la ciudad y en la que se han asentado las primeras familias que han llegado desde Bolivia; son hijos/as de migrantes, han nacido en esta ciudad o han migrado desde pequeños/as de otras localidades argentinas como parte de un proyecto migratorio de sus padres/madres. Las particularidades de los procesos migratorios de las familias de los/as jóvenes son necesarias para el análisis de las trayectorias educativas dado que los cambios que implican pasar de un ámbito rural a una ciudad industrializada y urbana seguramente generan ciertas “tensiones” entre prácticas socioculturales, modos diferentes de vivir y entender el mundo por parte de los/as sujetos.

Siguiendo los aportes de Baeza (2011) que analiza la “migración boliviana” en la ciudad, podemos mencionar que durante el boom petrolero de 1958-1963 llegó un primer grupo que provenía de Santa Cruz de la Sierra por intermedio de empresas petroleras, mayormente compuesto por varones y dentro del cual podemos encontrar comerciantes, rentistas y algunos profesionales. En estas últimas décadas, con posterioridad a la privatización de YPF y donde se inició una etapa de revalorización de la actividad portuaria al servicio de la actividad petrolera, llegaron distintos grupos, mayormente pertenecientes a la región de Cochabamba. Estos/as migrantes se dedican a actividades ligadas a la construcción, al comercio -en su mayor parte en ferias o puestos callejeros-, al servicio doméstico-en menor medida-, y a las pesqueras (principalmente las mujeres como fileteras) donde están atravesados/as por la precariedad laboral y la insalubridad.

En este marco, y tal como lo evidencian numerosas investigaciones que abordan los procesos migratorios en nuestro país (Benencia, Pizarro, Sassone, entre otros/as autores/as), se pueden reconocer procesos de estigmatización y xenofobia, siendo los/as migrantes que llegaron desde Chile y Bolivia los/as principales destinatarios/as de prácticas discriminatorias en el contexto local. Muchos/as jóvenes y adultos/as relatan situaciones de discriminación y violencia sufrida por otros/as por ser bolivianos/as o hijos/as de bolivianos/as, principalmente al transitar por determinadas calles del barrio o en las escuelas. Por ejemplo, señalan que a los varones eran a quienes solían atacar por ser bolivianos antes o después de ir a la escuela, por lo que algunos decidían trasladarse junto a las niñas o por “zonas seguras” para evitar ser víctimas de golpes. Estas situaciones han sido motivo de abandono de la escuela por parte de algunos jóvenes varones, como el hermano de Emily, una joven con quien mantenemos comunicaciones de forma sostenida. Es preciso remarcar que estas situaciones de discriminación y violencia han decrecido en estos últimos años, aunque esto ha contribuido también a que muchas prácticas comunitarias se realicen dentro “del barrio” y en lugares cerrados, propiedad de algún paisano. Como sostienen Baeza et al. (2016)

“Frente a estos relatos, valoraciones y omisiones, los colectivos migrantes marginalizados y desvalorizados tienden a construir

y recrear modos particulares de afirmación identitaria. A partir de procesos de resignificación de los recuerdos compartidos, los colectivos migrantes también transforman determinadas prácticas transmitidas y adquiridas en el lugar de origen” (Baeza et al., 2016, p. 26).

Entendemos que los/as sujetos que forman parte de familias que han migrado y buscan mantener ciertas prácticas ligadas a sus lugares de origen despliegan prácticas que podemos analizar recuperando la categoría de “comunalización” de Brow (1990): un proceso continuo en el que se combinan componentes afectivos y cognitivos, sentimiento de solidaridad y entendimiento de identidad compartida (Brow, 1990, p.1). Este concepto nos permite analizar aquella referencia constante de los/as jóvenes (y de muchos/as adultos/as que forman parte de las instituciones escolares) -que mencionamos al inicio- sobre su pertenencia a una “comunidad”: “la comunidad boliviana”. Esta identificación con un colectivo, que consideramos heterogéneo y atravesado por conflictos, resulta significativa para analizar las trayectorias educativas de los/as jóvenes y sus identificaciones. Esta “comunidad” se constituye en un referente social de pertenencia y un espacio social que nuclea prácticas a través de las cuales se promueven dinámicas de continuidad ligadas a los lugares de origen de los/as migrantes, sin desconocer que esos procesos implican conflictos.

Como afirma Massey (2005, p.162), recuperando a Derrida, al analizar las formas del estar juntos/as de esta comunidad “tenemos que operar con un histórico espacio que tiene lugar entre la ley de una hospitalidad incondicional y la ley condicional de un derecho de hospitalidad”). Sentirse parte de una comunidad posibilitaría ser partícipe de una red de contención en un contexto social de desigualdad y discriminación hacia las personas que han migrado desde localidades rurales del norte del país o de países limítrofes. Esta “comunidad” se constituye como un espacio social en el que se realizan diversas prácticas y en el que los/as sujetos sociales ocupan ciertas posiciones vinculadas a las condiciones socioeconómicas y a lo generacional.

En relación a esto último, podemos decir que al interior podemos identificar distintas generaciones, recuperando los planteos de Feixa (1996): quienes forman parte de la “comunidad” reconocen que pertenecen a ciertos grupos-cohortes generacionales de acuerdo a las experiencias que han compartido en vinculación específicamente a: sus procesos migratorios, al tiempo de residencia en la ciudad y a las experiencias educativas. Asimismo, si pensamos en términos de “cohortes genealógicas en los sistemas de parentesco”, como sostiene Kropff (2009, p.182), podríamos afirmar que hay una generación que se corresponde a los/as “primeros/as migrantes en la ciudad” (que han migrado por trabajo, han tenido trayectorias escolares de corta duración y han formado las primeras organizaciones migrantes-fundadores o partícipes-), una segunda generación que serían “los/as hijos/as de esta primera generación-hermanos/as mayores de las familias” (que han venido desde pequeños/as a la ciudad, han transitado la

escolaridad en escuelas “argentinas” principalmente y han participado más o menos activamente de organizaciones migrantes) y una tercera que serían “los/as nietos/as” o hermanos/as menores de las familias (quienes han nacido en la ciudad, están transitando trayectorias escolares de larga duración, que incluyen el nivel superior, y participan de las organizaciones migrantes-y en algunos casos, proponen nuevas). Hacia el interior de las generaciones encontramos diferencias ligadas a clase social y género, así como también diferencias vinculadas a la zona de procedencia y la pertenencia a ciertas redes de padrinazgo.

Esta referencia a ser parte de una “comunidad” no sólo implica la posibilidad de establecer lazos de solidaridad y compartir prácticas colectivas con otros/as con formas de vivir y referencias comunes, sino que implica ciertas responsabilidades y el cumplimiento de ciertos mandatos. Por ejemplo, cuando se plantea el casamiento y la continuidad de redes de padrinazgo, que implican no sólo sostener prácticas de reciprocidad en términos de respeto y solidaridad sino poder solventar los gastos económicos que implica el festejo de dicho acontecimiento. A lo largo del tiempo se han incrementado algunas “exigencias” en términos de organización que conllevan mayores gastos, esto condicionado no sólo por la distancia geográfica entre Bolivia y Comodoro Rivadavia —que encarece el traslado de “bandas musicales”, familiares, vestimenta y comida— sino por los costos de vida de esta ciudad. Según el relato de muchas personas de la “comunidad”—jóvenes y adultos/as— parece ponerse en juego cierta búsqueda de distinción, que en algunos casos puede leerse como “competencia” entre las familias paisanas por organizar “la mejor fiesta”.

Entendemos que los/as migrantes y sus hijos/as y nietos/as en Comodoro Rivadavia que pretenden dar continuidad a prácticas vinculadas a sus formas de vida andina tratan de resistirse a una forma de relacionarse impuesta por una sociedad de consumo que pretende que se “integren”; a través de negociaciones van buscando formas para estar juntos/as y promover la co-presencia de historias y memorias, lo que implica conflictos, olvidos, silencios, prácticas y “expresiones de resistencia y adaptación creativa” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 61).

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LOS/AS JÓVENES

“Yo recuerdo mi Bolivia”.

“Bailo hace 3 años () yo sigo bailando Salay Pasión, a mí me gusta bailar, es divertido, bailo porque conozco nuevos amigos, el ensayo es cerca de mi casa⁹” (Luz, julio 2019,

9 Se agregaron comas al texto original.

trabajo escolar).

“Con P. [referente de una colectividad] no empezó de chiquita
() Era que mi papá no nos metía con lo de, era como que yo
no sabía era diferencia, que los bolivianos y los argentinos,
directamente yo siempre me sentí normal, entonces no veía
la diferencia, entonces empecé a socializar con ellos. () tenía
16 creo. Iba a la escuela (...) con el tiempo lo dejé porque la
universidad no me dejaba. () terminé siendo la capitana y
reina de la colectividad. () ahora está V., mi prima, que yo la
llevé. () ella ya terminó el secundario y está intentando quedar
fija en la universidad () Los pasos de calle son nuestros ()”
(Daniela, 31 de agosto de 2018).

Las prácticas festivo-recreativas como prácticas de transmisión de memorias

Las trayectorias educativas de los/as jóvenes de las familias migrantes son heterogéneas y una de las dimensiones a considerar en el análisis es la vinculada a su identificación con la denominada “comunidad” migrante”, tal como anticipamos. Muchos/as de los/as jóvenes se reconocen como parte de la “comunidad boliviana”, aun habiendo nacido en Argentina, y participan de diversas prácticas culturales. Estas prácticas, a la vez, promueven que los jóvenes transiten experiencias formativas a partir de las cuales construyen sus identificaciones como parte de un colectivo migrante.

A partir del trabajo de campo, nos centraremos en las prácticas festivo-recreativas comunitarias, que consideramos son fundamentales para la construcción de memorias colectivas que, como afirma Ramos (2011), son heterogéneas e históricas producto de trayectorias de personas y grupos que comparten sus experiencias heredadas y vividas por ellos mismos, transmitidas con sus detalles y sentidos potenciales, aunque no siempre inspiren interpretaciones. En estas prácticas se transmiten imágenes y saberes que implican un modo de entender el mundo ligado a la formas de vida propios de los lugares de origen de donde migraron muchas familias.

Entre las prácticas donde participan los/as jóvenes que hasta el momento hemos conocido, destacamos las “fraternidades” -grupos que se forman para bailar alguna danza tradicional de cierta región de Bolivia- a los que muchos/as se suman por lazos familiares o de amistad con quienes están a cargo.

Consideramos que la vez que representan una forma concreta de dar continuidad a prácticas vinculadas a las formas de vida andina¹⁰, “tecnologías de sociabilidad”

10 Estas formas de vida comunitaria “desafían” las formas de felicidad impuestas por

diría Segato (2018), promueven también procesos de construcción de memorias colectivas en un contexto migratorio. Podríamos afirmar que el “allá” y el “acá” confluyen y se articulan en ciertos eventos espacio-lugar, se piensa el “estar juntos” en un aquí-ahora determinado. En las prácticas familiares y comunitarias de muchas familias migrantes se evocan los tres elementos de la moral andina: el “ama sua, ama llulla, ama quilla” (“no robarás”, “no mentirás”, “no serás perezoso”-nota de campo 4-05-19). Es decir, no sólo se pretenden transmitir ciertos saberes ligados a tradiciones sino también cierta forma de ser y modos de vida ligados a concepción andina: el Ayni, que orienta un modo de relacionarse entre los miembros de la comunidad basado en la reciprocidad y la complementariedad.

Esta forma de organización podríamos decir que intenta reproducir una forma de organización que se da en los lugares de origen de los/as migrantes y permite mantener vinculaciones con fraternidades en diferentes localidades del mundo (por ejemplo, a través de las “filiales”). Allí los/as jóvenes bailan danzas ligadas a las diferentes regiones de Bolivia que los llevan a participar de distintas celebraciones comunitarias y familiares: día de la independencia de Bolivia, fiestas de la Virgen, carnavales, cumpleaños de 15, casamientos, bautismos, entre otras. Cada fraternidad cuenta con un pasante principal que oficia como un “coordinador” del grupo, tanto en lo que refiere al sostenimiento económico como de organización de actividades¹¹. Para los/as jóvenes participar de ciertas prácticas y grupos no sólo permite dar continuidad a ciertas tradiciones y formas de relacionarse vinculadas a los lugares de origen de las familias que han migrado sino que consideramos que son significadas como espacios de “contención” y socialización para los/as jóvenes, espacios en los que despliegan prácticas ligadas a lo que se considera hegemónicamente como juventud: un espacio de recreación; a la vez que les permite vivir ciertas experiencias diferentes a las que se podrían proyectar con sus familias y son significadas en término de “oportunidades”. Como es el caso de los viajes a ciudades cercanas, tanto dentro como fuera de la provincia, que tienen como objetivo la presentación de sus bailes en celebraciones organizadas por colectividades de migrantes “bolivianas” de dichas localidades.

Las experiencias y prácticas de los/as migrantes y sus hijos/as son necesarias de ser entendidas en un contexto en el que lo dominante es la ausencia a referencias de pueblos indígenas en la historia de la ciudad, predominando una visión eurocéntrica de la vida, a diferencia de otras zonas de la Patagonia y de la provincia de Chubut en particular, por ejemplo en la zona de la cordillera.

el orden colonial ligadas a “prácticas históricas de los pueblos indígenas, contra las cuales atentó la dominación colonial y las nociones de progreso y desarrollo impuestas por la mirada etnocéntrica” (Segato, 2014, p.36)

11 En general, estas actividades tienen lugar en salones y canchas ubicadas en los espacios barriales que ocupan principalmente en la zona sur de la ciudad. Muchos/as paisanos/as que tienen más cantidad de años de residencia han construido salones propios.

Entonces, podríamos afirmar que para las familias que intentan mantener ciertas prácticas andinas no es fácil poder ocupar ciertos espacios públicos o hacer visibles ciertas prácticas. Siguiendo los planteos de Massey (2005) podemos sostener que estas prácticas en las que se transmiten memorias son resultado de las heterogéneas trayectorias que implican relaciones conflictivas en el marco de geometrías de poder más amplias. En estos evento-lugar hay encuentros y desencuentros, los significados están en constante renegociación.

En nuestro caso, por ejemplo, observamos y analizamos esto a partir de lo que hacen y dicen que hacen quienes allí participan: muchos/as jóvenes participan de las fiestas presentando sus bailes y para ellos/as es una oportunidad para encontrarse con jóvenes de diferentes lugares de la Patagonia, un espacio de socialización “más libre” para encontrarse con otros/as de “su comunidad”. Los/as adultos/as participan de la organización de estas celebraciones, en diferentes momentos (como en la peregrinación de la Virgen y en la misa durante la Fiesta de la Virgen de Copacabana) y para muchos/as de ellos/as significa poder dar continuidad a ciertas tradiciones de sus lugares de orígenes, tradiciones que suelen estar vinculadas a la religiosidad/espiritualidad. En este sentido, nos parece fundamental recuperar el planteo de la autora en relación a “las temporalidades de las trayectorias” como cuestión crucial a considerar para entender las dinámicas y apreciaciones de los lugares (Massey, 2005, p.137). Asimismo, retomar el concepto de comunidad afectiva de Halbwachs (2004, p.36), quien resalta la importancia de la pertenencia y participación en distintos grupos: se recuerda “a condición de situarse en el punto de vista de uno o varios grupos y volver a colocarse en una o varias corrientes de pensamiento colectivo”, podría permitirnos explicar las diferencias entre los recuerdos de las experiencias que los/as jóvenes y adultos/as nos relatan a partir de sus experiencias en estas prácticas festivo-recreativas. Es decir, las prácticas de los/as adultos/as están atravesadas por sus experiencias y recuerdos construidos al haber vivido las fiestas en Bolivia mientras que para los/as jóvenes las imágenes y los recuerdos, en general, los remiten a contextos migratorios en los que se intentan transmitir memorias colectivas de los pueblos de origen de los/as adultos/as.

Es a partir de la participación en estas prácticas que niños/as y jóvenes aprenden saberes, se van apropiando de ciertos modos de vida, a la vez que proponen cambios, cuestionan tradiciones y establecen otras formas de vincularse con el lugar de origen de sus padres. En muchas ocasiones los/as jóvenes proponen nuevos espacios para habitar, nuevas formas de vincularse, tensionan y cuestionan ciertas tradiciones, y hasta las formas “históricas” de ser migrantes en Comodoro Rivadavia. Esto puede evidenciarse en las propuestas de ensayar en lugares en el centro de la ciudad, participar en distintos eventos—más allá de los organizados por la comunidad, bailar nuevas danzas en las fiestas, proponer formas diferentes de organización interna.

En estos procesos encontramos que el acceso a internet y las redes sociales son claves para entender algunas propuestas de cambio. Los/as jóvenes que

participan activamente en las fraternidades, por ejemplo, buscan conocer más sobre las prácticas de danza en Bolivia, siguen a referentes de las filiales de allá, a través de lo que también buscan “mejorar” sus prácticas. Nos resulta interesante considerar estas vinculaciones que mantienen con otros/as a través de las redes sociales, sus relaciones con familiares y conocidos/as en Bolivia, vinculaciones a partir de las cuales producen prácticas propias en las que significan y resignifican ciertas “tradiciones”. Al mismo tiempo, resulta interesante ver cómo se presentan en estos espacios de la virtualidad, donde utilizan en sus perfiles públicos y en los contenidos que eligen compartir referencias ligadas a sus prácticas comunitarias¹².

Por último, nos parece importante considerar la cuestión de género ya que encontramos diferencias entre las experiencias que transitan jóvenes varones y mujeres: son las mujeres quienes más son advertidas de ciertos “cuidados” que deben tener al ir a determinadas celebraciones, los horarios y lugares por los que transitar. Este es un punto que surge en los relatos de las jóvenes con quienes investigamos y que ha sido señalado como uno de los motivos por los cuales muchas jóvenes no participan de algunas prácticas. Las advertencias de los/as adultos/as giran en torno al cuidado del cuerpo de las mujeres, ya que en las celebraciones las bebidas alcohólicas generan “excesos en muchos paisanos” (nota de campo, 2-11-18). Esto lleva a que muchas jóvenes asistan como “espectadoras” acompañadas por adultos/as a ciertas celebraciones, cuestión que consideramos central en sus identificaciones vinculadas a las trayectorias de migración de sus familias: para ellas Bolivia es sólo el lugar de origen de sus padres mientras que para quienes forman parte de ciertos colectivos dentro la comunidad, Bolivia es parte de ellas y se presentan como integrantes de “la comunidad boliviana” en diferentes espacios públicos, entre ellos, la escuela.

En lo descripto podemos evidenciar cómo los/as jóvenes son agentes activos que construyen memorias, “recombinan” activamente y de modo heterogéneo-sedimentos pasados desde el presente”, tal como sostiene Gavazzo (2016), a partir de sus investigaciones en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

Jóvenes y escuela secundaria: experiencias escolares

El trabajo realizado hasta el momento nos ha posibilitado reconocer la heterogeneidad de prácticas culturales y experiencias formativas a partir de las cuales los/as jóvenes que pertenecen a familias que han migrado desde Bolivia y que se reconocen como parte de una “comunidad” aprenden saberes, se van apropiando de ciertos modos de vida, a la vez que proponen cambios, cuestionan

12 Hemos notado que muchos/as jóvenes que conocemos en sus fotos de perfil se muestran con vestimenta característica de sus fraternidades y comparten fotos, videos y contenido vinculado a los grupos a los que pertenecen de forma constante.

tradiciones y establecen otras formas de vincularse con el lugar de origen de sus padres/madres. En este contexto la escuela es un lugar más en el que se educan las “nuevas generaciones”, un lugar que desde el proyecto colonial/moderno se ha constituido en el “más legítimo”, la institución central de transmisión de saberes.

De acuerdo a lo indagado¹³, en general, los/as jóvenes que pertenecen a familias migrantes de Bolivia, asisten a las escuelas cercanas a sus viviendas a lo largo de sus trayectorias escolares, lo que les permite asistir solos/as caminando. Fue a partir de conversaciones con jóvenes que hoy cursan en la universidad, docentes y directivas (de escuelas primarias y secundarias), que hemos reconocido ciertos “circuitos escolares” que brindan condiciones de escolaridad más “amigables” (con menos probabilidades de ser discriminados/as por ser “bolivianos”). Esta dimensión, junto con las condiciones económicas de las familias y las expectativas de formación de los/as jóvenes, consideramos que son centrales para comprender cómo se decide la escuela secundaria a la que asistirán.

En nuestra ciudad, por su extensión, cuando las familias piensan en el acceso a las escuelas deben considerar lo que cuesta económicamente el traslado de los/as estudiantes, a lo que se suma a las “viandas” y “materiales” en el caso de que vayan a escuelas con modalidad de formación profesional técnica. La elección de las escuelas dentro de la ciudad es uno de los puntos a considerar cuando nos proponemos abordar las experiencias escolares de los/as jóvenes -especialmente de quienes son migrantes o hijos/as de migrantes de Bolivia: no es lo mismo ir a una escuela secundaria “elegida” o a la “del barrio”¹⁴, esto condiciona sus experiencias escolares. La mayoría de los/as estudiantes con quienes compartimos el trabajo de campo en la escuela, han reconocido haber elegido esa institución por la cercanía con sus lugares de residencia. Muchos/as habían compartido la misma escuela primaria, que queda a una cuadra de la secundaria.

13 Como mencionamos, nuestro trabajo está focalizado en las trayectorias educativas de jóvenes que viven en la zona sur de la ciudad, por lo que realizamos el trabajo de campo en una de las escuelas de la zona que desde hace más de dos décadas recibe estudiantes migrantes e hijos de migrantes.

14 Es preciso remarcar que en Comodoro Rivadavia los/as estudiantes y sus familias pueden elegir la escuela secundaria (a diferencia de la escuela primaria que se decide por cercanía al domicilio o lugar de trabajo de los padres/madres), siendo las escuelas con una modalidad “técnica” las más solicitadas, por lo que desde hace unos años se ingresa a partir de un examen “de aptitudes”. Consideramos que esto estaría vinculado a ciertas expectativas en relación a la formación profesional y las posibilidades que brindaría para el acceso a las actividades vinculadas a la industria petrolera.

Al elegir la modalidad del ciclo superior, manifiestan que las carreras y las profesiones que proyectan a futuro son una de las principales razones en su elección. Tanto por los/as jóvenes como por los/as adultos/as de sus familias hay una referencia a la escuela como un espacio que les posibilitará “ser alguien en la vida”. Cuando se les consulta por lo que significa la escuela aparece con fuerza la imagen de la escuela como una puerta para los estudios en instituciones de nivel terciario y universitario. Los/as jóvenes de la escuela en la que hicimos el trabajo de campo coincidían en reconocer la expectativa de terminar la escuela secundaria para seguir estudiando y ser profesionales. Al mismo tiempo, en sus relatos señalaban que este proyecto a futuro era una forma de “retribuirles” a sus padres todo lo que hacían por ellos/as (una idea vinculada al “sacrificio” para que puedan estudiar).

En este punto, las/os jóvenes que han ya han egresado de la educación secundaria y que forman parte de familias paisanas, son reconocidos como “referentes” para ser consultados ante algunas inquietudes que se les pueden presentar. Tal es caso de Emily y Gabriela, quienes hoy estudian en la universidad nacional. Ellas participan activamente en las actividades *de la comunidad* y suelen colaborar con otros/as jóvenes en las dificultades que se les presentan en sus tareas escolares, así como también son consultadas por *familias paisanas* sobre las escuelas y carreras que pueden cursar sus hijos/as. Una de las razones de estas prácticas está vinculada a que, en general, los/as jóvenes, que son los/as hermanos/as mayores de las familias, son los/as primeros/as que transitan la escuela secundaria. Transitar la escolaridad obligatoria y en algunos casos iniciar los estudios terciarios o universitarios, se constituye en una marca de distinción que permite nuevas posibilidades en las relaciones dentro de “la comunidad” y sus proyectos de vida. En los relatos de los/as jóvenes aparecen como significativos los aprendizajes construidos a lo largo de sus trayectorias escolares que son considerados como fundamentales para desafiar posiciones estructurales, principalmente a través de sus estudios en la universidad. Asistir a la escuela secundaria pareciera ser un punto clave o un hito en las trayectorias educativas (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014) de los/as integrantes de la “comunidad boliviana”.

En este tiempo del trabajo de investigación, al referirse a sus experiencias escolares los/as jóvenes reconocen que el espacio escolar les permite aprender saberes específicos e importantes para su futuro y a la vez encontrarse con otros/as jóvenes, dedicarse a sus actividades y también “olvidarse” de ciertas responsabilidades. La escuela secundaria se constituye como un espacio de posibilidades, a pesar de que muchos/as suelen enfrentarse a situaciones hostiles vinculadas a su condición de migrantes “*bolivianos*”.

En este sentido, nos parece importante tener en cuenta lo planteado por Domenech (2015), para analizar las experiencias escolares de los/as jóvenes: “Ser boliviano” en la escuela, ser nombrado o designado de ese modo, implica lidiar cotidianamente con la carga valorativa que tiene la figura social del inmigrante

boliviano” (Domenech, 2015, p. 178). En nuestra investigación¹⁵, durante el tiempo compartido en la escuela, resultó notorio cómo sólo cuando se les preguntaba algo en forma personal aparecían comentarios en relación a sus experiencias fuera de la escuela o evocaban sus trayectorias migratorias, a pesar de que en reiteradas ocasiones se planteaban actividades que se proponían esto para el abordaje de ciertos saberes. Reconocimos ciertos silencios cuando se les pedía expresar públicamente ciertas experiencias, recuerdos y saberes vinculados a las trayectorias migratorias de ellos/as y sus familias.

En el espacio compartido¹⁶ en reiteradas ocasiones se compartieron experiencias de vida de cada uno/a y características personales como punto de partida para la enseñanza. En este proceso llamó la atención que muchos/as se sorprendieran al conocer en esas oportunidades de dónde venían sus compañeros/as, luego de haber compartido otros espacios durante un tiempo. Fue generalizado el asombro, por ejemplo, cuando un estudiante -con quien la mayoría había compartido la escuela primaria- comentó¹⁷ que había nacido en Bolivia y vivido en la villa 1-11-14 en Buenos Aires, a partir de la elaboración de un trabajo práctico en el que se les proponía armar mapas para representar sus autobiografías.

En cuanto a las relaciones entre estudiantes, podemos decir que al interior de los cursos se formaban diferentes grupos que se mantenían tanto para desarrollar tareas escolares como para las actividades recreativas. En este punto nos llamó la atención cómo esto era analizado por los/as adultos/as en la escuela, quienes destacaban que estos grupos se formaban de acuerdo a sus orígenes: “argentinos” y “de la comunidad”¹⁸. Sin embargo, esta clasificación no la hemos registrado durante nuestra estadía en la escuela secundaria, por lo menos de forma explícita, entre los/as estudiantes. Para ellos/as los agrupamientos estaban vinculados a la afinidad, por ser parientes, por experiencias compartidas fuera de la escuela y/o por haber transitado cursos anteriores juntos/as.

15 Que incluye el trabajo de campo en una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad de Comodoro Rivadavia durante el año 2019 en la que se realizaron observaciones participantes, entrevistas formales e informales, la participación en el espacio de lengua y literatura y la elaboración de una propuesta de talleres para estudiantes de 4º año secundaria.

16 Además de observaciones participantes en la escuela, se diseñaron actividades junto a la profesora de lengua y literatura para dos cursos de 4º año secundaria en el turno tarde.

17 Este comentario lo realizó en el marco de una exposición de la vicedirectora, que al ser profesora de geografía, se ofreció a enseñar algunas cuestiones sobre la cartografía y referencias en los mapas.

18 Esto también lo hemos registrado como recurrente entre quienes conforman otras escuelas de la zona sur de la ciudad, tanto primarias como secundarias. En general, va acompañada por ciertas imágenes estereotipadas de “lo boliviano” (“callados”, “sumisos”, “respetuosos pero sucios”, por ejemplo) a la vez que muchos/as docentes reconocen que no conocen tanto de lo que sus estudiantes migrantes o hijos/as de migrantes hacen en la ciudad, más allá de la participación de algunos/as en “grupos de baile”. Dejamos pendiente una profundización de esta problemática, dado que excede los propósitos de este artículo.

Si bien encontramos ciertas generalizaciones de parte de los/as adultos/as sobre el silencio en los/as jóvenes (migrantes o hijos/as de migrantes) encontramos en el espacio escolar una diversidad de modos de comunicar qué y por qué hacen determinadas prácticas y su vinculación o no con la “comunidad migrante” fuera de la escuela secundaria: algunos/as comentan sus experiencias a compañeros/as y docentes espontáneamente, otros/as sólo lo hacen cuando se les pregunta -considerando quién lo hace¹⁹- y otros/as hacen silencio (lo que podríamos “leer” como silencios estratégicos muchas veces). Al analizar estos procesos entendemos que es necesario considerar “la compleja dinámica de marcación-demarcación que no puede analizarse omitiendo los contextos de desigualdad social y educativa que condicionan estas elecciones” (Novaro, 2015, p.50).

Las experiencias escolares de los/as estudiantes están atravesadas por ciertas concepciones hegemónicas sobre ser joven y el lugar de las familias en los procesos escolares y educativos que se sostienen en el espacio escolar. Si bien esto atraviesa las prácticas y experiencias de todos/as los/as estudiantes, parecería que se exacerban ciertas tensiones cuando nos referimos a los/as jóvenes que pertenecen a familias que han migrado desde Bolivia.

Podemos decir que en las relaciones entre adultos/as -docentes y directivos- y “jóvenes de la comunidad” -estudiantes secundarios- subyace predominantemente una concepción eurocéntrica-moderna de lo que significa ser joven estudiante, lo que se pone en evidencia con mayor fuerza al pensar las prácticas de las jóvenes estudiantes mujeres. Se espera que quienes son estudiantes secundarios dediquen todo su tiempo a las actividades escolares, la juventud es considerada como una etapa de transición a la vida adulta, lo que en muchas ocasiones no permite reconocer las prácticas que los/as jóvenes fuera de la escuela como prácticas “legítimas” y valiosas. Las experiencias vinculadas al trabajo, responsabilidades en el ámbito familiar y comunitario suelen ser consideradas por muchos/as adultos/as en la escuela como “mochilas o cargas que pesan” y que no permitan que los/as jóvenes puedan vivir “plenamente” esta “etapa” y dedicarle tiempo suficiente a las tareas escolares.

Principalmente, es notorio observar y escuchar por parte de los/as docente ciertas “exigencias” hacia quienes ellos/as identifican como migrantes-parte de la “comunidad boliviana”- (aun sabiendo que han nacido en Argentina); “exigencias” que se basan en ciertas características entendidas como “propias”- “culturales” de estas/as estudiantes por el hecho de ser “bolivianos/as”:

“Muchos sienten que tienen una mochila, que se frustran, que no pueden” (Nota de campo 25-03-19 en la sala de profesores).

19 Son con preceptores/as y tutores/as con quienes, a partir de sus tareas específicas, los/as estudiantes mantienen comunicaciones más constantes en relación a lo que hacen dentro y fuera de la institución escolar.

“Ellos tienen baja autoestima y eso influye, muchas cosas en las que ayudan en la casa. Ella le cuesta, se le deben mezclar los idiomas pero no es excusa. Yo tuve una compañera en Gobernador Costa que no tenía ni para comer con sus padres analfabetos y se recibió. Siempre que se quiere, se puede. Eso les digo yo” (Profesora al referirse al examen oral que iba a tomarle a Luz porque faltó a clases. Nota de campo, 1 de julio de 2019).

“...son muy silenciosos, yo les digo principalmente a las mujeres que tienen que expresarse para un trabajo...” (1-04-19 en la sala de profesores)²⁰.

En este punto, consideramos preciso señalar que muchos/as de quienes manifestaban esto lo hacían destacando que les preocupaba cómo pensar mejores propuestas de enseñanza en las que promovieran la integración y el fortalecimiento de ciertas competencias necesarias en “el mundo del trabajo”; a pesar de que sabían que muchos/as jóvenes tienen experiencias de trabajo con sus familias. Podemos reconocer y evidenciar ciertos debates y tensiones en la cotidianidad escolar por la “inclusión” de todos/as los jóvenes, que se dan a partir de la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina con la ley 26.206: se articulan los mandatos históricos de la escuela secundaria (ligados a la selectividad, la formación para el trabajo o estudios superiores y ciudadanía) y aquellos contemporáneos que plantean a la escuela secundaria como un espacio democratizador-que amplía y garantiza derechos, que respeta la diversidad y que debe ser un lugar que brinde posibilidades de transformación de la vida de los/as jóvenes. Reconocemos que, como afirma Gabriela Novaro (2016, p.388)

“Desde el discurso escolar, fuertemente asentado en el nacionalismo tradicional y un modelo civilizatorio excluyente, la diversidad (avalada por las nuevas retóricas interculturales), penetra en gran medida cargada de connotaciones folklorizadas en la escuela, se despliega dando lugar a nuevas estéticas, estilos y sujetos, pero también marcando a ciertos colectivos. En definitiva, la diversidad parece estar presente (o más presente en términos históricos comparativos), pero en un lugar subordinado”.

En las experiencias y prácticas escolares de los/as jóvenes podemos analizar

20 Estos comentarios se realizaron a partir de que la investigadora expusiera los motivos de su presencia allí. Cada vez que un/a profesora/a preguntaba sobre qué investigaba se le respondía que estaba interesada en las “trayectorias educativas de jóvenes que pertenecen a familias migrantes de Bolivia”. Era usual que preguntaban “qué materia daba” al verme en la sala de profesores de la escuela suponiendo que era una docente nueva o profesora de “prácticas” de un terciario.

cómo se entrecruzan mandatos y expectativas tanto por parte de sus familias, podemos identificar ciertos conflictos y tensiones que son imprescindibles de considerar cuando analizamos sus trayectorias educativas. Como afirmamos anteriormente, la escuela es para los/as jóvenes un espacio de aprendizaje muy importante que brinda posibilidades para pensarse a futuro, encontrarse con amigos/as y disfrutar tiempo juntos/as, a la vez que puede ser un espacio que también imponga ciertas limitaciones para compartir saberes.

DESAFÍOS PARA PENSAR POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

“Tenemos que asumir la equivalencia de las capacidades cognitivas como una premisa básica, que no se da en nuestras sociedades, pues hay una cadena de desprecios coloniales que presupone la “ignorancia del indio” y se filtra por los poros de lo cotidiano para erigir los muros del sentido común” (Rivera Cusicanqui, 2018, p.80).

A lo largo del artículo intentamos describir cómo las experiencias educativas de los/as jóvenes están atravesadas por ciertas tensiones entre la continuidad y los cambios en las prácticas comunitarias, por concepciones y “mandatos” que se imponen desde la escuela y las familias, y que parecerían contradictorias entre sí. Intentamos analizar las prácticas sociales de los/as jóvenes como producciones de personas con capacidad de agencia, que negocian con las prácticas culturales de otros sectores sociales, enraizadas en clivajes de edad, género, etnia y raza, como construcciones que devienen de una historia colectiva e individual ubicadas en un espacio-tiempo particular, tal como sostiene Chaves (2010).

En la investigación que desarrollamos tenemos como meta producir conocimiento científico que contribuya al diseño de políticas públicas educativas. Esto implica, desde nuestro posicionamiento, construir conocimiento crítico situado (“desde el sur”) producido junto a sujetos sociales-jóvenes- que suelen ser “invisibilizados/as” tanto desde la producción académica como de las políticas públicas, que suelen posicionarse desde una postura adultocéntrica y eurocéntrica. Es por ello que decidimos investigar desde el enfoque etnográfico en educación, el cual consideramos que puede contribuir al diseño de políticas públicas teniendo en cuenta que, en general, en América Latina predominan las políticas públicas sostenidas desde una concepción “tradicional” de la juventud que la considera a una etapa de preparación y crecimiento. Como plantea Krauskopf (2011),

“la desatención de la fase juvenil contribuye a la invisibilización de los aportes de los/as jóvenes como sujetos sociales y a su visibilización negativa por comportamientos que conflictúan

el orden establecido” (Krauskopf , 2011, p.55).

A la vez que plantea la necesidad de un enfoque generacional y considerar a la juventud como actor estratégico del desarrollo de las sociedad (Krauskopf, 2005). En este sentido, los estudios que recuperan las voces de los/as jóvenes resultan una clave sustancial para promover políticas locales de juventud que propicien procesos de desarrollo y participación juvenil.

En relación a lo específicamente educativo, también permitiría que se pensaran, diseñaran y ejecutaran políticas que promovieran nuevas redes de trabajo entre instituciones y organizaciones comunitarias en las que los/as jóvenes sean protagonistas. En este contexto reconocemos la necesidad de planificar y desarrollar políticas con y desde la juventud, lo que implica establecer nuevos vínculos entre los/as jóvenes y el Estado. Resulta clave en esta relación entre la investigación y la política pública, la dimensión territorial, al mismo tiempo que considerar la capacidad de agencia de los/as jóvenes y su condición de sujetos de derecho.

A lo largo de este artículo y siguiendo este enfoque teórico-metodológico, procuramos analizar las experiencias dentro de una trama social particular, problematizar la visión hegemónica occidental que impone ciertos sentidos para analizar las prácticas de los/as sujetos y sus producciones culturales. En lo planteado hasta el momento, reconocemos la complejidad que supone el análisis de trayectorias educativas de los/as jóvenes que pertenecen a familias de la comunidad migrante boliviana en Comodoro Rivadavia, en tanto recorridos experienciales que se dan en “tramas de intervenciones y relaciones que están socialmente configuradas” (Santillán, 2012, p.252).

Para finalizar, consideramos que propiciar diálogos de saberes (De Sousa, 2015) y diseñar políticas públicas pensadas desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2013) podría favorecer procesos sociales que promuevan, desde el respeto, espacios colectivos con la potencialidad de proyectar prácticas sociales más justas que desafíen las posiciones estructurales. Conociendo y reconociendo las diversas prácticas y experiencias que viven los/as jóvenes en un contexto particular sería posible dejar de exigirles que opten por modos de vida legítimos y válidos para ciertos “adultos/as” y pensar junto con ellos/as. En tanto investigadores/as y educadores/as podríamos desafiarnos a escuchar a los/as jóvenes como un punto de partida muy valioso para analizar nuestras prácticas en los diversos campos en los que intervenimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAEZA, Brígida (2011) “Migración boliviana en Comodoro Rivadavia (Chubut): Asociacionismo y lazos transnacionales” (1-14). En: Pizarro, Cynthia (Coord.), *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.

BAEZA, Brígida, FERREIRO, Mariana, NOVARO, Gabriela, PÉREZ, Evangelina, VILADRICH, Anahí (2016) “Memorias migrantes: las identidades migrantes y la construcción de memorias colectivas” (17-68). En: Ciarallo, Ana y Verónica, Trpin (comps.), *Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones*. Neuquén: Publifadecs. Recuperado de <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/5822/Libro-digital-Migraciones-Internacionales2.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

BACHILLER, Santiago (ed.) (2015) *Toma de tierras y dificultades de acceso al suelo urbano en la Patagonia central*. Río Gallegos: Miño y Dávila.

BENENCIA, Roberto (1998-1999) “El fenómeno de la migración limítrofe en la Argentina: interrogantes y propuestas para seguir avanzando”, *Revista de Estudios Migratorios Latinoamericanos*, vol.13-14, n° 40-41, p. 419-448.

BROW, James (1990) “Notes on Community, Hegemony, and the Uses of the Past”, *Anthropological Quarterly*, vol. 63, n° 1, p. 1-6.

CEVA, Mariela (2006) “La migración limítrofe hacia la Argentina en la larga duración” (17-47). En: Grimson, Alejandro y Jelin, Elizabeth (comps.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.

DE SOUSA SANTOS, Bonaventura (2015) “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes” (21-66). En: De Sousa Santos, Bonaventura y Meneses, María Paula (eds.), *Epistemologías del Sur*. Madrid: Akal.

GAVAZZO, Natalia (2014), “La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires”, *Rev. Sociedad & Equidad* N° 6, p. 58-87.

GAVAZZO, Natalia (2016), “Música y danza como espacios de participación de los jóvenes hijos de migrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires (Argentina)”, *Revista del Museo de Antropología*, vol. 9, n°1, p. 83-94.

GAVAZZO, Natalia, BEHERAN, Mariana y NOVARO, Gabriela (2014) “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires”, *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, vol. 22, n°42, p. 95-118.

DOMENECH, Eduardo (2014) ““Bolivianos” en la escuela argentina: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana”, *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, vol. 22, n° 42, p. 171-188.

FEIXA, Carles (1996) “Antropología de las edades” (319-335). En: Prat, Joan y Martínez, Angel (eds.), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ed. Ariel, S.A.

GARCÍA BORREGO, Iñaki (2003) “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de “la segunda generación”, *Anduli: Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, n° 3, p. 27-46. Recuperado de http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/12648Inaki-Garcia-Borrego-Los-hijos-inmigrantes-ext.pdf

HALBWACHS, Maurice (2004) “Memoria colectiva y memoria individual”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Traducción. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Recuperado de: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

KRAUSKOPF, Dina (2011) “Enfoques y dimensiones para el desarrollo de indicadores de juventud orientados a su inclusión social y calidad de vida”, *Última Década*, n°34, p. 51-70.

KRAUSKOPF, Dina (2005) “Desafíos en la construcción e implementación de las políticas de juventud en América Latina”, *Nueva Sociedad*, n°200, p. 141-153. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/desafios-en-la-construccion-e-implementacion-de-las-politicas-de-juventud-en-america-latina/>

KROPFF, Laura (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”, *Avá* n°16, p. 171-187. Recuperado de http://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16_kropf.pdf

MASSEY, Doreen (2005) “The Elusiveness of Place” (130-148), “Thrown togetherness: The Politics of the Event of Place” (149-162) y “There are no Rules of Space and Place” (163-176). En: Massey, Doreen (autora), *For Space*. Londres: Sage Publications. Recuperado de http://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/07/massey-for_space.pdf

NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2015) “Educación y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles” (311-340). En: Novaro, Gabriela, Padawer, Ana y Hecht, Carolina (coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

NOVARO, Gabriela (2016) “¿Desafíos interculturales o una interculturalidad

desafiada? Experiencias en escuelas con población migrante boliviana en Argentina”, *Temas De Educación*, vol. 21, nº. 2, p.381-390.

RAPPAPORT, Joanne (2005) “Historia y vida cotidiana” (125-154) y “Escribiendo la historia” (155-190). En: Rappaport, Joanne (autor), *Cumbe Renaciente. Una historia etnográfica andina*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia y Universidad del Cauca.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2018) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. 1ºreimp. Buenos Aires: Tinta Limón.

ROCKWELL, Elsie (1995) “De huellas, Bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” (13-57). En: Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, Elsie (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

SANTILLÁN, Laura (2012) *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

SASSONE, Susana (2012) “Bolivianos en la Argentina: entre la precarización laboral y el empresariado étnico”, *Voces en el Fenix*, vol. 21, nº21, p. 96-101. Recuperado de https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/Voces.N.21.baja_0.pdf

SEGATO, Rita (2007) *La nación y sus otros. Razas, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

SEGATO, Rita (2014) “La perspectiva de la colonialidad del poder” (10-43). En: Palermo, Zulma y Quintero, Pablo (comps.), *Aníbal Quijano. Textos de Fundación*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

SEGATO, Rita (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

WALSH, Catherine (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

WILLIAMS, Guillermo (2008) “El Inmigrante como identidad local en Comodoro Rivadavia: discursos y prácticas de la Federación de Comunidades Extranjeras, 1989-2008”. Ponencia presentada en: III Jornadas de Historia de la Patagonia. San Carlos de Bariloche: 6-8 de noviembre de 2008. Recuperado de [http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Jornadas%20de%20Bariloche%20-%202008/Williams%20\(2\).pdf](http://www.hechohistorico.com.ar/Trabajos/Jornadas%20de%20Bariloche%20-%202008/Williams%20(2).pdf)

Capital étnico y migraciones de jóvenes argentinos y sus familias retornadas a Galicia

Capital étnico e migrações de jovens argentinos e suas famílias retornadas a Galícia

Sofía Laíz Moreira¹

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa, aplicando una etnografía multi-situada, y cuyo objetivo principal fue el de estudiar las trayectorias educativas y de inserción laboral de dieciséis jóvenes migrantes procedentes de Argentina y asentados en Galicia, España. A partir del estudio de la activación y maximización de los capitales social, humano, económico y étnico, este trabajo se propuso identificar las estrategias de movilidad social intergeneracional asociadas a estas migraciones. Un análisis de la función paradójica de la etnicidad en el caso de las migraciones argentinas en Galicia, aporta un enfoque innovador a los trabajos sobre movilidad social vinculada a las migraciones internacionales y muestra cómo las migraciones ancestrales entre España y el país austral aportan un capital étnico contradictorio a los migrantes de retorno a la tierra de sus antepasados. Los resultados muestran las limitaciones de estos capitales frente a las barreras segregadoras de la sociedad de acogida.

Palabras clave: Jóvenes migrantes. Migraciones internacionales. Movilidad social intergeneracional. Argentina. España.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, aplicando uma etnografia multissituada e cujo principal objetivo era estudar as trajetórias educativas e de inserção laboral de dezesseis jovens migrantes da Argentina que se estabeleceram na Galícia, Espanha. Com base no estudo da ativação e maximização dos capitais social, humano, econômico e étnico, este trabalho visou identificar as estratégias de mobilidade social intergeracional associadas

1 Laboratoire Méditerranéen de Sociologie, CNRS, Aix-Marseille Université. France. Email: sophialaiz@gmail.com

a estas migrações. Uma análise do papel paradoxal da etnicidade no caso das migrações argentinas na Galícia, proporciona uma abordagem inovadora ao trabalho sobre a mobilidade social ligada às migrações internacionais e mostra como as migrações ancestrais entre a Espanha e o país do sul trazem um capital étnico contraditório aos migrantes que retornam à terra de seus antepassados. Os resultados mostram as restrições dessas capitais diante das barreiras segregadoras da sociedade de acolhida.

Palavras-chave: Jovens migrantes. Migração internacional. Mobilidade social intergeracional. Argentina. Espanha.

INTRODUCCIÓN

Los proyectos familiares de argentinos llegados a Galicia a inicios del presente siglo guardan relación con un objetivo de movilidad social, pues se encuentran vinculados de lleno con un período de convulsión social y política de la historia argentina y más concretamente, con la crisis del sistema financiero conocida como “medida del corralito”, que puso en jaque las economías familiares de muchos hogares y que tuvo como consecuencia la congelación de los ahorros privados. Estas familias emprendían sus periplos migratorios en aras de evitar el desclasamiento en el contexto de origen (Jiménez Zunino, 2011), en búsqueda de una mejora de las condiciones de vida a partir de la movilidad geográfica internacional. Este estudio se propuso desmenuzar las diferentes estrategias empleadas por las familias a las que pertenecían dieciséis jóvenes migrantes de edades comprendidas entre los 14 y los 20 años de edad, y cuya migración había sido vinculada a un proyecto más amplio, de tipo grupal. Diferentes fórmulas dieron lugar a estas migraciones: migraciones escalonadas, migraciones de miembros pioneros seguidos por el grupo y migraciones grupales. Todas ellas sirvieron para lograr el objetivo de un cambio de escenario político y social. En muchos casos, las estrategias diseñadas contaron con la figura de el/la joven en edades próximas a la emancipación o en proceso de emancipación, como sujetos “cabeza de lanza”, siendo éstos pioneros de la migración familiar; en otros casos, las familias eran separadas por la migración y los jóvenes obedecían a parámetros estratégicos establecidos por un proyecto más amplio. Las historias seleccionadas nos mostraron unos roles pre-establecidos dentro de cada familia y unas funciones diferenciadas según género y edad para lograr los objetivos de movilidad social intergeneracional (Moreira, 2015, 2016, 2019).

Si bien la figura del joven, en sí misma, parece esfumarse dentro de las estrategias familiares que activan y optimizan los capitales social, económico, humano y étnico a lo largo del presente texto, debemos recordar que el análisis proporcionado se realiza a partir de una reflexión de las estrategias grupales en las que siempre se ha tenido en cuenta a el/la joven sujeto de estudio como

actor central, pues el comportamiento del grupo respecto de la utilización y capitalización de los recursos disponibles, contribuyó a explicar sus trayectorias educativas y laborales, conclusiones desarrolladas ya en otras publicaciones de los resultados obtenidos en esta misma investigación (Moreira, 2016, 2019). En este caso, nos proponemos estudiar el comportamiento de las familias a las que pertenecían estos jóvenes en aras de la integración socio-laboral y educativa de los diferentes miembros del grupo. Tres historias familiares nos permitirán comprender cómo se articulan todas estas dimensiones de análisis, que vinculan al joven como actor individual dentro de una estructura más amplia que es la familia, ostentadora del proyecto migratorio grupal. Éstos fueron seleccionados pues ejemplifican de mejor manera la diversidad de situaciones migratorias y las dinámicas familiares que se dan a lugar en la circularidad migratoria Argentina-Galicia. Asimismo, las historias presentadas nos ayudarán a comprender las características que describen un capital étnico particular compartido y retroalimentado por un puente transnacional que une a Galicia y a Argentina históricamente.

En el estudio de las movilidad social, un abordaje desde la teoría de los capitales (Bourdieu 1979, 1997) concede la oportunidad de desentramar las diferentes decisiones que los actores sociales fueron tomando en aras de conseguir los objetivos propuestos, generalmente fraguados más o menos de forma clara en el momento de la construcción de su proyecto migratorio. Tomando la idea de proyecto migratorio como un concepto flexible, modificable y susceptible de cambio, nos proponemos analizar en este texto los componentes que describen la “estrategia familiar” de dieciséis grupos familiares tomados como objeto de estudio. Para ello, entendemos la noción de “estrategia” como el conjunto de decisiones que los actores familiares van tomando como miembros de un grupo, que incluye la acción individual dentro del objetivo común de la perdurabilidad de los mecanismos de nutrición de la economía familiar. Según Herrera (2004), a partir del trabajo de Peggy Levitt entendemos que la estrategia se define «entre la estructura y la experiencia individual, permitiendo captar la experiencia migratoria en toda su complejidad” (Herrera, 2004, p. 226). Y es que estudiar la movilidad social intergeneracional supone incluir una perspectiva de estudio que va más allá de las trayectorias individuales (Sáiz, 2004). Este texto presenta un análisis de los procesos de movilidad social intergeneracional a partir de la movilidad geográfica de familias argentinas instaladas en un contexto preciso del marco estatal español, la Comunidad Autónoma de Galicia. Sus resultados nos permitirán interceptar las nociones de los diferentes capitales de la teoría de Bourdieu (1997) con la noción de capital étnico, de Zhou y Lin (2001). A partir de esta intersección, buscaremos comprender cómo la pertenencia étnica intercepta las estrategias individuales y grupales para conseguir los objetivos deseados, pudiendo generar oportunidades pero también restricciones a la integración social en la sociedad gallega.

El texto se articulará de la siguiente forma: un apartado metodológico presentado a continuación al que le seguirán tres apartados en donde se presentarán las

grandes corrientes que definen el marco teórico del estudio y los conceptos y definiciones claves para nuestro análisis. Finalmente, el apartado de resultados presentará las historias familiares seleccionadas, seguido de las conclusiones finales del artículo.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo se basó en un estudio de tipo cualitativo, aplicando el método de la etnografía multi-situada², en base a entrevistas en profundidad e historias de vida realizadas a dieciséis grupos familiares y realizando el trabajo de campo en dos contextos relacionados a ellas: la comunidad autónoma de Galicia, en España y la provincia de Buenos Aires, en la República Argentina. Las familias fueron localizadas a partir de la selección de jóvenes migrantes respondiendo a los perfiles de estudio definidos para esta investigación: jóvenes de segunda generación y de generación 1.5³, residiendo en Galicia. De esta forma, los jóvenes descendientes fueron tomados como nexo para captar determinados perfiles de familias, siendo estas últimas nuestro objeto de estudio. Para ello, se respondió a criterios pre-migratorios de clase social y de localización de los contextos de residencia dentro de la provincia de Buenos Aires, en Argentina. La localización de los informantes fue realizada bajo el efecto de “bola de nieve” a partir del contacto con entidades asociativas. Se ha tenido, para ello, consideración de un equilibrio respecto del género de los jóvenes contactados en primer lugar, y de la ciudad de instalación de las familias en Galicia, siendo a partes iguales distribuidas entre las ciudades de Vigo y A Coruña, polos urbanos de mayor acogida de flujos migratorios en esta región (Solé e Izquierdo, 2005). Para completar el abordaje del análisis de las estrategias de movilidad social a partir de la movilidad geográfica, el trabajo de campo en España fue completado con entrevistas a informantes claves (miembros no-migrantes de la unidad familiar o de la red de parentesco, vecinos, amigos, etc) en los contextos de origen. De esta forma, se buscó la comprensión de la situación de partida que empujó a los actores sociales hacia la movilidad espacial así como entender la naturaleza de sus objetivos. Este estudio fue realizado entre los años 2011-2015. Sus resultados son producto de una investigación doctoral.

2 Metodología basada en técnicas etnográficas (observación participante, historias de vida) en varios espacios sociales que contribuyen a explicar un mismo hecho social.

3 Definidas por Rumbaut (2004) como las generaciones de hijos de migrantes llegadas al país de inmigración a la edad escolar.

MARCO TEÓRICO ACERCA DE LA MOVILIZACIÓN DE LOS CAPITALES SOCIAL, CULTURAL Y ECONÓMICO

Comenzando con algunas definiciones, la noción de “familia” es tomada desde la obra de Jiménez Zunino quien la define como aquellos “agentes primordiales de la socialización y la reproducción de los capitales y las disposiciones” que

“no sólo proporcionan esquemas de clasificación/percepción/acción a seguir, siendo pasivamente los sujetos moldeados por las mismas. Las familias también son un espacio de luchas y de oposición, y los agentes también implementan estrategias de ruptura con los modelos que las originan” (Jiménez Zunino, 2011, p. 384).

Nuestra aproximación teórica, por ello, tiene en cuenta que la movilidad social no es solo y siempre individual, sino también familiar. Es desde esta dimensión que analizaremos los procesos de integración de las familias de las que forman parte los jóvenes tomados como sujetos centrales de la investigación más amplia a la que pertenecen los resultados de este estudio⁴.

Siguiendo la obra de Bourdieu (1979; 1981; 1997), tomamos las tres definiciones que hace el autor y que distinguen el capital económico, del capital cultural y del social. El primero, se reconoce socialmente como capital, es decir, como medio para ejercer el poder sobre recursos o personas a partir de la apropiación de bienes y servicios. Su particularidad, respecto de las otras dos formas de capital, radica en que no plantea la necesidad de ocultar esa dominación para que sea legítima. Su objetivación y reconocimiento facilitan su conversión en otras formas de capital, para lo cual es necesario, sin embargo, la disposición de tiempo libre para poder dedicar a otras actividades generadoras de capital humano o social.

El capital cultural, según Bourdieu (1979), remite a tres formas diferenciadas. La primera, la del capital cultural incorporado a las disposiciones mentales y corporales hace referencia a elementos de distinción social como pueden ser la forma de hablar, de andar, de utilizar símbolos sociales como la vestimenta, etc. El segundo, el llamado capital objetivado se define en forma de bienes culturales de consumo así como en las capacidades, disposiciones y conocimientos que permitan apreciarlos de forma legítima. El tercero, finalmente, el capital cultural institucionalizado es aquel reconocido “legítimamente”, es decir, normalizado, como pueden ser las titulaciones académicas. En este artículo emplearemos el término “capital cultural” para referirnos al capital educativo familiar, cuando se

4 Moreira. (2015) *Moviendo ficha: jóvenes migrantes, estrategias y trayectorias de movilidad social intergeneracional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia*. Tesis doctoral inédita. Universidade da Coruña.

trate de medir el nivel educativo normalizado, reconocido institucionalmente, y así poder realizar las mediciones de movilidad educativa entre las generaciones. Asimismo, las dos acepciones más del ámbito de lo simbólico serán también utilizadas para explicar el comportamiento de los actores respecto a otras disposiciones frente al saber, como puede ser la apropiación de informaciones y de modos de empleo diversos para comprender y manejarse de forma eficiente en la nueva estructura social.

Encontramos otros trabajos que han analizado, asimismo, la función del capital humano en las trayectorias educativas de los descendientes y la imbricación entre el origen social, su posesión y utilización. Uno de estos trabajos es la obra de Waters (2006), quien examinó cómo éste determina, en gran medida, la posición de las familias tras la migración, y especialmente su influencia en los hábitos de los padres, como consumidores de educación, a partir del consumo de información, evaluación y selección de tipos de centros escolares para sus hijos (Ball et al., 1995; Gibson y Asthana, 2000; Warrington, 2005 en Waters, 2006).

Tal y como señalan algunos autores, el capital social, se define como el agregado de los recursos actuales o potenciales que se dispone por pertenecer a un grupo, por la red social más o menos institucionalizada que se disfrute, siendo su volumen dependiente de la red de conexiones que pueda movilizar y del volumen de las otras formas de capital que ese grupo posea convirtiéndose en redes implícitas e informales o explícitas e institucionalizadas (Noya, 2003, p.96). Coleman distingue la singularidad del capital social remarcando su capacidad de articular los aspectos micro (relaciones entre los actores) con el marco normativo en el que se encuadran. Así, el capital social será el eslabón intermediario por excelencia entre ambas esferas, y se configura como elemento central de este artículo sobre la dimensión meso de la problemática de estudio presentada (Coleman, 1988, p.98)

Entre otros cuestionamientos claves, remarcamos la aportación que la obra de Portes y Zhou (1993) ha ofrecido a esta investigación consolidando una de las preguntas principales de este estudio: estudiar si los hijos de familias migrantes tendrán la capacidad de minimizar o eliminar la tradicional correlación entre el nivel educativo de los padres y de los hijos y de cómo lograrán vencer los obstáculos que se les interponen en el proceso de incorporación al mercado laboral en el nuevo contexto social. Un punto interesante para nuestro trabajo radica en la premisa de Portes y Zhou que sostiene que a mayor capital social, particularmente de tipo étnico o comunitario, y más sólida estructura familiar, más fácil será esquivar este tipo de inconvenientes.

Dentro de la misma línea teórica que analiza la función del capital social co-étnico, Alba (2005) distinguía entre lazos débiles y lazos fuertes, analizando cómo los migrantes se relacionan entre sí y respecto a su etnicidad y cómo estas relaciones interfieren en sus trayectorias. En su teoría, el autor distingue entre vínculos “bright” o “vínculos claros” y “blurred” o “vínculos difusos”. Si los

primeros son claros respecto de la pertenencia étnica de los actores y los sitúan dentro de la comunidad étnica migrante contando con su apoyo, los segundos son ambiguos pues los individuos son vistos al mismo tiempo como miembros de los grupos a ambos lados de la frontera, lo que conlleva a una movilización y eficacia más atenuada del capital social vinculado a la comunidad de origen asentada en el contexto de la migración.

Tomando como referencia el análisis de Villares (2010), encontramos la interesante teoría de Putnam (2000), quien lleva a cabo una diferenciación entre dos tipos de capitales sociales: “bridging” y “bonding” o “lazos puente” y “lazos de vinculación”. Si el primero une a personas que no comparten características comunes, el segundo une a personas con características similares. Estos pueden ser los lazos comunitarios, siendo un capital co-étnico de lazos más fuertes -en términos de Alba-; si bien, el primero contribuye a generar un capital social más útil, aunque con lazos más difusos, pues puede ejercer de puente a recursos de la sociedad de acogida, como en el acceso al empleo de los descendientes.

El estudio de los diferentes capitales se establece desde la consideración de un análisis de tipo intermedio o desde la dimensión “meso”. El capital social, en concreto, se presenta como la principal herramienta para imbricar la acción individual y el contexto social a partir del análisis de las redes sociales (Hily, Berthomière y Milaylova, 2004, p. 9) representándose como apoyos fundamentales para la movilidad (Duvivier, 2010b), social y geográfica.

Finalmente, volviendo sobre el concepto de “estrategia familiar”, éste se ha venido utilizando, en sociología, como “la forma de explicar los procesos y consecuencias del cambio social y de representar a la familia y el parentesco” como ingredientes activos del cambio histórico⁵ (Thomas y Znaniecki, 1974; Elder, 1974 en Moen y Wethington, 1992). Moen y Wethington han trabajado el término de “Family adaptive strategy” o estrategia adaptativa familiar, definiéndolo como un constructo que supone una participación activa de la unidad familiar dentro de la sociedad en la que se encuentra inmersa, entendiéndola como actor que responde, reelabora o rechaza restricciones y oportunidades. Los mismos autores explican que tal concepto remite a la idea de familia y de hogar como elementos flexibles, como unidades decisoras, que activamente eligen variados patrones de conducta.

Con todo, la originalidad de este trabajo resulta en la intersección entre el enfoque bourdiano y una dimensión desde la óptica de la pertenencia étnica de los grupos estudiados. Buscaremos sacar a la luz cómo esta identificación colectiva puede convertirse en un recurso para la inserción social. En el próximo apartado, revisaremos las nociones que nos explican la naturaleza y función del capital étnico.

5 Traducción de la autora

REFLEXIONANDO SOBRE LA FUNCIÓN DEL CAPITAL ÉTNICO

La etnicidad es definida por Max Weber como las relaciones sociales basadas en la pertenencia “subjetiva” a un origen o comunidad de origen (Weber, 1978, p. 387). Definimos la etnicidad tomando el enfoque de Brock Le Page y Tabouret-Keller (1985) que desde la psicología social la explican como aquellos “actos de identidad” que

“identifican al sujeto con un grupo, causa o tradición, focalizando en cómo el individuo reacciona según un comportamiento idiosincrásico dado, reflejando actitudes sobre otros grupos, causas y tradiciones a la vez que siendo limitados por ciertos factores identitarios, que tienen que ver con las proyecciones que hacen los mismos individuos sobre su percepción a un grupo de pertenencia dado”⁶ (Brock Le Page y Tabouret-Keller, 1985, p.2).

Diferentes autores han trabajado el tema de la etnicidad y su efecto o contribución sobre los procesos de incorporación y de inserción ocupacional de las familias migrantes a la sociedad de instalación. Entre ellos, el trabajo de Zhou supone una contribución de especial relevancia ya que plantea diferentes soluciones a la estratificación, entre ellas presentando la etnicidad como opción personal, bien como componente reactivo o bien como capital social (Zhou, 1997). Las tres categorías refieren a diferentes modos de utilización o de activación -más acorde al proceso estratégico que conlleva su uso- de la etnicidad. La primera, habla de aquellos migrantes que llegan al país de destino con capital humano y son bien acogidos por la población en general, hecho que -como explica Zhou- se traduce en una movilidad social ascendente en sus hijos. La segunda de estas situaciones se presenta con la etnicidad como componente reactivo a la movilidad social descendente, es decir, como escudo para evitar la estratificación étnica en la sociedad de asentamiento y que comúnmente hace referencia a migrantes con poco capital humano que conciben el proceso de acogida como hostil. La tercera de estas opciones, hace referencia a la puesta en marcha de las capacidades de la etnicidad como capital social, y comúnmente vinculada a casos de escaso capital humano pero con habilidades sociales para lograr una inserción eficaz mediante el contacto y relaciones con otros actores estratégicos. En estos casos, las redes de co-étnicos servirán para experimentar una movilidad social ascendente.

Los estudios realizados por Portes sobre los procesos de asimilación de los hijos de familias migrantes, en particular, el trabajo de Portes y Rumbaut (2001), establecen una categorización semejante a la que desarrolla Zhou (1997) respecto de las tres vías de utilización de la etnicidad. De esta forma, y siguiendo el noción

6 Traducción de la autora

de etnicidad como opción personal, bien como componente reactivo o bien como capital social, los hijos de inmigrantes (reagrupados o nacidos en el país de la migración) podrían experimentar una aculturación consonante, disonante o selectiva. La primera haría referencia a aquellas comunidades que transfieren una optimización de la etnicidad –transformada entonces en capital social- en tanto logra prestar ayuda desde los padres a los descendientes en el proceso de socialización. La segunda haría referencia a aquellos sujetos que, imposibilitados de recibir ayuda del capital étnico familiar –de sus padres-, usualmente vinculado a una insuficiencia del capital humano, no podrían gozar de los beneficios que el origen étnico les aporta. Por último, el caso de la aculturación selectiva refiere al papel de la comunidad en permitir el mantenimiento de los vínculos entre padres e hijos, quienes, combinando los diferentes ámbitos de pertenencia, disfrutan de su cultura de origen a la vez que aprenden la de destino (Portes y Rumbaut, 2001).

Crul (2007) añade el contexto social como elemento condicionante, al ser combinado con la pertenencia étnica. Así, el éxito o fracaso de las estrategias de inserción ocupacional emprendidas dependerá, según el autor, de cómo los sujetos migrantes puedan hacer frente a los diferentes obstáculos, poniendo en marcha los recursos disponibles, y en particular, activando recursos económicos y sociales provistos por sus comunidades y redes de parentesco, de tal forma que permitan potencializar su etnicidad (Portes y Zhou, 1993; Rumbaut, 1994 en Portes 2006).

El interés de interpretar la etnicidad y su papel en las estrategias grupales e individuales, radica en la posibilidad de una intersección de los diferentes capitales (humano, social, económico y étnico) a partir de su utilización como recurso, tanto por los actores migrantes como por la sociedad receptora, como mecanismo de exclusión/inclusión. El análisis de comunidades migrantes con características diferenciadas ofrece la posibilidad de indagar los procesos de incorporación educativa y ocupacional así como de movilidad social, desde diferentes dimensiones: la laboral, residencial, de participación cívica, etc.

La noción de “capital étnico” de Zhou y Lin (2005) es aún más interesante que el concepto de “eticidad”, pues permite interceptar la idea de pertenencia étnica con la función que cumplen los capitales ya estudiados anteriormente. Para el análisis de este trabajo me basaré entonces en tres teorías: i) la perspectiva teórica de Alba (2005) sobre la naturaleza de los lazos étnicos; ii) la teoría de Portes y Rumbaut (2001) sobre los modos de aculturación y, en último lugar, iii) la teoría de Zhou (1997) sobre la utilización del componente étnico en colectivos migrantes. Estas tres visiones analíticas serán aplicadas en función de las estrategias de movilidad social inter-generacional de las familias, desde los ámbitos educativo y ocupacional; si bien, en origen, fueron orientadas a estudiar los procesos de integración/ incorporación social de los migrantes.

LA ETNICIDAD COMO FACTOR DE CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD Y COMO CAPITAL

El reconocimiento de la etnicidad como un factor condicionante de las migraciones internacionales ha acarreado cierta polémica dentro del ámbito de las ciencias sociales. La etnicidad o componente étnico ha representado, para algunos autores, un elemento favorable al discurso naturalista, especialmente desde la academia francesa (Simon, 1975; Martiniello, 1995; de Rudder, 1992 en Juteau, 1996). La noción de etnicidad ha sido, en ocasiones, rechazada tanto como hecho natural así como representación naturalizada.

Para esta investigación, sin embargo, tomamos la postura de Juteau (1996) adscribiéndonos a la idea de que existe una categorización en función del origen étnico. Así, el reconocimiento de la etnia y del componente étnico resultan factores explicativos importantes para comprender la posición de los grupos sociales dentro de una estructura dada, donde las categorías de subordinación social se establecen también y con distinciones según la pertenencia étnica. Partimos de la idea de que el Estado funciona “como intensificador de identidades étnicas”, a partir de “la creación y reproducción de la etnicidad”, por medio del “reconocimiento que otorga o deniega a los grupos étnicos y a través de los procesos que encamina para institucionalizarlos”⁷ (Martiniello, 1995 en Martiniello y Simon, 2005, p.2).

La etno-estratificación, como mecanismo de jerarquización de una sociedad, podría ser considerada como parte de un análisis macro-social. No obstante, este análisis aportará un espacio de intersección entre los aspectos macro y meso, entendiendo que la etnicidad puede actuar, asimismo, como recurso para activar otros capitales. Así, la posibilidad de movilidad social de los actores sociales se ve condicionada por la construcción social de la otredad.

En concreto, lo que suscita especialmente la atención a partir del estudio de dos comunidades migrantes dadas en un contexto concreto es el análisis que observa cómo operan la combinación entre prejuicios y marco institucional, en palabras de Lurbe i Puerto, como “marcadores de la distinción socio-cultural, que encierran nuevas expresiones de desigualdad social” (Lurbe i Puerto, 2005, p. 27). Lurbe i Puerto identificaba el proceso de heterogeneidad y clasificación socio-cultural en Europa como resultado de un proceso de dualidad “ipse y alter”, haciendo referencia a una oposición entre lo idéntico y sus equivalentes (el nosotros) y lo que es distinto con sus divergentes (lo otro). De esta forma, la autora explica cómo la alteridad emerge en diferenciación consciente frente a la presencia de terceros, siendo la alteridad producto de una lógica social basada en la dialéctica entre lo igual y lo antagónico, a la vez resultado de “una concreta relación socio-histórica y situacional” (Lurbe i Puerto, 2005, p.28).

7 Traducción de la autora

La necesidad de considerar la noción de origen étnico como variable condicionante en las trayectorias de movilidad social nos conduce directamente al problema de considerar al grupo étnico como unidad diferencial que contiene el reconocimiento de diferencias que separan a unos grupos de otros. No podemos evitar el peligro que implica considerar a los grupos étnicos como “portadores de su cultura de origen” y que radica en el hecho de partir de varios prejuicios. En primer lugar, sobre la continuidad en el tiempo del grupo como unidad, en segundo lugar, sobre la lógica que determina la forma de estas unidades. Resulta imprescindible señalar que, para este estudio, no se ha tomado la noción de grupo étnico de manera estricta, es decir, como adscripción categorial o como clasificación de una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen. No obstante, se considera que, en efecto, resulta posible reconocer cómo los actores utilizan las diferentes identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, formando grupos étnicos con vistas a una organización social (Barth, 1976).

La compleja articulación entre el componente étnico y la movilización de los diferentes capitales será expuesta a lo largo del análisis en un apartado a continuación.

RESULTADOS: ILUSTRANDO EL PUENTE TRANSNACIONAL GALICIA-ARGENTINA

Los dieciséis relatos biográficos familiares elaborados a partir de las historias de vida de los diferentes miembros entrevistados, nos han permitido conocer la situación vivida en los momentos previos y posteriores a la migración, descifrando los objetivos del proyecto migratorio, sus expectativas y las estrategias puestas en marcha para lograr el mantenimiento del status social o la recuperación del nivel de vida perdido tras la crisis económica que azotaba a Argentina a finales de la década de los 90. Hemos escogido tres ejemplos de estos dieciséis casos estudiados. En ellos, se relatan las historias migratorias y los procesos de movilidad social intergeneracional observados de forma más repetida en este estudio, desde un punto de vista educativo y profesional. En ellos podemos ver reflejados los casos de movilidad educativa ascendente y de reproducción de la categoría educativa de padres a hijos, teniendo en cuenta, dentro de cada fratría, al joven tomado como eje principal de este análisis. Pero la selección de estos tres grupos familiares tuvo su razón en que se trata de las familias que ejemplifican de mejor manera la diversidad de situaciones migratorias y las dinámicas familiares que se dan a lugar en la circularidad migratoria Argentina-Galicia. En ellas observamos a varias generaciones de migrantes que han transitado este puente transnacional a lo largo del último siglo y principios del siglo XXI con trayectos de ida y vuelta en varios períodos claves de la historia argentina. El objetivo perseguido, por ello, además de medir las diferencias educativas y

profesionales entre padres e hijos, ha sido el de mostrar este modelo migratorio circular en toda su complejidad, analizando a su vez, los recursos desplegados por cada familia para conseguir los objetivos del proyecto migratorio. Estos ejemplos nos ayudan a comprender el rol de el/la joven dentro de cada proyecto grupal. Contribuye a esclarecer su papel primordial, sea para promover o para bloquear nuevas movilidades espaciales. Los tres casos coinciden con jóvenes varones, llegados entre los 14 y los 20 años. El hecho de tratarse los tres del *género masculino* ha sido meramente aleatorio, pues la selección ha obedecido a ilustrar las historias que ejemplificaban de forma más completa, la transmisión del “hecho migratorio” a lo largo de varias generaciones familiares. A partir de ellas, podremos comprender aspectos interesantes de las dinámicas que subyacen en el tiempo y en el espacio entre los contextos involucrados y las familias. Cabe señalar que en la muestra total (dieciséis familias de jóvenes argentinos), el criterio de igualdad de género fue una de las condiciones a seguir para la selección de los casos, siendo representados en mismo número.

La primera de estas historias nos revela cómo los deseos de migración de uno de los descendientes funcionan como elemento impulsor de un proyecto migratorio grupal. En ella vemos el caso de una movilidad educativa ascendente en algunos hijos y de reproducción del nivel de estudios, en otros:

Historia familiar 1: Federico

Federico es argentino y llegó a Galicia cuando tenía catorce años. Su madre es descendiente de gallegos. La estrategia familiar basada en la migración se planteó como un recurso de mantenimiento del nivel socio-cultural frente a la situación de deterioro económico que venía atravesando la familia de Federico hacia principios de la década del 2000, cuando el país parecía sucumbir a una de las peores crisis sociales y políticas de su historia. Rita, la madre de Federico, trabajaba junto a su marido Ricardo, peluquero. Ambos regentaban dos peluquerías situadas en el Gran Buenos Aires, una en el partido de Pilar y otra en el de Del Viso. Si bien ambos padres no contaban con estudios superiores, la posición socio-económica de la familia de Federico era muy buena. Residían en una urbanización de alto nivel adquisitivo en la localidad de Pilar y sus hijos asistían a un colegio privado de educación bilingüe (castellano-inglés) como muchas familias de clase media-acomodada de la Argentina que decidían apostar por la educación privada frente al deterioro de la estructura educativa pública tras el período neo-liberal.

La situación, sin embargo, se hizo insostenible con la llegada del crash financiero del año 2001 y fue Rita, impulsada por el afán de su hijo mayor por “conocer otros mundos”, quien pensó en la opción de la migración como forma de escapar de la debacle a la que se enfrentaba el país y que conseguiría hundirlos tarde o temprano. Rita alentó a su marido a que buscara vías de acceso al mercado de trabajo en Galicia. Gracias a su vasta experiencia en el sector de estética y

peluquería, Ricardo consiguió un puesto casi inmediatamente.

Si bien la decisión dentro del matrimonio parece haber sido encabezada por Rita, el proyecto de la migración era algo ya soñado por el primogénito de la familia, Gustavo, ya mayor de edad, quien se encontraba para ese momento realizando sus estudios universitarios. El joven no veía en el entorno local un contexto propicio para realizar sus planes de vida.

El proceso migratorio se puso en marcha y tras la inserción de Ricardo en el mercado laboral gallego, se llevó a cabo la migración de los demás integrantes del grupo familiar: Rita, Gustavo, Matías, Federico y su hermano gemelo, Joaquín. En Galicia, los familiares gallegos de Rita acogieron a los recién llegados durante los primeros días hasta que consiguieron una vivienda.

Federico y su hermano gemelo, Joaquín, llegados los dos a la edad de 14 años, ingresaron en una escuela concertada de la ciudad de A Coruña, donde la familia se instaló. La adaptación al nuevo centro escolar y al nuevo sistema educativo se produjo sin mayores inconvenientes para Federico, quien no recuerda ningún episodio que pudiera obstaculizar su integración. Las dificultades del idioma (gallego) fueron superadas rápidamente. Tras culminar la educación secundaria obligatoria, Federico no dudó en seguir con el bachillerato, como lo hubiera hecho en Argentina. Logró superar sin inconvenientes el acceso a la carrera de Derecho, en la que se licenció en el año 2013. Actualmente desarrolla un período de prácticas en un despacho jurídico de la ciudad.

Tras algunos años, Ricardo y Rita lograron abrir su propio establecimiento de estética y peluquería. En él se incorporó al segundo de los hijos, Matías, quien siguió los pasos profesionales de su padre. Por su parte, Gustavo, pudo culminar sus estudios de economía y consiguió un puesto de trabajo en Madrid, donde encontró mejores condiciones profesionales que en Galicia.

La familia de Federico logró mantener el nivel ocupacional tras la migración, si bien el nivel de ingresos es sensiblemente menor, el nivel adquisitivo no ha descendido de manera tan acusada gracias a un estado de bienestar que cubre las principales necesidades de la familia. Ello es compensado por la reducción en el nivel de gastos a partir de una menor inversión en educación y en sanidad respecto de la situación afrontada previo a la migración. La familia de Federico nunca pensó en el objetivo de la movilidad social mediante la migración, ésta estuvo más bien dirigida a evitar un desclasamiento y a garantizar mejores posibilidades de futuro para los hijos en un nuevo entorno.

Vemos en el caso de estas familias, cómo la estrategia migratoria logra proporcionar unas condiciones propicias para mantener el nivel de vida familiar. Un desclasamiento de los progenitores, en este caso del padre, se produce como es habitual en los primeros momentos, pasando de empresario a empleado, para luego conseguir equiparar la categoría ocupacional perdida en Argentina.

La movilidad educativa de los hijos, es en su mayoría ascendente. Uno solo realiza los mismos estudios que el padre de familia.

El segundo caso seleccionado nos ayuda a comprender las nuevas formas de separación en el espacio que se dan como estrategias para afrontar momentos de “crisis”. Se trata de el ejemplo ilustrado por la familia de Manuel, un joven argentino que muestra un caso más de movilidad educativa ascendente entre las generaciones:

Historia familiar 2: Manuel

Manuel nació en Galicia, cuando sus padres migraron hacia España a principios de la década de los 90. Sin embargo, su trayectoria migratoria y educativa revelan las características de un menor reagrupado, pues cuando era apenas un bebé fue llevado al país de nacimiento de sus padres, Argentina. Manuel es hijo de un descendiente de gallegos emigrado a este país latinoamericano. Su padre, Ricardo, nació en Buenos Aires tras la llegada de su madre y hermana alrededor de comienzos de los años '50. La familia de Manuel es por ello un claro exponente de migraciones familiares encadenadas entre ambos países, con miembros nacidos en las dos orillas del Atlántico. Su abuelo Severino, conocido entre sus coetáneos como “el Gaucho Moreira”, había consolidado el sueño de la promoción económica en tierras australes, pues su éxito dentro del sector naval lo posicionó como un ejemplo de movilidad social a partir de la migración. Manuel tiene una hermana nacida en Buenos Aires antes de la primera migración de sus padres hacia España. Ricardo y su mujer, Marisa, años más tarde de contraer matrimonio y tras el nacimiento de su primera hija, decidieron probar suerte en Galicia. Durante los años que duró esta primera migración nació Manuel. Más tarde, sus padres decidirían retornar a Argentina. El grupo familiar, tras el retorno, se asentó en la localidad de Vicente López y luego en San Fernando, dentro de lo que se denomina el “Gran Buenos Aires”. Años más tarde, una nueva migración llevaría tanto a los cuatro integrantes de la familia nuclear de Manuel como a sus abuelos a volver a Galicia.

Las dos migraciones se produjeron, primero en la época de la crisis inflacionaria de finales de los años 80 y la segunda, con la crisis del corralito. La llave que abrió la puerta de salida a la migración fue sin duda el acceso de Ricardo a la nacionalidad española por descendencia directa de emigrantes gallegos y su vinculación familiar con esta tierra. La facilidad de acceso en la documentación de residencia y la existencia de redes familiares y de pares de sus padres, oriundos de la parroquia de Coruxo, en Vigo, fueron los ingredientes que posibilitaron el diseño de una estrategia de movilidad geográfica circular.

Como es lógico, Manuel no recuerda nada sobre su vida en Galicia cuando era tan solo un niño, sin embargo ha estado muy ligado a sus recuerdos de infancia en Argentina. Si bien él es natural de la ciudad de Vigo, el joven siente que su origen

es argentino pues allí se ha criado tras el retorno de la familia cuando él tenía solo un año. Manuel volvió a la tierra que lo vio nacer ocho años más tarde. Tras el retorno a Buenos Aires que tuvo lugar alrededor de los años 90, Manuel y su familia se instalaron nuevamente en la ciudad de Vigo, por el año 2001. Recuerda que su adaptación a la escuela en Galicia no fue especialmente traumática. A excepción del idioma gallego que aprendió rápidamente, Manuel cree que el nivel de enseñanza era similar o incluso que traía un bagaje más amplio que el que se manejaba en el mismo nivel educativo en Galicia. El momento de llegada planificado por sus padres permitió que Manuel no tuviera que repetir el curso escolar lo que contribuyó a no retrasar su trayectoria educativa.

Manuel es nieto de un gallego, Severino, y una gallega, Dolores, asentados en la localidad de San Martín, en el conurbano bonaerense. Severino había logrado el sueño de la movilidad social a partir de la migración, con una carrera profesional destacada dentro del ámbito de la construcción naval. El abuelo del joven contaba con una titulación de formación profesional en calderería y su abuela había dejado los estudios al culminar la etapa de educación primaria. El éxito profesional alcanzado por Severino permitió, tanto al matrimonio como a sus hijos, disfrutar de unas condiciones de vida privilegiadas en Argentina. Allí, Ricardo comenzó los estudios de administración de empresas aunque no los acabó. Los padres de Manuel alcanzaron los dos un nivel de estudios universitarios sin terminar, siendo Ricardo el que continuó su trayectoria ocupacional como empresario, mientras que Marisa solo trabajó de su profesión hasta que fue madre de su primera hija, tras lo cual optó por la inactividad laboral. Al llegar a Galicia, en la segunda oleada migratoria, las dificultades económicas hicieron que Marisa se reintegrara al mercado de trabajo como teleoperadora. El padre de Manuel había logrado consolidar una carrera de empresario en Argentina y que continuó más tarde en España, si bien su inserción laboral al llegar a Galicia en esta segunda migración también incluyó categorías ocupacionales inferiores a las que ocupaba en Argentina, habiendo desempeñado el puesto de comercial “puerta a puerta” antes de consolidar su propio emprendimiento autónomo.

Tanto Manuel como Paula, su hermana, comentan que no veían otra posibilidad más que la de encaminarse en la senda universitaria, lo mismo que se observó en el caso de sus primos no migrantes de su mismo origen social. Ambos hijos del matrimonio accedieron a la educación superior sin mayores inconvenientes, incluso disfrutando de ayudas económicas del gobierno regional que permitieron a Paula, la hermana mayor de Manuel, trasladarse a Santiago de Compostela para realizar sus estudios de psicología. Manuel optó por la carrera de Ciencias de la Mar, impartida en Vigo, ciudad de residencia de la familia. Tras culminar con los estudios universitarios, la situación de Manuel y sus expectativas de carrera profesional fueron encontrando más obstáculos. Coincidentemente con el momento de mayor impacto en el empleo joven de la crisis económica española, Manuel obtuvo su titulación en Ciencias del Mar, en el año 2013. La última entrevista realizada a Manuel reflejaba que su estrategia de inserción ocupacional ya no tenía lugar en Galicia. El joven había iniciado la planificación

de una nueva estrategia basada en una nueva migración internacional dentro de Europa, hacia Alemania. Gracias a los programas de intercambio estudiantil del alumnado universitario, Manuel había podido disfrutar de una beca de estudios en una ciudad alemana. Allí generó sus propias redes sociales y al regresar y no encontrar trabajo en Galicia, no dudó en plantear la alternativa de regresar a este país, para lo cual comenzó a prepararse perfeccionando el idioma alemán. Después de más de 7 años residiendo en Alemania, Manuel realizó estudios de master y está terminando sus estudios de doctorado. Actualmente es personal investigador en la Universidad.

Esta historia familiar describe cómo la migración circular se convierte en una consecuencia de la posesión de diferentes recursos heredados desde la historia familiar (capital social familiar, capital humano y capital económico), que son activados y desactivados según las necesidades del grupo en cada contexto social. Vemos, asimismo, en el ejemplo de Manuel, que las estrategias familiares de movilidad social de las familias argentinas suelen concebirse teniendo en cuenta la unión geográfica del grupo. Pese a ello, los factores estructurales han influido en la modificación del proyecto inicial, pues la mejor alternativa de inserción ocupacional parece ya no estar en España. En éste y otros casos hemos podido ver cómo, en ocasiones, las estrategias grupales e individuales presentan tensiones sobre la unión o separación de sus miembros (Laíz 2016).

El último caso, el de Martín, cuenta la historia de un joven migrante adulto que realiza la migración aparentemente de forma individual pero que se encuentra vinculada a la migración de otros miembros emigrados hacia Galicia. Su historia saca a la luz la existencia de verdaderos saltos generacionales y circuitos transnacionales de ida y vuelta. La trayectoria educativa familiar revela unos abuelos prácticamente analfabetos mientras que las expectativas del nieto se orientaban hacia los estudios superiores. No obstante, sería interesante analizar cómo la mayor o menor persistencia hacia este objetivo guarda relación con el nivel educativo familiar y cómo éste puede explicar el abandono de su trayectoria educativa. Vinculado a este punto, la combinación de varios factores (la carencia de apoyo económico, la historia familiar y la situación estructural en el país de origen) acabaron por convencer a Martín de que la vía de la migración sería la opción más rápida para su desarrollo profesional, pese al proceso de movilidad educativa ascendente que había iniciado el joven en Argentina. Martín proviene de una familia con padres cuyo nivel de educación alcanzado es el de los estudios secundarios. Su caso ilustra un ejemplo de reproducción del nivel educativo y de reproducción de la categoría ocupacional. La historia familiar del joven describe, además, un ejemplo de movilidades geográficas circulares dentro del puente transnacional Buenos Aires-Galicia:

Historia familiar 3: Martín

Martín es otro nieto de un gallego emigrado a la Argentina a mitad del pasado siglo. José, el abuelo de Martín, es procedente de la ciudad de Vigo. Cuenta que zarpó en el año 52 empujado por su familia que no contaba con los recursos suficientes para darle trabajo en la empresa familiar, una panadería de barrio. José fue el elegido junto a otro hermano para la migración a Argentina, donde había ya migrado un tío suyo. Cuenta que su deseo era de quedarse en Galicia y que tardó tiempo en utilizar el billete de barco que le habían comprado sus padres para que partiera al otro lado del océano. La llegada de José a Buenos Aires fue dura, cuenta. Allí en Buenos Aires encontró a su mujer, a quien conocía ya desde Galicia y con la que contrajo matrimonio años después de la migración. El abuelo de Martín desempeñó el oficio de carpintero si bien apenas contaba con un nivel de estudios primarios. El matrimonio se instaló en un barrio de la zona sur del Gran Buenos Aires, en el Partido de San Martín, donde llevó una vida sencilla. Sus hijos nacieron y crecieron en Argentina. La hija de José y madre de Martín, Graciela, no se sintió presionada por sus padres frente a la decisión de continuar los estudios más allá de la educación secundaria. El padre de Martín trabajaba como chofer de camión y Graciela gestionaba su propia tienda de alimentación en el barrio donde residía la familia. Cuando llegó la década de los 80 y con ella el período inflacionario, Graciela y su marido pensaron en probar suerte en Galicia, frente a la enorme cantidad de robos y de una situación de inminente conflicto social. Graciela contaba con la familia de su padre que residía en la ciudad de Vigo. Casualmente, una prima que había venido de visita a la Argentina le había ofrecido trabajo en su taller de costura en esta ciudad. La migración del grupo familiar se produjo al poco tiempo, si bien el hijo mayor de la familia, que se encontraba cursando el bachillerato, no quiso dejar su lugar de origen y decidió quedarse con sus abuelos en Buenos Aires. El matrimonio y dos de sus hijos se instalaron en Vigo, allí vivieron casi un año, donde Graciela trabajaba como costurera para una de las hermanas de su padre. La experiencia fue, según cuenta, muy negativa, siendo explotada por su propia familia que le imponía unas condiciones laborales y de vivienda muy precarias. Si bien los hijos del matrimonio fueron escolarizados durante el tiempo de residencia en Galicia, la aventura duró poco tiempo pues el matrimonio decidió regresar meses más tarde a Buenos Aires frente a tal desilusión. De regreso a Argentina, Graciela, su marido y sus hijos volvieron a empezar nuevamente en el barrio que habían dejado, volviendo a abrir una tienda de alimentación y enceres.

Una segunda experiencia migratoria familiar se da a lugar varios años más tarde, cuando estalla la crisis económica de final de siglo y con ella la imposición de la medida del “corralito”. Pero en este momento sus hijos mayores ya estaban en una etapa de adultez en la que la migración no tenía cabida. La nueva migración se produjo solo para el matrimonio y la hija menor, Pamela. Los tres regresaron a Vigo para probar nueva suerte. Pablo, el marido de Graciela comenzó trabajando en el sector de la construcción. Al poco tiempo, Graciela comprobó que Galicia

no era el entorno de oportunidades que había soñado y sus dificultades de adaptación especialmente frente a la separación de la familia entre los dos continentes, fueron nuevamente motivo de fracaso del proyecto migratorio. Su marido, sin embargo, no estaba de acuerdo y el matrimonio tomó la decisión de separarse en la distancia, retornando tan solo Graciela y su hija a Buenos Aires.

Martín era el segundo de tres hermanos y para la época ya había comenzado sus estudios de medicina, lo que era una razón suficiente para no seguir el paso de sus padres. Su hermano mayor había dejado los estudios temprano; terminando la etapa secundaria, se había puesto a trabajar, tal y como lo habían hecho su madre y su padre. Pero Martín tenía otros planes en su cabeza, quería superar la tendencia familiar. La financiación de su carrera universitaria, sin embargo, era un tema muy complicado y Martín tuvo que comenzar a trabajar en una gasolinera mientras cursaba por la noche los estudios para convertirse en médico.

La escalada de violencia social se hizo cada vez más evidente en la zona donde residía la familia de José. Martín, por esos tiempos, había experimentado un robo con gran violencia en la gasolinera donde trabajaba y, a pesar del regreso de su madre, tomó la decisión de zarpar rumbo a Galicia junto a su padre, dejando su carrera de medicina sin terminar. El retorno a la migración suponía una gran apuesta para el joven que dejada de lado sus estudios y planes profesionales. El joven se insertó en el mercado laboral vigués ni bien pisó la ciudad, dentro del sector de la hostelería, como camarero, gracias al contacto de un amigo de su abuelo, también emigrante en Argentina, que pasaba los períodos estivales en su ciudad natal, Vigo. El sector de la hostelería se convertiría en el sector de actividad en el que trabajaría los 13 años que lleva residiendo en la ciudad de Vigo. A pesar de que, a su llegada, Martín guardaba la esperanza de poder continuar con su carrera de médico, enseguida comprobó que el sistema educativo de Galicia no se adaptaba a sus necesidades, o que sus necesidades económicas no le permitían darse el lujo de dejar el trabajo por la vida universitaria. La opción de tener que desplazarse a Santiago de Compostela para terminar su carrera universitaria no era viable, además de las trabas que le imponía el sistema educativo para convalidar las asignaturas aprobadas en Argentina. Los años pasaron y la vida laboral fue conformando a Martín que acabó por dejar aparcadas sus ilusiones profesionales en el cajón de los recuerdos. Si bien su nivel de satisfacción respecto de su trayectoria profesional es bueno, según afirma, la nueva crisis financiera en España que comenzó a afectar la región gallega alrededor del año 2008 llevó a Martín rápidamente al desempleo. Con nivel de estudios secundarios y sin titulación profesional sus opciones laborales se veían reducidas drásticamente. Empezó con sus ahorros un negocio propio, en el sector de la hostelería, pero al poco tiempo la cafetería no aportó lo necesario para pagar los gastos y tuvo que dar por terminada su apuesta. Tras un largo periodo sin trabajo, Martín volvió a encontrar empleo como camarero de temporada estival. Su estabilidad laboral es bastante frágil pero el joven no piensa en volver a su país de origen, donde aún residen su hermana menor, su hermano mayor, su madre y su abuelo. En Galicia, asegura tener un mejor nivel

de vida y una mayor tranquilidad que la que tendría en su país, a pesar del coste que ha supuesto para su trayectoria ocupacional.

Este ejemplo nos ha proporcionado todos los elementos para comprender las dinámicas intergeneracionales y de transmisión del “deseo de migrar”, donde la conexión entre los dos espacios proporciona una “opción más”, una “solución posible” a los obstáculos encontrados en la trayectoria vital, siendo la movilidad geográfica otra alternativa que permite reactivar e impulsar periódicamente a los actores sociales hacia el bucle migratorio y, particularmente, en momentos de “crisis”. Nos aporta, asimismo, un ejemplo de activación y eficacia del capital social comunitario, consolidado en la ayuda que recibe Martín para encontrar empleo, a pesar de que los puestos accesibles por la red de co-étnicos suelen ubicar a los migrantes en categorías segmentadas (Laíz 2017).

Una vez ejemplificado el modelo circular Gallego-Argentino y las nuevas formas de separación en el espacio frente a una nueva crisis financiera mundial pasaremos a continuación a analizar el comportamiento de los migrantes respecto de la maximización de los recursos, de los capitales familiares, con los que cuentan.

LA MOVILIZACIÓN DE LOS CAPITALES HUMANO, SOCIAL, ECONÓMICO Y ÉTNICO EN LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES

La movilización de capitales, su naturaleza, función y eficacia ha formado parte del centro de nuestro análisis. Hemos comprobado la existencia de unos comportamientos precisos en torno a la activación de recursos para la puesta en marcha de las estrategias de instalación, de integración socio-laboral y de movilidad social intergeneracional.

Comenzando por el capital social, como bien establece Padilla (2010, p. 97), éste supone una noción “que puede resultar vaga en muchos aspectos”; si bien, “no es posible pensar en redes sociales sin considerar el tema del capital social”. En efecto, cuando analizamos las historias familiares estudiadas, observamos que, en el caso argentino, el capital social funciona como elemento activador de las expectativas y motivaciones hacia la migración, pues en la mayoría de los casos se encuentra ligado a la red familiar asentada en Galicia. Estos vínculos históricos con la emigración gallega de antaño instalada en Argentina nos han servido también para explicar la razón por la cual estas familias habían escogido Galicia como destinación de su periplo, pues la comunidad gallega no presenta, entre sus características, la cualidad de un mercado laboral lo suficientemente dinámico para absorber grandes volúmenes de inmigración. Si bien las redes

sociales con tintes de “raíces” han contribuido a fraguar la idea de la migración internacional familiar, las dinámicas que se fueron tejiendo entre miembros migrantes y no migrantes en el contexto gallego parecen reflejar un capital social ancestral pero poco eficiente en términos de integración laboral. En varios de los casos estudiados, su movilización no parece ofrecer los resultados esperados pues su contribución al proceso de instalación parece limitarse a la acogida más inmediata a la llegada a Galicia, sin aportar grandes soluciones al proceso de integración laboral. Este hecho se ha constatado como un factor que llevó a las familias a sufrir el sabor amargo de cierto desajuste entre lo imaginado y lo obtenido. Resulta significativo, además, la presencia de repetidas tensiones entre familiares migrantes y familiares no-migrantes.

En ocasiones, las tiranteces heredadas dentro de la red de parentesco han funcionado como obstáculos más que como nexos entre los migrantes y la población local, cuyas disputas ancestrales entre “los que se fueron” y “los que se quedaron” pudieron entorpecer los procesos de instalación en el nuevo contexto social. Recordemos que muchas de las familias gallegas habían tenido que ser separadas por la migración, en el período de posguerra europea, momentos de reconocida hambruna para la sociedad gallega. Estas fratrias, divididas en el espacio y en el tiempo, también sufrieron los resquicios de la miseria. Algunos de ellos habiendo alcanzado el éxito en la migración, otros volviendo a reclamar lo perdido en la repartición de la herencia familiar décadas más tarde. Así hemos podido constatar, a partir de las historias familiares, que los migrantes de retorno, es decir, con relación familiar anterior vinculada a Galicia, se han visto envueltos en un proceso complejo, que se explica en una jerarquización social y simbólica producto del recelo generado hacia la figura del “indiano”. Este personaje propio del imaginario colectivo de la migración hacia el cono sur, retrata aquel emigrante que partió a “hacer las Américas” alrededor de la mitad del siglo pasado, presentándose como un fenómeno social que refleja las tensiones que clasificaban y diferenciaban a miembros migrantes de miembros no-migrantes. El hecho migratorio, de esta forma, vuelve a funcionar como frontera donde se fragua la alteridad.

El capital social de tipo co-étnico, es decir, de la comunidad de origen argentino asentada en Galicia, reveló un funcionamiento ligado exclusivamente a la consolidación de espacios de pertenencia cultural. No obstante, algunos de los migrantes, especialmente aquellos sin vinculación familiar con Galicia, habían llegado por contacto con vecinos y amigos del país de origen instalados en esta comunidad, siendo casos casi excepcionales.

Cuando evaluamos la movilización de capital económico, como segundo recurso a analizar (recordando siempre que el capital étnico se define como “la articulación de los tres capitales bourdianos” por Zhou y Lin, 2005) vemos una inversión financiera que se destina fundamentalmente a la actividad económica desarrollada en el entorno de la migración y, en ocasiones, a la adquisición de una propiedad. Estos dos procesos se traducen en una apuesta destinada a la

instalación a largo plazo. El capital económico abocado a la educación (reciclaje profesional y educación de los descendientes) se ve reducido sensiblemente respecto del presupuesto que la mayoría de estas familias habían destinado en Argentina, pues el sistema educativo público y gratuito en España parece cumplir con las expectativas formativas de estas familias. En Argentina, la mayoría de estas familias habían tenido que optar por la educación de tipo privada en los contextos de partida cuya estructura escolar se veía debilitada. Debemos resaltar que los contextos de origen se identifican con barrios periféricos de la capital federal argentina y áreas semi-urbanas del contexto bonaerense. Las informaciones recabadas de nuestros informantes claves nos han permitido confirmar que las estructuras educativas públicas se ven más deterioradas en estas zonas conurbanas, aportando una brecha mayor entre estos tipos de establecimientos y aquellos de carácter privado.

La capacidad de consumo familiar, como componente del capital económico grupal, también se ve modificado a partir de la migración. Se observan diferencias en función del nivel ocupacional desempeñado por las primeras generaciones antes de iniciar la movilidad geográfica con destino Galicia. De esta forma, el nivel adquisitivo se mantiene o se reduce en las familias cuyos padres eran pequeños empleadores o trabajadores autónomos no agrícolas⁸ mientras que el nivel socioeconómico familiar parece incrementarse para aquellos grupos familiares con ocupaciones de menor cualificación. El comportamiento de los migrantes respecto del envío de remesas, se manifiesta ocasional y excepcional para cubrir la función de solidaridad y reciprocidad familiar vinculada a la atención y cuidado de la tercera edad no migrante, es decir, de los abuelos dejados atrás.

En tercer lugar, cuando analizamos la movilización del capital humano, nuestro trabajo de campo revela una inversión importante en la adquisición de certificaciones que permitan validar la experiencia laboral o formativa previa a la migración. Como ya lo hemos comentado en un apartado anterior, se observan conductas de reciclaje formativo en los padres y de adquisición de capital humano extra-escolar en los hijos. El idioma de origen es indudablemente un factor que determina el acceso a este tipo de servicios, pues las primeras generaciones de migrantes gozan de un nivel educativo fundamental para dar acceso a formaciones de perfeccionamiento o reciclaje profesional.

La capitalización del capital cultural familiar, y en concreto, del nivel formativo de los padres supone la piedra angular de las estrategias de integración socio-laboral pues se convierte en recurso fundamental para planificar nuevas opciones que permitan esquivar los problemas ocasionados por los retrasos en las convalidaciones de títulos o la discriminación tácita en el mercado laboral. Es gracias a un “savoir faire” administrativo, que según Bourdieu será llamado “capital cultural no institucionalizado”⁹, que estos migrantes tuvieron más

8 Según la escala ESEC (European socioeconomic classification)

9 A diferencia del capital cultural normalizado, que tomamos en este estudio como fuente

facilidad que otros para adueñarse, quizás con más soltura, de las tramitaciones necesarias en la gestión de la burocracia local, traducida en el conocimiento de canales para dar con contenidos de informaciones claves, de gestiones y entendimiento de las legislaciones locales, de la normativa vinculada al ámbito laboral y en particular, de todo lo relacionado al funcionamiento del empleo autónomo. Es así como los argentinos logran erigir un nicho de empleo particular (Villares, 2010), dentro del auto-emprendimiento, concentrando los proyectos independientes dentro del sector del comercio, y en particular, comercios destinados a la restauración o servicios profesionales a empresas, aprovechando la capitalización del “capital cultural institucionalizado”, es decir, los diplomas. Las áreas de “expertise” identificadas se traducen en servicios de tipo informático, de ingeniería, de contabilidad o educativos.

El capital cultural familiar también describe la actitud hacia el aprendizaje y hacia la acumulación del saber, muy presente en las familias argentinas pues la educación de los descendientes ocupa un lugar preponderante para los padres. Así, y en línea paralela con otros trabajos en la materia, los resultados del análisis de las trayectorias de movilidad social ocupacional realizado en base a las familias argentinas reflejan que la transferencia del capital humano de padres a hijos parece funcionar como pilar en la reproducción del nivel socio-cultural (Fernández Enguita et al. 2010; Mijares Molina, 2004, 2007; García Borrego 2008; Pedreño et al., 2010), pues los hijos tienden a reproducir la categoría ocupacional de sus progenitores (Pedreño et al., 2010, p.148), repartidas entre “nivel de estudios secundarios” y “profesionales con diploma de estudios superiores”. Una vez más, la interrelación entre capital humano y capital económico se confirma en que el éxito académico se encuentra vinculado a la situación socio-económica del grupo familiar, en tanto poseedor de diferentes capitales (Coleman 1988, Bourdieu 1996 en Waters, 2006, p.182).

Finalmente, este artículo aporta resultados de especial significación respecto del análisis de la etnicidad en las migraciones estudiadas. Cuando observamos la función del capital étnico en las trayectorias de movilidad social, vemos en el caso argentino, que el componente étnico entraña lo que Cook y Viladrich ya habían identificado como el “problema de la similitud” (Cook y Viladrich, 2009), lo que implica una subordinación dentro de las jerarquías étnicas de la comunidad española dividida, como ya hemos explicado, por la migraciones internacionales del siglo pasado. Esta categorización se traslada, aunque en menor medida, a sus descendientes. Asimismo, la misma dinámica se refleja en el interior de las redes de parentesco, como ya hemos comentado en un apartado anterior, pues el capital social familiar parece sacar a la luz unos vínculos un tanto débiles, en términos de Alba (2005), y manchados de ciertos celos transmitidos generacionalmente. Este fenómeno parece guardar relación con la separación en el espacio y en el tiempo de las diferentes células familiares, en la competencia económica entre fratrías de la misma red de parentesco y en la distancia que

de medición del nivel de estudios.

profundizó las tensiones derivadas de la repartición de las herencias entre “los presentes” y “los ausentes”.

Cook y Viladrich también remarcan como, al contrario de lo que prevé la legislación preferencial en materia migratoria en España, el hecho de contar con lazos de parentesco y un antepasado ligado a Galicia hace que los actores migrantes tengan unas expectativas irreales sobre las posibilidades de inserción y adaptación al entorno de instalación. Estas presunciones predeterminan a los sujetos hacia una actitud que muchas veces culmina, según los autores, en frustración y decepción. De esta forma, la política preferencial puede producir un efecto perverso o boomerang, resultado inverso al deseado (Cook y Viladrich, 2009), lo que nos hace volver la mirada hacia nuestra las teorías ya citadas sobre el rol del estado en la creación de identidades. Más aún, la inserción al mercado de trabajo viene determinada por la competencia entre locales y no locales. Lo que la legislación no logra evitar es una categorización y etno-estratificación del mercado de trabajo. Así, a pesar de los posibles vínculos ancestrales y una política favorecedora en el acceso a la documentación legal, la sociedad se encarga de clasificar a los actores en categorías según otros rasgos distintivos, como pueden ser el uso del lenguaje o los hábitos culturales (Juliano, 1994), pues los argentinos en Galicia, son también “inmigrantes, a pesar de todo” (Actis y Estaban, 2008). Vemos cómo las dinámicas sociales que se dan entre locales y migrantes siguen obedeciendo a procesos de categorización social donde se pone de relieve el origen “falso” de los retornados (Lamela, López y Oso, 2005). De esta forma, vemos cómo “la cercanía cultural” no implica la desaparición, sino el desplazamiento, de los límites de la estructura social a referentes simbólicos, límites que se activan o se neutralizan en la interacción social (Barth, 1976).

CONCLUSIONES

Las historias familiares analizadas nos permitieron conocer las dinámicas que definen, histórica, cultural y generacionalmente al circuito transnacional entre Argentina y Galicia. El hecho de comprender los vínculos intergeneracionales que constituyen a este capital étnico familiar, nos permite abordar reflexiones conducentes a comprender la puesta en marcha de recursos y a sus efectos sobre los proyectos trazados a partir de la migración.

Cuando realizamos un análisis más detallado acerca de esta activación de capitales, siguiendo la teoría bourdiana, vemos que en la experiencia argentina se confirma una vez más que a mayor capital cultural, menor es el impacto de los determinantes estructurales y la dependencia sobre otros capitales, como el étnico y social, sobre los procesos de incorporación de los migrantes. Así, los casos de familias argentinas y descendientes de gallegos estudiadas se sirvieron de un capital cultural efectivo para activar un *savoir faire* profesionalizado y

poder desenvolverse de forma autónoma respecto del grupo o comunidad étnica de referencia. Este origen étnico, ligado a la población local en Galicia, contiene unas características ambiguas, pues en términos de Alba (2005) refleja los efectos de un capital social de lazos difusos; vínculos que los situaba, en palabras de Lurbe i Puerto (2005), en la frontera del ipse,-alter, del nosotros y del ellos.

Pese a esta “visibilidad difusa” propia que parecen mostrar los casos estudiados respecto del hecho de ser “argentinos en Galicia”, las características de los capitales culturales y económico logran aportar recursos para evitar buena parte de las consecuencias de la discriminación en el mercado laboral, al abrir a este colectivo la posibilidad de trabajar por cuenta propia, de forma independiente. Con todo, dentro del tercer modelo teórico, según lo que establece Zhou (1997) sobre la utilización del componente étnico, si las familias argentinas parecen, en apariencia, optimizar la etnicidad como opción personal, aprovechando los hijos el capital humano de los padres, los resultados mostraron que ésta no garantiza necesariamente una movilidad social ascendente.

Este trabajo, como aportación propia a la literatura ya conocida, ofrece la posibilidad de un análisis que articula las funciones de los capitales estudiados. Mediante la comparación de tres casos diversos, hemos podido acceder a la conclusión de que, una vez más, el origen social de partida se plantea como factor decisivo para el despliegue de estrategias útiles que permitan evitar las barreras impuestas por el contexto de instalación. En otras palabras, respecto de los procesos institucionalizados y no institucionalizados de discriminación. Este estudio permitió sacar a la luz, además, que las corrientes americanas que preveían décadas antes una eficacia del capital social étnico para la mejor integración social de los migrantes (Portes y Rumbaut 2001), han dado, dentro del contexto español, y concretamente, el gallego (y subrayamos la condición del contexto social) un resultado divergente, pues la eficacia y resultado de la movilización de recursos dependerá de la posición que ocupe la comunidad étnica dentro de la escala de estratificación etno-racial.

Así, en línea con otros estudios (Cruel, 2007) la variable “marco estructural” – el contexto de instalación- se transforma en un condicionante mayor en el entendimiento de estos procesos de inserción, pues serán los determinantes de orden macro sociales los que expliquen el éxito de la activación y movilización estratégica de uno u otro capital familiar y/o individual. En el caso de una fuerte etno-estratificación, los actores sociales quedan encauzados en casillas herméticas dentro de la escala social. Serán las segundas generaciones de migrantes las que darán lugar a un estudio de las trayectorias profesionales, en algunos años, para determinar si sus recursos fueron suficientes para franquear estas barreras.

REFERENCIAS

ACTIS, Walter. y ESTEBAN, Fernando (2007). Argentinos hacia España (sudacas en tierras gallegas): el estado de la cuestión, en: Novick, S. (Coord.) *Sur-Norte: estudios sobre la emigración reciente de argentinos*. Universidad de Buenos Aires: Editorial Catálogos.

ALBA, Richard (2005) “Bright vs. blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States”, *Ethnic and Racial Studies*, 28, (1), pp. 20-49.

BARTH, Fredrik. (Comp.) (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Introducción (pp. 9-49.). México D.F.: FEC.

BOUKHOBZA, Noria (2005a) L'emergence des beurettes, Science Humaines, hors-serie special: *Femmes, combats et débats*, (4), pp. 56-59.

BOUKHOBZA, Noria (2005b) Les filles naissent après les garçons. Représentations sociales des populations d'origine maghrébine en France, *Revue européenne des migrations internationales*, 21, (1), pp. 227-242.

BOURDIEU, Pierre (1997) “*The forms of capital*”. En: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. y Wills, A.S. (Eds.) *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.

BOURDIEU, P. (1979) “Los Tres Estados del Capital Cultural”, *Sociológica*, (5), pp. 11-17.

WALTERS, Keith. LE PAGE, Robert y TABOURET-KELLER, Andrée (1985) *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge University Press.

COLEMAN, James (1988) “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, (94), Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and economic Approaches to the Analysis of Social Structure (1988), pp. S95-S120.

COOK-MARTÍN, David y VILADRICH, Anahí. (2009) “The problem with similarity: ethnic-affinity migrants in Spain”, *Journal of ethnic and migration studies*, 35, (1), pp. 151-170.

CRUL, Maurice. (2007) *Pathways to success for the second generation in Europe*, Migration information source. Washington, D.C: Migration Policy Institute.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, MENA MARTÍNEZ, Luis y RIVIERE GÓMEZ, Jaime.

(2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, (29). Barcelona: Fundación La Caixa.

GARCÍA BORREGO, Iñaki (2008) *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*, Tesis doctoral inédita. UNED/UAM.

HILY, Marie-Antoinette, BERTHOMIÈRE, William y MIHAYLOVA, Dimitrina (2004). “La Notion de réseaux sociaux en migration, *Hommes et Migrations*”, n°1250, pp. 6-23. DOI : [10.3406/homig.2004.4206](https://doi.org/10.3406/homig.2004.4206)

JIMÉNEZ ZUNINO, Cecilia (2011) “¿Empobrecimiento o desclasamiento? La dimensión simbólica de la desigualdad social”. *Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo*. N° 17, vol. XV, Invierno 2011, Santiago del Estero, Argentina. pp. 49-65.

JUTEAU, Danielle (1996) L’ethnicité comme rapport social, *Mots*, 49, (1), pp. 97-105.

MOREIRA, Sofía (2019) “El impacto de las jerarquías de género y edad en las estrategias de movilidad social inter-generacional de familias argentinas y marroquíes en Galicia ” *POLIS, Revista Latinoamericana*, n° 51 (janvier –fevrier 2019).

MOREIRA, Sofía (2016) Familias migrantes y estrategias de movilidad social intergeneracional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia: un enfoque inter-seccional” *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, (3) 78-98,

LAMELA VIERA, Carmen, LÓPEZ DE LERA, Diego. y OSO CASAS, Laura (2005) Proyectos y trayectorias inmigrantes”. En: Solé C. (Coord) *Integraciones diferenciadas: migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*, Capítulo VI (pp. 89 105). Barcelona: Anthropos editorial.

LEVITT, Peggy (1999) “Social Remittances: A Local-Level, Migration-Driven Form of Cultural Diffusion”, *International Migration Review*, 32, (124), pp. 926-949.

LURBE I PUERTO, Katia (2005) *La enajenación de los otros. Estudio sociológico sobre el tratamiento de la alteridad en la atención a la salida mental en Barcelona y París*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

MARTINIELLO, Marco y SIMON, Patrick (2005) “Les enjeux de la catégorisation: Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires”. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21(2), 1-1. <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2005-2-page-1.htm>.

MIJARES MOLINA, Laura (2004) Los niños marroquíes en la escuela española, en López, B. y Berriane, M. (dir.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*, pp. 415-418. Madrid: UAM Ediciones.

MOEN, Phyllis y WETHINGTON, Elaine (1992) "The Concept of Family Adaptive Strategies", *Annual Review of Sociology*, 18, pp. 233-251.

NOYA MIRANDA, Javier (2003) Inmigración, mercado de trabajo y Estado de Bienestar. Debate científico-político y comparación internacional, (pp. 45-98). En: Izquierdo, A. et al.: *Inmigración, mercado de trabajo y protección social en España*. Madrid: Consejo Económico y Social.

OSO CASAS, Laura (2008) "El retorno a las raíces de los descendientes de emigrantes españoles". En Liñares Girault, Xose Anxel: *Ciudadanos españoles en el Mundo. Situación actual y recorrido histórico*. Madrid: Grupo España Exterior universitario. Pp 239-259.

PADILLA, Beatriz (2010) "Migraciones trasatlánticas y globalización: brasileños en tierras lusas y el poder de las redes sociales". *América Latina Hoy*, 55, 85-114.

PEDREÑO CÁNOVAS, Andrés y CASTELLANOS ORTEGA, Mari Luz (2010) "En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativos-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano". *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA EDITORIAL.

PEDREÑO CÁNOVAS, Andrés, CASTELLANOS, Mari Luz y GARCÍA BORREGO, Iñaki y TORRES, Francisco (2013) *Que no sean como nosotros: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Murcia. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. Ed Editum.

PORTES, Andrés y RUMBAUT, R. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.

PORTES, Andrés y ZHOU Mao (1993) "The new second generation: Segmented assimilation and its variants", *The annals of the American academy of political and social science*, 530, (1), pp. 74-96.

Max Weber (1978). *Economy and Society*. ROTH, Guenther y WITTICH Claus Eds. Berkeley, LA.: University of California Press.

RUMBAUT, Rubén (2004) "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States", *International Migration Review*, 38, (3), pp. 1160-

SÁIZ LÓPEZ, Amalia (2004) La migración china en España: Características generales, *Revista CIDOB d'afers internacionals*, pp. 151-163.

SOLE, C. e IZQUIERDO, A. (2005) *Integraciones diferenciadas: migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona, Anthropos.

VILLARES VARELA, María (2010) *Inmigración y empresa en Galicia: la movilización diferencial del capital financiero, humano y social*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.

WATERS, Johanna (2006) "Geographies of Cultural Capital: Education, International Migration and Family Strategies between Hong Kong and Canada", *Transactions of the Institute of British Geographers, New Series*, 31, (2), pp. 179-192.

ZHOU, Mingang (1997) "Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation", *International migration review*, special Issue: Immigrant Adaptation and Native-Born Responses in the Making of Americans, 31, (4), pp. 975-1008.

ZHOU, Mingang y LIN, Min (2005) "Community Transformation and the Formation of Ethnic Capital: Immigrant Chinese Communities in the United States". *Journal on Chinese Overseas* 1 (2), pp. 260-284.

Referencia para citar este artículo: GAVAZZO, Natalia y ESPUL, Sofía (2020). “La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires.” *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 147-173.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires

A educação das novas gerações como ferramenta de ascensão social para as famílias migrantes da Grande Buenos Aires

Natalia Gavazzo¹

Sofía Espul²

RESUMEN

Teniendo en cuenta que la migración es una estrategia de movilidad socioeconómica, analizamos testimonios de mujeres migrantes de un barrio popular del Gran Buenos Aires acerca de la importancia de la educación de sus descendientes. Partimos de que en ocasiones la emigración del origen está motivada por las expectativas de “darle una educación a hijos e hijas” y que el éxito económico en el contexto migratorio frecuentemente está materializado en la posibilidad de acceder a ese derecho. Observaremos en sus relatos biográficos estas expectativas a partir de los esfuerzos de las madres para garantizar el acceso a la educación de sus hijos e hijas como forma de obtener mejores empleos. Analizaremos los modos en que esas expectativas y esfuerzos afectan las trayectorias educativas de los y las jóvenes, y los efectos sobre la propia percepción que tienen sobre la relevancia de la educación como herramienta para el acceso a mejores oportunidades y condiciones de vida.

Palabras clave: Migración. Educación. Juventud. Clases sociales. Movilidad.

RESUMO

Considerando que a migração é uma estratégia de mobilidade sócio-econômica, analisamos depoimentos das mulheres de um bairro popular da Grande Buenos Aires sobre a importância da educação de seus descendentes. Partimos da premissa

1 CONICET-IDAES/UNSAM. Email:navegazzo@yahoo.com

2 IDAES/UNSAM. Email:sofia.espul@gmail.com

de que frecuentemente a emigração da origem é motivada pelas expectativas de “dar uma educação aos filhos e filhas” e que o sucesso econômico no contexto migratório frecuentemente está materializado na possibilidade de acessar este direito. Observaremos em seus relatos biográficos estas expectativas a partir dos esforços das mães para garantir o acesso à educação de seus filhos e filhas como forma de obter melhores trabalhos. Analisaremos os modos em que estas expectativas e esforços afetam as trajetórias educativas dos/das jovens, e os efeitos que têm na própria percepção sobre a relevância da educação como ferramenta para o acesso a melhores oportunidades e condições de vida.

Palavras-chaves: Migração. Educação. Juventude. Classes sociais. Mobilidade.

INTRODUCCIÓN

La noción moderna de acumulación y desarrollo unilineal tendiente al progreso ha influenciado notoriamente la representación de un ciclo de vida humana dividido en etapas, con una fuerte impronta de naturalización de las mismas. Desde una legitimación cientificista, se ha definido y clasificado a la sociedad desde el dato biológico, la edad, hecho que condujo a la conceptualización de “la juventud” como un período fijo, marcado por un límite temporal, un momento universalizable por el que todos vamos a pasar, para arribar al mundo adulto (Groppo 2000; Chaves, 2006). Ese “mundo adulto” se vislumbró ampliamente como “completo”, “estable”, “ideal” hacia el cual hay que formar y guiar al joven. Clásicamente la adultez fue entendida como el tiempo de la autonomía que implicaba la finalización de la etapa de formación (estudios, carrera) y la consolidación del empleo, la familia y la vivienda. Desde esta representación de “la adultez”, “la juventud” se convirtió, por relación/oposición, en una etapa de transición (Infantino, 2011).

En este sentido, estas etapas del ciclo vital se han ido cargando valorativamente colocando a la “adultez” en la cima de una curva ascendente, previa a la cual se ubicarían la niñez y la adolescencia/juventud como etapas “inferiores de desarrollo”. Las valoraciones desiguales de la niñez y la juventud han generado una suerte de permiso para controlar y gestionar la vida de esos sujetos, por ejemplo, a través de políticas públicas, que en el terreno juvenil han estado históricamente dirigidas a “encauzar” y “normalizar” (Foucault, 2001 [1975]), o bien, a “prevenir” conductas “riesgosas” de una población considerada vulnerable y potencialmente peligrosa (Feixa, 2006; Pérez Islas, 2002; Abad, 2002; Chaves, 2006; Infantino 2011). Las representaciones de “los estadios evolutivos de la vida”, tan ancladas en el sentido común, tienen sus orígenes en teorías psicológicas que, al brindar una base biológica a la “turbulencia emocional” propia de la adolescencia (Feixa, 2006), la convirtieron en un estadio supuestamente inevitable, y, por ende, universal del desarrollo humano,

justificando de este modo la necesidad de un período de preparación entre la niñez y la adultez.

Esta imagen adultocéntrica de la niñez y la juventud se proyecta en las familias migrantes sobre las “nuevas generaciones” (sean nacidas en el lugar de origen o de destino), lo que se visibiliza en los intentos por controlar sus vidas, especialmente en lo que refiere a sus trayectorias educativas. Si los niños o jóvenes “no saben” o “no entienden” lo que es mejor para ellos, en ocasiones los padres –y sobre todo las madres ya que la crianza de los/as hijos/as recae mayormente sobre ellas- son los encargados de “encausarlos” en la vida. Esta idea imprime ciertas dinámicas a las relaciones intergeneracionales que debe ser examinada en clave de desigualdades de poder entre “mayores” y “jóvenes” o entre “madres” e “hijas”, combinando dos definiciones de generación: una que alude a la genealogía y otra a la edad³.

Como analizamos anteriormente (Gavazzo, 2012), las relaciones intergeneracionales en el primer sentido del término nos llevan a considerar la extensa literatura que en los últimos años se ha venido produciendo en el campo de estudios a nivel mundial acerca de las familias migrantes. Justamente el primer sentido del concepto de generación puede ser entendido desde las relaciones de parentesco, es decir cuando nos referimos a la generación de nuestros abuelos, de nuestros padres, la nuestra, la de nuestros hijos o nietos, entre otros (Kropff, 2009). Es importante estudiar la genealogía, la filiación, la maternidad/paternidad, y las pautas matrimoniales “debido a que los inmigrantes y sus descendientes viven una gran parte de sus vidas y frecuentemente desarrollan sus relaciones más importantes en las familias, (de modo que) lo que suceda en la arena familiar tiene enorme significación” (Foner, 2009, p.17). Por lo tanto, un análisis de las dinámicas familiares es esencial para comprender tanto las experiencias de los padres como las de la generación de los hijos (tal como realizamos en profundidad en Gavazzo, 2012). Sin embargo, la vida familiar solo puede ser entendida en el contexto más amplio del barrio, de las comunidades y de la sociedad en la que se inserta. Esto incluye las instituciones educativas en donde las madres colocan gran parte de sus expectativas y en donde los/as hijos/as enfrentan una realidad que en ocasiones los marca y estigmatiza por ser “sus” descendientes.

En este sentido, este artículo busca comparar testimonios que provienen de mujeres migrantes e hijas de migrantes habitantes de distintos barrios de la denominada Área Reconquista (AR) en la zona noroeste del Gran Buenos Aires

3 Si bien algunas experiencias de las segundas generaciones o descendientes de migrantes analizadas aquí son comunes a las etapas de niñez y de juventud a, decidimos enfocar el trabajo de campo en lo que concebimos como “jóvenes” –desde un criterio propio y arbitrario, pero sobre todo empírico- abarcando edades que van desde entrada la adolescencia hasta los 35 años de edad.

en relación a la educación de sus hijos/as⁴. Teniendo en cuenta que gran parte de los y las migrantes provienen de zonas rurales, las trayectorias migratorias de la mayoría de las mujeres del AR pueden inscribirse en la perspectiva que ve la migración como parte de un conjunto de estrategias de supervivencia de las familias campesinas (Herrera, 2012,p.39). Cada una de ellas tiene un recorrido y origen migratorio diferente: tres de ellas son migrantes de países limítrofes (una de Bolivia y dos de Paraguay) y una migrante interna (de la provincia de Chaco), hija de inmigrantes de la región (Paraguay). Mediante una comparación de relatos relevados desde una perspectiva antropológica intentaremos dar cuenta del rol que tiene la educación en la movilidad social de estas mujeres y sus descendientes.

El objetivo del análisis es comprender las estrategias de las familias migrantes para el ascenso social, mediante el examen de las expectativas de ascenso de las madres y la mejora en el estatus social a partir de la proyección en sus hijos/as, nos interesa observar y analizar las expectativas de movilidad social intergeneracional, con eje en la educación como herramienta de movilidad. Entendemos que el ingreso y el tránsito por las instituciones educativas por parte de los/as hijos/as de migrantes posee una significación particular para las familias, puesto que, tal como indica Dalle, “en las familias de clase popular, el estímulo hacia la educación de sus hijos/as es un mecanismo clave para compensar la desventaja inicial de capital cultural y económico” (Dalle, 2013, p.383). Es interesante observar entonces la identificación de los/as hijos/as de migrantes dentro de sus familias y analizar la influencia de las expectativas familiares en las identificaciones y prácticas que realizan sus hijos/as en el ámbito escolar.

¿Cuáles son los valores que se transmiten y cómo funcionan para favorecer la movilidad social ascendente? ¿Cómo hacen para ampliar el abanico de oportunidades para sus hijos/as? ¿Cuál es el rol que tiene la educación? ¿Qué representa la escolaridad de sus hijos/as? ¿Qué *habitus*⁵ aprenden y desarrollan? Creemos que es la socialización temprana la que imprime en los sujetos ciertos *habitus*, y que, en el caso de las familias migrantes, es la interiorización de determinadas estructuras del mundo social y de ciertos esquemas de percepción signados por lo que las madres apprehendieron en sus países de origen que son

4 Este artículo es parte del proyecto de investigación acción participativa sobre migración, género, trabajo y cambio climático en el conurbano bonaerense: “Migrantes en Reconquista”, financiado por el IDRC (International Development Research Center-Canadá) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Es un proyecto interdisciplinario de investigación aplicada con el fin de intervenir en las desigualdades de la población del Área Reconquista desde una perspectiva transformativa de género.

5 Nos preguntamos, tal como lo retoma Dalle en su artículo, sobre el *habitus* entendido como “una especie de resorte en espera de ser soltado, y que, según los estímulos y la estructura del campo, el mismo *habitus* puede generar prácticas diferentes” (Bourdieu y Wacquant, 1986), dando a entender que puede sufrir modificaciones según la trayectoria social del agente.

“transmitidos” a los descendientes, lo que determina qué estrategias desarrollan éstos para insertarse en el mundo social del país de destino conservando esquemas heredados, propios de la identidad migrante transmitida por sus familias.

Teniendo en cuenta que la migración es una estrategia de movilidad socioeconómica, nos interesa analizar las posibilidades de movilidad social de estas mujeres, partiendo de concebirla como un proceso, como “un continuum de acciones, prácticas y experiencias al interior de la trama familiar en relación con las transformaciones del contexto socio-histórico” (Dalle, 2013, p.376). Partimos de que en ocasiones la emigración del origen está motivada por las expectativas de “darle una educación a hijos e hijas” y que el éxito económico en el contexto migratorio frecuentemente está materializado en la posibilidad de acceder a ese derecho.

Intentaremos trabajar desde distintas aristas, en pos de no dejar afuera ningún aspecto de las significaciones, prácticas sociales, simbólicas y materiales que configuran los modos de habitar, valorizar y transformar el mundo social de estas mujeres y sus descendientes⁶. Desde esta misma perspectiva, tal como proponen Groisman y Hendel, es importante delimitar las modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase y las tensiones que atraviesan a estos jóvenes, a partir de mandatos escolares que conviven contradictoriamente (Groisman y Hendel, 2017).

En cuanto a la literatura, observamos que, a pesar de la importancia del campo de estudios migratorios en Argentina, resulta significativo que aunque la migración intra-regional a este país cuenta con una historia que abarca ya varias décadas y generaciones, aparentemente el tema de las “segundas generaciones” aún no ha sido explorado del mismo modo que lo fue para otros flujos de inmigración, como el de los descendientes de inmigrantes provenientes de Asia (Lamounier, 2002; Onaha, 2000; Gómez, 2008) y Europa (Devoto, 2003; Maluendres, 1994). Se deben usar entonces tanto los estudios realizados para otras comunidades en Argentina (como los mencionados más arriba) como para otros migrantes en el mundo (Portes, 1997; Sayad, 1994; García Borrego, 2003; Lewis, 2007; Pedone, 2010; Pedreño Cánovas, 2010; entre otros). A pesar de esta relativa vacancia⁷,

6 Es interesante retomar el planteo de Pedone (2010) quien analiza la influencia de la feminización de las migraciones en la restructuración de los roles de género y de las relaciones familiares, específicamente las inter-generacionales, de modo que “los procesos de adaptación de los hijos e hijas de familias migrantes en origen y destino enfrentan nuevos desafíos en un contexto migratorio transnacional” (op.cit., 2010, p.11). Implica cambios en el rol de las mujeres en la familia y en relación a los hijos, puesto que muchas migrantes dejan su rol de cuidadora en origen y postergan su autonomía personal y profesional para migrar a cuidar niños y hogares a cambio de un salario en el así llamado primer mundo (op.cit., 2010,p. 11).

7 Existen algunas pocas excepciones como los trabajos de Gavazzo, Beheran, Groisman y Gerbaudo Suarez.

debe decirse que ha habido interesantes trabajos en los que se analiza la inserción escolar de los niños migrantes e hijos de migrantes en la ciudad de Buenos Aires, especialmente de países de la región (Novaro y otros, 2008; Beherán, 2007; Sinisi, 1999) que –como veremos- resultan útiles para pensar en los estereotipos que entran en juego en las identificaciones y participación de los hijos. En ese sentido, tal como lo proponen Gavazzo, Novaro y Beheran “las expectativas de las familias con respecto a la escolaridad deben ser analizadas considerando la diversidad de contextos en los que la población migrante se inserta” (Gavazzo, Novaro y Beheran, 2014, p.197), partiremos desde ese punto para analizar los recorridos de estas mujeres migrantes y sus descendientes. Es importante entender desde donde se construyen sus valoraciones y expectativas, para analizar cómo esto permea la identificación de sus hijos/as y su accionar en el mundo social -particularmente el escolar.

MIGRACIONES EN EL AREA RECONQUISTA: HISTORIAS URBANAS Y DE VIDA

Antes de comenzar el análisis de los testimonios de las mujeres es preciso describir algunas características del contexto en el que viven las familias migrantes que son los sujetos de este artículo. El Área Reconquista (AR), está ubicada en lo que se denomina como primer cordón del Gran Buenos Aires (GBA)⁸. En la cuenca baja del Río Reconquista, a la altura del Municipio de General San Martín, están ubicados los barrios/asentamientos en los que habitan las mujeres migrantes cuyos relatos abordaremos en este texto. Se caracteriza por ser un lugar con condiciones de vulnerabilidad muy altas para sus habitantes: suelos de baja cota, inundables, con un alto grado de contaminación por alojarse allí el basural a cielo abierto más grande Argentina (el CEAMSE, Parque Norte III); entre otras características adversas.

Aunque la información censal es incompleta, el AR posee un gran número de población migrante, en su mayoría provenientes de países limítrofes como Bolivia, Paraguay y Perú; pero también migrantes internos/as provenientes del litoral y el norte argentinos que migraron en la década de los 80´ durante una ola de inundaciones en sus lugares de origen. Así, el desplazamiento migratorio desde países limítrofes, como desde provincias del norte argentino a los casi 15 asentamientos de esta zona específica del partido, es causado por la combinación de factores socioeconómicos, medio ambientales y políticos.

8 El GBA es el lugar de mayor concentración de migrantes de Argentina, por ende, considerado como polo de atracción de inmigración y migración interna debido a las oportunidades laborales que ofrece como gran ciudad, a la vez que de acceso al sistema de educación y salud pública de acceso universal. Numerosos estudios registran su importancia: Balán, Sassone, Bruno y Gavazzo.

Como adelantamos, dichas migraciones son frecuentemente de origen rural, coinciden con un período de agotamiento de los recursos del campo, con un cambio en el modelo agro-productivo que se ve afectado por variaciones en las lógicas de mercado, así como también por cuestiones climáticas que llevan a grandes pérdidas económicas y a un empobrecimiento del sector. Estas poblaciones llegaron al área cuando todavía no estaba del todo urbanizada, se encontraron con un espacio totalmente desprovisto de servicios básicos como agua potable, iluminación, gas natural, cloacas, entre otros. Por las características del terreno -son zonas de baja cota, inundables por la proximidad de la cuenca del Río Reconquista y de arroyos o canales contaminados por industrias, pero sobre todo por el CEAMSE- no era una zona apta para la construcción, con lo que debieron rellenar con basura para levantar el terreno y así estar más a resguardo de posibles inundaciones y hundimientos del suelo. La mayoría de los/as habitantes que residen hoy en el área, tomaron las tierras donde tienen sus viviendas o le compraron el lote a un vecino/a o familiar. Dicho esto, resulta evidente que la urbanización del AR - aunque sea precaria y producto de asentamientos y creación de “villas”⁹ - ha sido posible gracias a las migraciones de familias que llegaron a través de redes de parientes y conocidos que ya se habían asentado en el lugar y que les facilitaron vivienda, trabajo e información esencial para su integración a la vida en el GBA. Así se fueron conformando los distintos barrios que integran esta región, adquiriendo características de los lugares de origen de las poblaciones que los habitan (como ser “el barrio de los paraguayos” o “la feria de los bolivianos”, entre otros).

De todas estas familias, hemos estado trabajando inicialmente con aquellas que están insertas en espacios de gestión comunitaria como comedores, asociaciones vecinales, salitas de salud, entre otros. Como parte del equipo de investigación y articulación territorial, participamos en sus actividades diarias y utilizamos técnicas de observación-acción participante, que complementamos con entrevistas directas e indirectas. De ese modo, sus relatos forman parte de una trama de acciones en las que construimos relaciones de confianza que nos permiten reconstruir sus biografías para comprender la complejidad de estrategias socioambientales que despliegan para garantizar la reproducción de la vida a fin de fortalecer su resiliencia mediante el aumento de sus capacidades de gestión. Utilizar biografías en la investigación social permite dar cuenta de los contextos y códigos culturales en los que la acción tiene sentido para ellas. Nos detendremos aquí a analizar los testimonios de cuatro mujeres y sus hijas/os para obtener un abordaje que incluya los discursos de mujeres/familias con distintos orígenes migratorios y lograr así conectar sus vivencias, evidenciar problemáticas compartidas y expectativas de vida en el AR; y de ese modo

9 Villa miseria, villa de emergencia o simplemente villa es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de viviendas precarias. Las Villas son asentamientos no planificados que generalmente aparecen por la iniciativa de un grupo de ciudadanos que se apropian de un territorio vacante situado en la periferia de una gran ciudad.

comprender el potencial de la educación como herramienta para el ascenso social.

La primera de ellas es Ana¹⁰ migrante boliviana, proveniente de un pueblo rural de la ciudad de Sucre. Reside en un barrio ubicado en el oeste del AR cercano a la Ruta 8, desde hace aproximadamente 20 años. Actualmente, vive junto a su marido (también migrante boliviano) y sus dos hijas, ambas nacidas y criadas en Argentina. La familia posee un comercio en la planta baja de su casa en el que venden productos de almacén y verdulería; supo ser también una pañalera y posee allí mismo un espacio de peluquería en el que Ana atiende a sus clientes. En su relato, cuenta que fue enviada a Sucre a vivir desde muy pequeña con una tía ya que su familia vivía en el campo y no podían mantenerla, su tía la hacía limpiar para “ganarse” la comida. Cuando tenía 15 años fue enviada a Buenos Aires donde trabajó en un comedor, luego de eso hizo trabajos de limpieza y realizó tareas de cuidado en casas de familia durante varios años. Después de tener a sus hijas hizo un curso de peluquería, también aprendió a coser a máquina, trabajó junto a su marido en el taller de costura y luego en el negocio del que hasta hoy en día viven. Ana terminó el primario de grande, según indica su cuenta pendiente es poder terminar el secundario, pero hoy en día tiene mucho trabajo y no logra hacerse tiempo para finalizarlo. Sabrina tiene 14 años, es la hija mayor de Ana y Ricardo. Nacida en Buenos Aires, asiste a un colegio privado de la zona. Además, forma parte del ballet “Raíces jujeñas” en el que baila danzas típicas de Argentina y Bolivia, también canta (participó de algunos concursos televisivos).

Por su parte, está Raquel que, si bien es migrante interna nacida en Chaco, vivió un tiempo allí y otro en Formosa, es hija de migrantes paraguayos. Actualmente vive en un barrio ubicado en el otro extremo que el anterior, en las inmediaciones de la estación del tren de José León Suárez, más cercano a la ruta 9 o Panamericana, tiene dos hijos/as y está casada con un formoseño. Su trayectoria migratoria está signada por múltiples condicionantes que en distintos momentos de su historia personal dan cuenta que –como veremos– ser mujer, migrante y de una clase social baja la ponen en una situación de múltiple desigualdad. Su primer trabajo fue de empleada doméstica “cama adentro”, cuando tenía 15 años, en la casa de una familia de clase media-alta de la zona norte del GBA. Mientras trabajaba ahí, iba los fines de semana a visitar a sus hermanos que vivían en una villa de José León Suárez, así conoce a su actual esposo. A los 17 años tuvo su primer hijo, les cedieron un terreno y comenzaron a construirse su casa. Volvió a trabajar cuando sus hijos ya eran grandes y por la necesidad económica que tenía su familia en la crisis del año 2001¹¹. Ingresó en la casa de una familia de clase media-alta

10 Los nombres de las entrevistadas han sido cambiados por seudónimos para preservar su identidad y el anonimato.

11 En el 2001 Argentina atraviesa una de las peores crisis socio-económicas de su historia fruto del colapso de políticas neoliberales que sistemáticamente se venían implementando en detrimento del crecimiento del estado y empobreciendo a la población. El AR es una zona clave

de zona norte, a lo largo de los 10 años que trabaja para esa familia -hasta que deciden ir a “probar suerte” a EEUU-, fueron ellos quienes –como veremos- impulsaron a Raquel a que termine la primaria y la secundaria y a que busque un crecimiento personal y se capacite en lo que le gusta. Nicolás y Mariela son los hijos de Raquel, nacieron y crecieron en la villa, y actualmente estudian en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) Licenciatura en Programación y Diagnóstico por imágenes respectivamente; siendo así la primera generación de ambas familias que accede a la educación superior.

Luego tenemos a Marta, que es migrante paraguaya, trabaja limpiando oficinas y reside en el mismo barrio que Ana. Proviene de un pueblo rural llamado Enramadita en donde, según cuenta, desde chica trabajaba en el campo de su familia, pero como en el pueblo no había escuela secundaria tuvo que irse a Ciudad del Este a los 12 años para estudiar, donde vivió con una tía y sus primas. Mientras estuvo ahí, luego de finalizar la escuela secundaria intentó durante dos años ingresar a la universidad, como no lo logró decidió migrar a Buenos Aires. Llega en 1998 cuando tenía 23 años, a través de una familia que conoció en Ciudad del Este que ya vivían en Argentina en la localidad de Derqui. Ellos la recomendaron a otra familia para que trabaje “cama adentro” regresando los fines de semana a Derqui para estar con esta familia que la había “adoptado”. En el año 2000 se mudó sola a un barrio del centro del AR, donde tenía una prima que la ayudó a encontrar una habitación para alquilar. Al año siguiente se mudó a al barrio en el que vive actualmente, un familiar le consiguió un terreno ahí. Allí se casó con un hombre argentino, criado en Paraguay con el que tuvieron a sus 3 hijos/as -2 varones y 1 mujer-, vivieron 16 años juntos y actualmente están divorciados.

Finalmente tenemos a Graciela, que nació en Villarica, localidad rural de Paraguay. Llegó a fines de los ‘90 a una villa del Gran Buenos Aires donde trabajó y envió dinero durante años a su familia en Paraguay. A principios del 2000, cuando la crisis argentina golpeaba fuerte, la toma de tierras era una estrategia de supervivencia para los grupos sociales más empobrecidos. En ese contexto Graciela vio una oportunidad y compró un terreno, loteado clandestinamente, en una zona inundable y contaminada del AR. Así pudo acceder a la vivienda propia en un barrio al oeste del AR, cerca de donde viven Ana y Marta. Tiene 6 hijas mujeres, a las que crio sola a costa de pasar la mayor parte del tiempo trabajando en casas de familia para poder sostenerlas y que sus hijas vayan a la escuela. Celina y Carla son dos de sus hijas, nacidas y criadas en este barrio del AR, junto a su madre y al resto de sus hermanas dirigen uno de los comedores a los cuales acuden vecinas/os del AR para cubrir el déficit alimentario que impera en la zona. La familia conformada por estas mujeres es reconocida en todo el barrio por las tareas de trabajo comunitario que realizan, pero también

para observar las estrategias de supervivencia que llevaron adelante las poblaciones de más bajos recursos que fueron las más golpeadas: ollas populares, piquetes, actividades de trueque, recuperación de residuos; entre otras cosas.

por ser madres y mujeres “luchadoras” y “aguerridas”, con gran compromiso social con el bienestar del barrio. Supieron estar al frente de ollas populares y piquetes en plena crisis del 2001, hoy en día sostienen cooperativas de trabajo y gestionan un centro comunitario para mujeres desde el que brindan recursos y acompañamiento en casos de violencia de género.

EXPECTATIVAS, SACRIFICIO Y ORGULLO DE LAS MADRES

Como decíamos al inicio, la centralidad de los hijos en los proyectos migratorios y por ende dentro de las familias migrantes puede observarse en el hecho común de que los inmigrantes declaren que el motivo de la emigración es “darles una mejor vida a mis hijos”, “una educación mejor” o “una salud de calidad”. Necesariamente esto se traduce –como muestran diversos estudios del campo como los de Portes– en una presión para que los hijos rindan en la escuela, por ejemplo, mucho más que sus compañeros. Aquí, tal como señala Dalle queda de manifiesto cómo la clase social de origen ejerce sobre las personas límites y constreñimientos debido a múltiples procesos desde la transmisión intergeneracional de recursos materiales hasta simbólicos y sociales. Estos recursos, construyen modelos cognitivos, de valores y creencias que contribuyen a conformar el horizonte de expectativas de las personas (Dalle, 2013, p.376).

Ana, por ejemplo, relata que su gran cuenta pendiente es poder finalizar el secundario, ya que comenzó a trabajar desde muy chica y no pudo estudiar, terminó el primario cuando ya estaba en Argentina. Aclara que aquello que vivió ella no quiere que lo vivan sus hijas, por eso están invirtiendo tanto en darles una buena educación, “las chicas van a crecer y cuando estén en la facultad yo me tomo el avión. Estoy invirtiendo bien, espero recuperar bien”. Esta inversión refiere a que sus hijas estudien en colegios privados, católicos. La diferenciación que hace entre la calidad educativa en las escuelas privadas frente a las públicas, da cuenta de un imaginario impregnado de las nociones que posee la clase media argentina; en su caso afianzada en sus valoraciones personales permeadas por valoraciones propias de su procedencia migrante.

Esto se refleja en la coincidencia de su relato con los relevados en el artículo de Gavazzo, Novaro y Beheran en el que dan cuenta de que la “preocupación de las familias por la educación, se ve en las estrategias para inscribir a los niños en la escuela que se considera más prestigiosa, en sus esfuerzos por mantenerlos en la escuela aún en situaciones económicas muy vulnerables, en la apuesta por que los niños y jóvenes realicen trayectorias escolares largas” (op.cit., 2014,p.198). Su sacrificio, esa ‘inversión’ a la que refiere, evidencia la proyección de una vida distinta para sus hijas, a través de la educación, ‘mejor’ en términos económicos y sociales. Desde su relato, vemos el énfasis en la “capacidad de trabajo” de la

población boliviana –algo que también ha sido observado en diversos estudios- y su interés en la escuela como puente hacia una mejora en las condiciones de vida (Groisman, Diez y Martínez, 2017). Su posibilidad de progreso se proyecta en el acceso a la educación de sus hijas y en forjarles la idea de que deben seguir una carrera profesional, algo a lo que ella no logró acceder.

Lo mismo en el caso de Raquel que, según cuenta, fue siempre “una madre muy presente”, ya que incentivó a sus hijos/as a ir a la escuela, tuvo siempre la idea de que no debían repetir su historia, ellos/as sí debían estudiar. Cuando volvió a insertarse en el mercado de trabajo, el salir de su casa le dio la posibilidad de conocer otros círculos sociales y acceder a otros horizontes de posibilidad. Así, reconoció en ella esa capacidad de estudio y tanto desde sus hijos/as como desde sus ‘patrones’ recibió el impulso para animarse a terminar el secundario lo que amplió sus expectativas; hoy aspira a acceder a una carrera universitaria. Raquel crió a sus hijos en un barrio muy carenciado y se ocupó de resguardarlos de lo que ella llama “la junta”. Quizás por eso el propio hijo de Raquel cuenta que él no tenía amigos en el barrio que “no se sentía del barrio”. En ocasiones el barrio es percibido como “peligroso” y por ende es la familia quien debe “proteger” a las nuevas generaciones y es el hogar el espacio “seguro” para ellos/as. Dice Raquel,

“yo no los dejaba jugar en la calle, ellos (sus dos hijos) estaban casi todo el tiempo adentro y sólo se relacionaban con algunos compañeros de la escuela, pero no del barrio”.

En este sentido, es central pensar las condiciones de desigualdad que atraviesan a la población con la que trabajamos, que a su vez responden a procesos más generales de vulneración de derechos sociales (Groisman, Diez y Martínez, 2014). A partir de esto, es posible comprender las identidades etarias, nacionales y de clase –como las aquí analizadas- desde una mirada situada, relacional, dinámica e histórica (Groisman, 2019). Teniendo en cuenta estas variables, la idea de preservar a sus hijos de ese entorno, va en línea con lo que Ana llama “invertir bien”, con alejarlos/as de lo que Raquel denomina “la junta”, y con la noción de disciplina implícita en estas ideas. La proyección de una vida mejor para sus hijos es tanto para ellas como para toda la familia, determina un estilo de vida que deben llevar los/as jóvenes para lograr ese objetivo.

La expectativa de ascenso social (o movilidad social ascendente) parte entonces de que la mayoría de las familias migrantes provienen de ámbitos con grandes carencias y viven en condiciones de marginalidad y vulnerabilidad en grandes ciudades como Buenos Aires. Pero tomemos el caso de Marta quien, a diferencia de Ana y Raquel, migró a Buenos Aires luego de haber finalizado la escuela secundaria y tras dos intentos de ingresar a la universidad en Ciudad del Este, Paraguay. Su intención era cursar la carrera de contadora, pero según relata “el ingreso es muy difícil y más aún cuando trabajas”. La trayectoria de Marta está marcada por dos momentos de migración. Primero migra de muy pequeña, es separada de su familia y hermanos para tener otra perspectiva de futuro, para

cumplir con la expectativa familiar de recibir una educación. Cuenta que:

“Teníamos que salir de ahí -de Enramadita, del campo- para ser alguien en la vida. Pero yo sufrí mucho, a mí me pasaron un montón de cosas (...) bueno nuestros padres deseaban que nosotros tuviéramos un título, una profesión. O sea que, como todos padres, ellos quieren que nosotros seamos superiores a ellos, ¿viste?”

Ahora bien, su segunda migración se da luego que no logra acceder a la universidad, esa decepción la impulsa a probar suerte en Argentina, ahora ya con 23 años. Según relata:

“fui asistente de una odontóloga trabajaba como secretaria y recepcionista, después trabajaba un poco con un contador, ahí me enseñaron a hacer balances, pero ya me olvidé todo. Después trabaje en un negocio de fotocopiadora y hacíamos trabajos prácticos, pasábamos los trabajos prácticos para estudiantes universitarios ¿viste? ellos nos traían borradores y los pasábamos a máquina. Dactilografía estudie con máquinas, tenes que usar los 10 dedos.”

A pesar de su experiencia, al llegar a Argentina tuvo que conformarse con un trabajo en el nicho laboral más accesible para ella: la limpieza. Su trayectoria muestra entonces que en ocasiones la migración implica un descenso de clase para la madre -especialmente aquellas que tenían experiencia en trabajos mejores en el lugar de origen-, que luego podría ser compensado por las nuevas generaciones o bien, cuando éstas se encuentren “encaminadas”, por el propio acceso a la educación. Es que los nichos laborales disponibles para gran parte de las mujeres migrantes consisten en empleos en espacios menos calificados, mal pagos y en particular para las mujeres en trabajos de cuidado, todo lo cual forma parte de las desigualdades a las que se enfrentan quienes migran de países limítrofes, sobre todo las que –como Marta- vienen con algún tipo de educación formal. En concordancia con lo dicho por Sassen (2003, citado en Herrera, 2012) resulta claro que “es la segregación ocupacional por sexo de la fuerza de trabajo la que moldea la demanda de trabajo migrante a nivel global, lo que hace que los mercados laborales sean cada vez más racializados y estén estructurados por género” (Herrera, 2012, p.40).

Entonces, si bien los orígenes y motivos migratorios de estas mujeres son diferentes, las tres se basan en sus propias historias y experiencias para justificar la importancia que la educación tiene para ellas y sus familias, y por ende el “sacrificio” que hacen para insertar a sus hijos/as en el sistema educativo. Graciela es otro ejemplo de mujer migrante que se sacrifica para que sus hijas tengan una buena educación. Según cuenta Celina, la hija mayor, para su mamá el colegio siempre fue una prioridad: “Mi mamá siempre fue como... porque ella no pudo

estudiar y siempre fue ‘ustedes van a estudiar! Cueste lo que cueste’. Como vemos, este argumento se repite en los testimonios de estas mujeres que tienen en común haber emprendido un proceso migratorio, en pos de una mejora de sus condiciones socio-económicas; reflejan en sus propios cuerpos el sacrificio que eso implica y comparten la idea de que sus hijos/as logren lo que ellas no pudieron lograr. Esto da cuenta que, tal como indica Dalle, la migración no es sólo un fenómeno determinado estructuralmente, sino que implica la capacidad de agencia de parte de las personas. Así los emigrantes emprenden la aventura con decisión, voluntad y expectativas de ascenso hacia donde las posibilidades existen (Dalle, 2013).

El argumento de Ana también se apoya en su propia trayectoria, según cuenta la educación es su principal preocupación, y algo que le gustaría que cambie en Argentina, porque ella no pudo tener oportunidad de estudiar y no quiere que eso le ocurra también a sus hijas:

“esa es mi preocupación, la educación, me gustaría que desde la educación central vengan a revisar cómo se manejan los colegios, evalúen a cada chico para ver si aprendieron bien. Yo sé que una parte del gobierno los quiere ignorantes, no les interesa la educación, yo no tuve la oportunidad de estudiar porque de chiquita me tuve que ir a vivir con una tía y a ella nunca le importó si yo iba a la escuela”.

En esta línea, los 3 hijos de Marta, dos varones de 17 y 15 años y una mujer de 10, se encuentran estudiando. El varón más grande está por terminar la secundaria en una escuela técnica de San Martín y al más chico “que le gusta estudiar” le consiguió una beca a través del párroco del barrio para entrar a un colegio episcopal en Devoto en Capital Federal, es decir lejos del barrio. Según comenta:

“Va y vuelve solo todos los días con el 78. Es un colegio católico, religioso, subvencionado por el Estado, pero yo no pago nada porque él tiene la beca. A mí me interesa que mis hijos terminen sus estudios, yo pregunto, ando, voy, busco... no sabés cómo ando.”

En esta frase y en este constante andar que resalta Marta se evidencia la presencia de una madre que busca un mejor futuro para sus hijos. El ser mujer, migrante, de clase trabajadora y madre no se escinde en su devenir, sino que se entranan y se potencian. Sin embargo, pese a estar a cargo de los tres sola, trabajando muchas horas limpiando oficinas por muy poca plata, la educación de sus hijos es lo primero en lo que piensa y lo que hace que sus sacrificios para ella valgan la pena. Esta inversión de energía y recursos se refleja en su propia expectativa de vida ya que su propia cuenta pendiente es ingresar algún día a la universidad, algo que hoy ve “muy difícil” porque tiene a cargo la educación y la crianza de sus hijos, pero que es “un sueño que algún día cumplirá”.

Como observamos, el foco en la educación como herramienta de movilidad puede tornarse aún más sacrificado si se tienen en cuenta las percepciones que en particular las migrantes que provienen de países limítrofes tienen acerca de la educación pública –accesible, pero con falencias– y privada –con calidad garantizada por el pago de aranceles–. Como vimos y veremos, las familias no sólo hacen un esfuerzo para que sus hijos/as se inserten en la escuela, sino que en ocasiones padres y madres trabajan a destajo para abonar aranceles de escuelas privadas, en su mayoría católicas, para garantizar que esa herramienta llegue a las nuevas generaciones. Según Ana,

“el tema de la educación tenemos la escuela 37, donde si se cortó el agua no hay clases, se quemó una lamparita no hay clases, se murió el gatito no hay clases. Eso está mal, tendría que cambiar”.

En este punto, cuando las expectativas movilizan sacrificios y esfuerzos, lo único que queda es esperar y observar si tienen efectos en el éxito de las trayectorias educativas de las nuevas generaciones. En el caso de Raquel, por ejemplo, sus hijos/as estudian en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), universidad pública del Gran Buenos Aires. La apertura de las mismas en las últimas décadas hizo que quienes viven en barrios populares y en general las clases medias-bajas tuvieran mayores posibilidades de acceso a los estudios universitarios; primero por su condición pública y gratuita, pero además por el factor de cercanía, lo cual elimina algunas barreras económicas. Tal como señala Margulis (2007, citado en Dalle, 2013), no se trata de una ventaja sólo por la proximidad geográfica, sino que “en estas universidades los estudiantes de familias de clase popular o media-baja encuentran menores barreras sociales y culturales con sus compañeros que en las universidades públicas del centro de Buenos Aires, favoreciendo la permanencia y la obtención del título” (Dalle, 2013, p.388).

El acceso a la universidad para el núcleo familiar de Raquel, implica mucho más que un ascenso social individual, que sus hijos estén hoy allí representa para ella un quiebre del estigma que recae sobre las personas que se crían y viven en villas y barrios populares, que raramente llegan a ocupar esos espacios:

“Mis hijos son los primeros que, de las dos familias, de mi parte y de parte de su papá que llegan a la universidad. Es mi mayor orgullo que estudien, vienen de un lugar de familias muy humildes, venimos de la villa, nosotros del campo los papás, ellos nacieron y se criaron en una villa. Es como que el chico de la villa no llega a mucho. Sin embargo, yo siento una cosa en mi pecho cuando pienso en eso, porque hoy mis hijos están en una carrera en la universidad, y es como que no importa de dónde son. Que tengan la misma posibilidad de estudiar para mí es fabuloso. El pobre también tiene que tener la posibilidad y que exista esto a mí me llena de orgullo”.

Su orgullo deviene de esa sensación de igualación con un otro/a al que siempre vieron como distinto/a y superior, por ende, inalcanzable. Raquel, su esposo y todo su núcleo familiar primario no tuvieron acceso a la educación, por su condición de migrantes, de clase popular, pero a pesar de estas barreras que se percibían infranqueables, sus descendientes lograron atravesarlas y hoy pueden ocupar otros espacios, convirtiéndose en una excepcionalidad en la familia. En este recorrido excepcional que los hijos/as de Raquel tuvieron que atravesar hasta llegar a la Universidad se reconoce la persistencia de situaciones de desigualdad social y segmentación territorial y educativa, que conforman particulares condiciones de radicación de una población que migra en situación de precariedad socioeconómica. (Groisman, Diez y Martínez, 2017). A la vez, no sólo se justifica la expectativa colocada en la educación de las nuevas generaciones sino también el orgullo y tranquilidad que traen estos pequeños grandes logros a la familia, especialmente a las madres que asumen el control parental como tarea propia.

TENSIONES GENERACIONALES: LA PRESIÓN SOBRE LOS/AS JÓVENES

Ahora bien, la presión de los padres y madres hace que en ocasiones los/as hijos/as no puedan alcanzar esas expectativas de sus padres y de la sociedad en la que nacieron y/o crecieron (Foner, 2009). Y cuando las expectativas de los mayores con respecto al “futuro educacional y profesional” de sus menores a cargo es alta, las mismas pueden generar tensiones intergeneracionales al interior de la familia. Si bien las fuentes de tensión intergeneracional pueden ser diversas, ciertamente una de ellas es la “disciplina” y el “respeto”. En ocasiones, es solicitado de un modo más intenso en las familias migrantes que lo que se espera en la sociedad de destino lo que incluso, desde la visión de ésta última, puede parecer “abusivo” y “autoritario”. Los padres suelen creer que las pautas de crianza en las sociedades de destino hacen que sus hijos sean “irrespetuosos” y “groseros”. De esto resulta que “cuando los padres se sienten frustrados y amenazados por los nuevos valores y comportamientos a los cuales sus hijos están expuestos, intentan ajustar su dominio, lo que, como resultado, aumenta el resentimiento de los hijos y el deseo de eludir el control parental” (op.cit., 2009, p.5).

Ante el relato de su hija acerca de cómo la crían, Ana contesta:

“yo controlo por su bien, es una manera de que haga lo que uno le dice por su bien, hasta que no salga profesional no paramos. No es cuestión de que vaya a la escuela y nada más”.

Da cuenta del valor positivo que le otorgan a que tenga una educación “controlada”, disciplinada, y del fin con el que hacen esto, por “su bien”, lo que marcaría ese bienestar es que llegue a ser profesional.

Esto puede impactar, tal como señala Foner, en las relaciones sexuales y las citas, algo que todavía no sucede en el caso de las hijas de Ana porque aún son demasiado jóvenes pero que puede llevar a otra fuente de tensión señalada en diversos estudios: la presión de algunos padres para que los hijos se casen con otros connacionales o sus descendientes. Esta petición de la familia podría parecer anacrónica, y marca un “antes” y un “después” en la memoria de los padres respecto de los valores que ellos aprendieron cuando eran jóvenes. Esta periodización de valores y costumbres (con su valorización y jerarquización) puede amenazar la incorporación del habitus familiar en las nuevas generaciones que se debaten entre una “cultura parental” (orientada por el “antes” del lugar de origen) y la “cultura local” (del ahora post-migratorio), marcando entre las generaciones una frontera casi irreconciliable.

En ese sentido, según cuenta la hija de Ana, Sabrina:

“es muy distinto como mis papás se manejan, hace 3 semanas fue mi primer 15, me llevó mi papá y anotó el número del papá de la quinceañera, y me hicieron los dos una encuesta de preguntas, yo me quería ir a dormir y me preguntaban que hicieron, que bailaron, que pasó, me preguntaron todo. Hay mamás que no lo hacen “ahh fuiste a un 15? que bueno, andá a dormir”. Mis papás me tienen así (seña de que la tienen cortita), me revisan el celular 1 vez por semana”.

En su comparación, Sabrina da cuenta de distintas modalidades de crianza, y esta alusión a la “disciplina” y el “respeto” se repite en los testimonios de familias bolivianas que recuperan Gavazzo, Novaro y Beheran. En su artículo se señala que “en ocasiones, es solicitado -la disciplina y el respeto-, de un modo más intenso en las familias migrantes que lo que se espera en la sociedad de destino lo que incluso, desde la visión de ésta última, puede parecer “abusivo” y “autoritario” (Gavazzo, Novaro y Beheran, 2014). Si bien Ana vivió la mayor parte de su vida en Argentina, dejó Bolivia cuando tenía 15 años, su paso por la escuela primaria allí la llevó a idealizar ciertas costumbres y valores que marcaron su forma de ver la educación,

“a los chicos hay que ponerles límites, si vos no les ponés límites no los querés, los hacés sueltos, hay que cuidarlos mucho, protegerlos y al mismo tiempo ponerles límites. Los maestros permiten que los padres denuncien cuando son maltratadores y ahí están perdiendo gran parte de su postura, les pierden respeto. En mis tiempos no había eso, mi papá me puso en una escuela, y le decía maestra si mi hija se porta mal

usted dele nomás, y te daban con la regla, eso ahora no pasa. Las mamás le quieren pegar a los maestros, todo bien hay derechos para el niño, pero me gustaría que haya derechos a los comportamientos también”.

En ocasiones, esto se traduce en intentos de enseñar la cultura de origen a los hijos, mediante su reproducción en el ámbito doméstico (comidas, música, ritos) o su consumo en ámbitos públicos (ferias, mercados, festividades). La “transmisión cultural” (o, mejor dicho, la “construcción colectiva de una identidad” como propusimos en Gavazzo, 2012) puede implicar relaciones de cooperación y cercanía, tanto cultural como afectiva entre las generaciones. Por ejemplo, Sabrina dice de su madre “nos inculca mucho los bailes típicos, las comidas y como son allá. Yo desde los ocho años bailé Morenada”.

En coincidencia con los testimonios de Ana y Sabrina, existen interesantes trabajos en los que se analiza la contradicción entre los ideales de la “primera generación” y los de la sociedad de recepción a partir de la inserción escolar de los niños migrantes e hijos de migrantes en la ciudad de Buenos Aires, especialmente de bolivianos (Novaro y otros, 2008; Beherán, 2007; Sinisi, 1999; e.o.) que resultan útiles para pensar en los estereotipos que entran en juego en las identificaciones de los hijos¹². Dentro de estos estudios, y como dejamos constancia en un trabajo anterior (Gavazzo, Beherán y Novaro, 2014), la escuela parece ser un “hito”, un momento central en el crecimiento de los hijos y en sus cambiantes modos de identificarse o no con el país de origen de los padres.

Si bien la escuela no reproduce de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad que se encuentran en la sociedad, sí contribuye a enmascararlos y a naturalizarlos en el pensamiento cotidiano (Sinisi, 1999). Como mencionábamos, diversos estudios etnográficos han registrado un complejo panorama en aquellas escuelas del Gran Buenos Aires que cuentan con una cantidad significativa de niños nacidos en otros países (Montesinos y Pallma, 1999; Montesinos, 2004; Sinisi, 1999; Beheran 2007, Domenech, 2004). Algunos de estos estudios señalan que los niños migrantes o sus hijos, a pesar de estudiar en escuelas suburbanas en donde comparten o compartieron el espacio con otros niños de recursos escasos, son percibidos como “otros” (Portes, 1997). Es que uno de los mecanismos de la legitimación de su desigualdad es a través de la reproducción de los estereotipos negativos que provocan una “marcación étnica” de los hijos, es decir de una “alterización” (Gavazzo, 2012). Esto se repite en los relatos de los hijos que dan cuenta de la percepción de “ser diferentes”.

12 A este respecto podemos mencionar la noción de “inclusión subordinada” (Sinisi, 1999; Novaro, Diez, 2015; Novaro, 2016), referida a prácticas de silenciamiento de las voces de los niños y jóvenes migrantes –sus saberes y trayectorias escolares previas-, bajas expectativas de desempeño, modelos de identificación en tensión con los de otros espacios formativos que transitan (Groisman y Hendel, 2018, p.6).

Entonces, ¿qué pasa cuando el éxito económico de las nuevas generaciones implica un alejamiento de las expectativas de continuidad cultural de la familia migrante? Este dilema fue extensamente trabajado por Alejandro Portes y lo llevó a elaborar la teoría de la “asimilación segmentada” (Portes y Zhou, 1992) que se enfoca en los “patrones de adaptación” de los migrantes contemporáneos y sus descendientes. Estos patrones van de la “aculturación” (con inclusión en la clase media) hasta la “movilidad social descendente” (con incorporación a las clases bajas) y el “avance económico a través de la preservación de los trazos étnicos únicos” (que puede implicar asimismo incorporación a la clase media).

Un análisis de la experiencia de los descendientes en las escuelas del Gran Buenos Aires brindará entonces algunas claves para comprender no sólo sus identificaciones sino también los alcances de ciertas políticas públicas que pretenden atender al problema de la desigualdad de las poblaciones de origen migratorio a larga duración. Como analizamos en otros trabajos (Gavazzo, 2012), la tendencia “normalizadora” de la institución escolar propone “soluciones” al problema de la “integración” de los/as hijos/as de familias migrantes, lo que constituye un elemento central en las relaciones intergeneracionales. Especialmente en barrios populares que cuentan con mayor presencia de residentes de estos orígenes se dan frecuentes conflictos entre vecinos migrantes y no-migrantes, en especial cuando se realizan actividades comunitarias en la calle o en plazas públicas. En ese sentido, tanto la escuela pública como institución formal y el aula como espacio concreto de interacción entre docentes, alumnos/as, no quedan al margen de estos conflictos que están atravesados por los mismos estereotipos y prejuicios respecto de los residentes bolivianos y paraguayos, que también se proyecta sobre migrantes internos especialmente aquellos que provienen del norte del país.

Tal como señala Diez (2014), estos posibles efectos de desmarcación identitaria estratégica o silenciamiento de las voces son procesos que se imprimen sobre los niños durante la escolaridad (citado en Groisman, Diez y Martínez, 2017). Por ejemplo, al insertarse al sistema escolar Sabrina se enfrentó a nuevos escenarios cotidianos, esa realidad se contrapone con la conocida y valorada por su propia familia y la expone a enfrentarse a situaciones de discriminación por ser hija de bolivianos. Cuenta que tanto en la escuela primaria como en la secundaria algunos compañeros se referían a ella como “bolita”, “negra”, y su mamá para consolarla le explicaba que ellos son los bolivianos pero que ella es argentina. En estas situaciones que experimenta en su paso por la escuela, se dan dinámicas de exclusión que funcionan a partir de “alterizar hipervisibilizando” al inmigrante y sus hijos para excluirlos de la condición social de los nativos. Es decir que la imprecisión terminológica que excluye a los “hijos”, inclusive cuando son legalmente nativos, supone una “biologización tácita”, una supuesta herencia de la “cultura” paterna/materna inmigrante, que esencializa y permite excluir a las jóvenes generaciones que se supone no encajan en el imaginario nacional europeo y blanco (Gavazzo, 2012; Groisman y Hendel, 2017). La categoría de ‘boliviano’, por ejemplo, es utilizada comúnmente en varias ciudades del país

para designar no sólo a personas que nacieron en Bolivia, sino también a sus hijos, e incluso a migrantes del norte del país, de modo que “sus hijos son legalmente argentinos, pero socialmente, bolivianos” (Grimson, 2006, p.78).

Las hermanas Celina y Carla, también relatan la discriminación en su paso por el sistema escolar, presente en situaciones en las que “hablar guaraní” o poseer una “tonada distinta” dejaba en evidencia su procedencia migrante y las hacía foco de los chistes y cargadas. Cuenta Celina que una de sus hermanas sufrió en la escuela por “no saber hablar español”, recibiendo insultos como “paraguaya de mierda”. Ante esta situación, la decisión que tomó la madre fue la de prohibirles hablar en guaraní, reacción de “negación” bastante frecuente cuando se enfrentan este tipo de situaciones traumáticas (Gavazzo, 2012). Relata Celina,

“mi mamá cuando se enteró que nos discriminaban en el colegio, nos dijo ‘no hablan más guaraní, acá en casa no se habla’. Ni ella hablaba, ni mis tíos, ni nadie de la familia”.

Esto trajo problemas al interior de la familia y tensiones intergeneracionales, ya que en este caso es la abuela quien les recrimina que hoy en día no sepan hablar en guaraní y les dice “yo no voy a hablar español porque no es mi cultura”. Como decíamos, los posibles efectos de desmarcación identitaria estratégica o silenciamiento de las voces son procesos que se imprimen sobre los niños durante la escolaridad, pero que –agregamos- tienen consecuencias para el resto de la vida adulta. El ocultamiento o la negación del origen migratorio puede determinar las posibilidades de éxito o fracaso en las trayectorias educativas y laborales de las nuevas generaciones.

Frente a este complejo panorama, funcionarios, directivos y docentes de las escuelas no son ajenos a estas situaciones, y no pocos de ellos se esfuerzan por comprenderlas y cambiarlas (Novaro, Borton, Diez, y Hecht, 2008). En los estudios, se registran numerosas experiencias e iniciativas de docentes y directores de escuela del Gran Buenos Aires para intervenir en situaciones de discriminación en las aulas, a partir de la realización de actividades pedagógicas en el aula y de visitas a exposiciones de museos, entre otras. Si bien estas actividades ofrecen un espacio para la generación de imágenes positivas, la alterización parece operar cuando los “hijos” no pueden desmarcarse como diferentes a los nativos “puros”. La marcación parece enfocarse tanto en los niños migrantes como en los hijos de inmigrantes, independientemente de que tengan la documentación de residencia legal. Tal como señalan Groisman, Diez, y Martínez esta “alteridad extranjerizada-etnicizada (a la que hicimos mención) se tensiona durante la escolaridad, siendo la escuela un espacio que no ha logrado incluir entre sus premisas la revisión de los ideales del nacionalismo y la promoción de una perspectiva intercultural amplia” (op.cit., 2017, p.25).

Además de estas situaciones que enfrentan las nuevas generaciones al insertarse al ámbito escolar, también están en juego sus deseos y sus propias expectativas que muchas veces se contraponen a la de sus padres y van en detrimento de los “sacrificios” que estos realizan para que logren tener un mejor futuro. Tal es el caso de las hermanas Celina y Carla, quienes relatan cómo una de las hermanas fue “un dolor de cabeza para la madre”, cuando manifestó su deseo de ser mamá mientras aún estaba en la escuela. Celina cuenta como fue ese diálogo,

“Un día agarró y dijo “yo no quiero hacer lo que vos me decís, yo quiero ser mamá!” mi mamá le dice “cómo vos quieres ser mamá?! vos sos muy joven para ser mamá y tener pareja! vos tenes que estudiar” “no, yo quiero ser mamá, me voy a juntar y voy a tener un hijo!” a los 6 meses se juntó, tuvo una hija y nada, mi mamá está horrorizada porque no podía entender cómo se plantó y ella era solamente “quiero ser mamá!” deo todo!”

Por una parte, esta tensión entre las expectativas de la madre (respecto al acceso a la educación) y los deseos de su hija (de ser madre) deja al descubierto la expectativa de transformación en los roles y la desigualdad de género “anteriores” (o sea, experimentadas por las mayores) en el “ahora” (para que las jóvenes puedan elegir un rol diferente e insertarse en el mercado laboral como trabajadoras calificadas). Por otro lado, si tenemos en cuenta que la mayoría de los estudios sobre descendientes de inmigrantes exploran la relación entre hijos adolescentes o jóvenes adultos y sus padres en la fase de mediana edad, debe remarcarse que además las relaciones cambian en tanto hijos y padres crecen y se hacen mayores. Justamente podemos entender que el ciclo de la vida también modifica las relaciones entre las generaciones más jóvenes y las de los adultos, más aún cuando los hijos se vuelven padres y los padres abuelos, modificando las jerarquías familiares, o cuando las sociedades en las que las familias y los hogares se insertan también cambian. Así, los individuos responden a una multiplicidad de transformaciones en las condiciones sociales, económicas y políticas, todo lo cual afecta las formas que adoptan las familias y las relaciones dentro de ellas (Foner, 2009, p.15).

A este respecto, existe una tendencia a pensar que las tensiones intergeneracionales acontecidas en etapas vitales más jóvenes se van suavizando con el tiempo. Por ejemplo, cuando las hijas son madres suelen acercarse más a las suyas por consejos y orientación (menos frecuente entre los hijos). Pero esto no sólo se da en las familias migrantes, sino que a medida que los miembros de las “nuevas” generaciones crecen y tienen sus propias familias, terminan actuando más parecido a sus propios padres de lo que hubieran imaginado, compartiendo muchas de sus actitudes sobre todo en cuanto a la crianza de los hijos (2009, p.15). Ciertamente nuevos conflictos pueden derivarse de los cambios a través del tiempo, por ejemplo, cuando los hijos que han logrado una movilidad socioeconómica ascendente se sienten avergonzados de sus padres pobres y menos educados, o cuando son padres y discuten con los nuevos

abuelos por la crianza de los hijos. Pero más allá de sus divergencias, las cuales también conviven con alianzas y cooperación, todo lo cual funciona como contexto, es importante observar el modo en que el origen migratorio marca sus trayectorias y biografías como descendientes para entender su identificación como jóvenes migrantes o hijos de inmigrantes. Como señalamos en otros trabajos (Gavazzo, 2012), no existe “herencia” cultural entonces, sino reinención y reconstrucción permanente de identidades vinculadas al origen en función de determinados fines.

CONCLUSIONES

En este artículo nos preguntamos: ¿cuáles son los valores que se transmiten entre las generaciones de migrantes y cómo funcionan para favorecer la movilidad social ascendente? ¿Cuál es el rol que tiene la educación de los/as hijos/as? El objetivo ha sido comprender las estrategias de las familias migrantes para el ascenso social, mediante el examen de las expectativas de movilidad de las madres y la mejora en el estatus social a partir de la proyección en sus hijos/as. Examinamos las relaciones intergeneracionales entre mayores y jóvenes, primero desde las perspectivas de las mujeres a partir del acceso de sus descendientes a la educación y los efectos que tiene en sus posibilidades de lograr mejores oportunidades y condiciones de vida. Pero también analizamos los testimonios de los/as hijos/as, para evaluar el peso de esas expectativas en sus trayectorias educativas. Así, buscamos dar cuenta de la progresiva visibilización de los niños/as y jóvenes como actores tradicionalmente omitidos en los procesos migratorios, en sintonía con la creciente atención que ganaron las mujeres migrantes (Gaitán, 2008; citado en Groisman, Diez, Martínez, 2017).

Como vimos a lo largo del análisis, la educación se convierte en un valor esencial para las madres que –ponen el centro del proyecto migratorio en las nuevas generaciones– asumen la responsabilidad por la crianza de sus hijos/as y se lo inculcan como una forma de garantizar el ascenso social de la familia. Esta estrategia de utilizar a la educación como una herramienta de movilidad implica una serie de esfuerzos y sacrificios parentales orientados por las expectativas de éxito depositada en las/os más jóvenes. Pero también se reflejan en las trayectorias educativas de los hijos en forma de presión y a su vez de tensión con las propias madres y su supuesta cultura de origen, frecuentemente vinculado a ciertas ideas de disciplina y obediencia más fuerte que la de las familias nativas. A pesar de que el apoyo moral y material de las familias consigue que accedan a la educación y garantiza de ese modo la alianza y colaboración entre las generaciones, las/os jóvenes sufren además el estigma de “ser descendientes de inmigrantes no deseados”, especialmente durante la escolarización, lo que conlleva en ocasiones a conflictos con sus mayores. Estas tensiones intergeneracionales pueden resultar en distintas formas de auto-discriminación o, más frecuentemente, en la negación o el ocultamiento de la pertenencia al

origen familiar a fin de lograr mejores oportunidades laborales y garantizar el éxito educativo y –a futuro- económico.

Por eso, tal como señala Dalle, el tesón familiar de las generaciones anteriores permitió generar condiciones propicias para el ascenso educativo y ocupacional de las entrevistadas, y el estímulo familiar favoreció la internalización de los valores meritocráticos que transmite la escuela. Sin embargo, las expectativas en ocasiones se ven frustradas por trayectorias educativas erráticas o conflictos inter-generacionales ocasionados por la voluntad de los jóvenes de alejarse de los deseos de las madres. Tal como señalan Pedreño Canovas y Catellanos Ortega (2010), existen dos maneras de contemplar la posición de un sujeto en la estructura social: respecto al origen (qué es lo que era antes de emigrar allí, y qué es aquí) y respecto al destino (qué es en la sociedad de destino con respecto a la estructura social). Como hemos visto, para superar la condición estructural del inmigrante, el estigma que sobre ellos recae y un horizonte laboral limitado a trabajos no cualificados y precarios, muchas familias conciben a la escuela como un motor de ascenso social. Sin embargo, la escolarización en ocasiones reproduce las desigualdades sociales de modos que las mismas parecen heredarse inter-generacionalmente en el propio seno de las familias. En ese sentido, son pocos los que llegan a la meta de una inserción, como mucho, similar a la de las clases populares locales.

A ese respecto, es fuerte la idea de que la juventud constituye el futuro de la sociedad, convirtiéndose en caja de resonancia de las expectativas, fantasmas y temores de la sociedad sobre el futuro. ¿Nos salvarán o nos hundirán? En todos los casos, la interpelación de los “otros” adultos y de la sociedad en general marca las identificaciones de los jóvenes descendientes, porque inferioriza y desvaloriza muchas veces sus prácticas y sentidos de pertenencia. Esta mirada hacia los jóvenes como “los que no saben” o “no entienden ni conocen” los interpela de tal modo que sus reacciones deben ser vistas como respuestas a estas representaciones negativas y como muestra de su capacidad de agencia. Reafirmando la idea de Barth de que las identidades se construyen a partir de las auto- y exo-adscripciones, debemos observar las pertenencias culturales desde el punto de vista de los hijos para ver de qué manera ellos reaccionan a estas ideas y/o construyen sus propias formas de imaginarse a sí mismos como parte de estas familias migrantes y de la sociedad local.

En todo caso, las expectativas de las familias depositadas en la educación de los y las jóvenes siguen orientando la crianza de las nuevas generaciones y los esfuerzos de los mayores. Aunque el futuro en el que invierten sea a largo plazo, es innegable que los efectos que tienen en las trayectorias educativas al menos en el Gran Buenos Aires muestran recorridos aún más exitosos que los de jóvenes de familias no migrantes de la misma zona. En ese sentido, funcionan como un impulso a invertir en la educación que las nuevas generaciones valorizan al punto de que terminan contribuyendo a que las propias madres retomen estudios y sueños que habían abandonado en el pasado.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, Miguel (2002) “Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil”. En: Revista Última Década N° 16. Viña del Mar: CIDPA. Disponible en <http://www.cidpa.cl> p. 119-155.

BEHERÁN, Mariana (2007), *El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires*. Tesis correspondiente a la Maestría en Políticas de Migraciones Internacionales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean- Claude (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loic (1986) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.

BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loic (1995) *Propuestas para una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.

CHAVES, Mariana (2006) “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. En: Revista Última Década N° 23. CIDPA. Disponible en <http://www.cidpa.cl> Viña del Mar. Chile.

DALLE, Pablo (2013) “Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires”. *Trabajo y Sociedad Sociología del trabajo*. No 21, Invierno 2013, Santiago del Estero, Argentina, p.373-401.

DEVOTO, Fernando (2003) *Historia de la inmigración a la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.

DOMENECH, Eduardo (2004) “Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?”. En: *Astrolabio*, Vol. 1 Num. 1, p.1-12.

FEIXA, Carles (2006) “Los jóvenes y las migraciones”. En: Ruf, M. (coord.) *La inmigración: una oportunitat?*. Annals, Andorra. España, p.87-108.

FONER, Nancy (2009) “Introduction: Intergenerational Relations in Immigrant Families”. En *Across Generation: Immigrant Families in America*. New York: University Press.

FOUCAULT, Michel (2001[1975]) “Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión. Buenos Aires: Siglo XXI”.

GAVAZZO, Natalia; ESPUL, Sofía. *La educación de las nuevas generaciones como herramienta de ascenso social para las familias migrantes del Gran Buenos Aires*. pp. 147 - 173 |

GARCIA BORREGO, Iñaki (2003) “Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología”. En: *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales* n° 3, España, p. 27-46.

GAVAZZO Natalia, NOVARO Gabriela y BEHERAN Mariana (2014) “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires”. *REMHU Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, Brasíla, Año XXII, n. 42, p. 189-212.

GAVAZZO, Natalia (2012) “Hijos de bolivianos y paraguayos en el Área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación entre la discriminación y el reconocimiento” (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

GAVAZZO, Natalia (2018) “Ni una migrante menos: generación y género entre las migrantes organizadas en Buenos Aires” (27-52) En: Margarita Rosa Gaviria Mejía (Org.) *Migrações e direitos humanos: problemática socioambiental* /- Lajeado: Ed. da Univates.

GOMEZ, Silvina (2008) “Historias Nikkei, historias transnacionales”. En: IX Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina.

GRIMSON, Alejandro (2006) “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina” (69- 97) En: Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina; diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.

GROISMAN, Lucía (2019) “Jóvenes migrantes costureros: experiencias formativas, relaciones generacionales y subjetivación política en la Ciudad de Buenos Aires.” *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*. No 6, p.166-199

GROISMAN, Lucía, DIEZ, María Laura y MARTINEZ, Laura (2017) “Procesos de identificación, políticas públicas y perspectivas de derechos. Aportes desde la antropología para pensar la escolarización de niños y jóvenes migrantes” (133-158). En: Gabriela Novaro, Laura Santillán, Ana Padawer y Laura Cerletti (Comps.) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

GROISMAN, Lucía, HENDEL, Verónica (2017) “Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 5-24

GROPPO, Luís Antonio (2000) *Juventude. Ensayos sobre Sociología e Historia das Juventudes Modernas*. DIFEL. Río de Janeiro.

HERRERA, Gioconda (2012) “Género y migración internacional en la experiencia

latinoamericana. De la visibilidad del campo a una presencia selectiva”. *Política y Sociedad*, 2012, Vol. 49 Num. 1, p. 35-46

INFANTINO, Julieta (2011) “Cultura, Jóvenes y Políticas en disputa. Prácticas circenses en la ciudad de Buenos Aires”. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

KROPFF, Laura (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”, *Avá, Revista de antropología. N°16. Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones*. Misiones, Argentina, p.171-187

LAMOUNIER, Isabel (2002) “Japanese Argentina Historial Overview”. En *Encyclopedia of Japanese in the Americas. An Illustrated History of the Nikkei*, Akemi Kikumura. Yano, Japanese American National Museum, p. 72-82.

LEWIS, Philip (2007) “Young, British and Muslim”. Londres: Continuum.

MALUENDRES, Sergio (1994) “De nuevo sobre las pautas matrimoniales de los migrantes y sus hijos piemonteses y leoneses en Trenel, Territorio Nacional de La Pampa, (1911-1940)”. En: *Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Número 28, Buenos Aires, p. 449-480.

MARGULIS, Mario (2007) “Carmen va al trabajo: los códigos culturales en un barrio popular del suburbano”(77-101). En: Margulis, M., M. Urresti y H. Lewin y otros, *Familia, hábitat y sexualidad en Buenos Aires*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

MONTENISINOS, María Paula (2004) “Construyendo sentidos acerca de los procesos de desigualdad sociocultural en las escuelas. Un estudio acerca de los programas educativos focalizados.” Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Oficio antropológico y compromiso social en las crisis, 25 al 28 de mayo. Villa Giardino, Córdoba.

MONTESINOS, María Paula y PALLMA, Sara (1999) “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia” (p. 57-90). En: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires :EUDEBA.

NOVARO, Gabriela, BORTON, Laureano, DIEZ, María Laura y HECHT, Ana Carolina (2008) “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires” En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13, Núm. 36. México, p.173-201

NOVARO, Gabriela, DIEZ, María Laura (2011) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de

niños bolivianos”. En: Courtis, C y Pacecca, M.I. (comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

ONAHA, Cecilia (2000) “Japoneses en Argentina y nikkei argentinos en Japón: el rol de la identidad nacional y étnica en un proceso de integración de los nikkei argentinos en Okinawa”. En X Congreso Internacional ALADAA, Río de Janeiro.

PEDONE, Claudia (2010) “Lo de migrar me lo tomaría con calma: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar”. En: *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Ediciones de la Universidad de Murcia. España, p.141-170

PEDREÑO CANOVAS, Andrés (2010) “Carrera y fracaso en las trayectorias sociales de los hijos de inmigrantes”. En: *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*. Ediciones de la Universidad de Murcia. España, p.205-230

PÉREZ ISLAS, José Antonio (2002) “Integrados, movilizados, excluidos. Políticas de juventud en América Latina”. En: Feixa, C; Molina, F; Alsinet, C. (Editores Responsables). *Movimientos juveniles en América Latina. Pachucos, malandros, punketas*. Ariel. Barcelona.

PORTES, Alejandro (1997) *The Economic Sociology of Immigration. Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship*. New York: Russell Sage Foundation.

PORTES, Alejandro y ZHOU, Min (1992). “En route vers les sommets: Nouvelles perspectives sur la question des minorités ethniques”. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 8 (1), p.171-192.

ROSAS, Carolina (2018) “Mujeres migrantes en el cuidado comunitario. Organización, jerarquías y disputas al sur de Buenos Aires” (p. 301-32). En: Cristina Vega, Raquel Martínez-Buján y Myriam Paredes (eds.), *Experiencias y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida en América Latina y el sur de Europa*. Madrid: Traficante de sueños.

SAYAD, Abdelmalek (1994) “Le mode de génération des générations «immigrées»”. En: *L’Homme et la Société*, 111, París, Francia, p. 154-174.

SINISI, Liliana (1999) “La relación “nosotros – otros” en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”. En: María Rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (comps.) *De eso no se habla....” Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

VIVEROS VIGOYA, María (2016) “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. En: *Debate Feminista* N 52. p.1-17.

Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. Tres casos de Escuelas Medias en Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

A visão dos jovens em relação à discriminação contra os migrantes na escola. Três casos de escolas de ensino médio em Villa Lugano, Cidade Autônoma de Buenos Aires

Gisele Kleidermacher¹

Darío Lazetta²

Federico Abiuso³

Débora Grunberg⁴

Ramiro Ripossio⁵

RESUMEN

El presente artículo se enmarca en un Proyecto de Reconocimiento Institucional de Investigación de la Carrera de Sociología, UBA, donde nos proponemos analizar las representaciones sociales de jóvenes que asisten a escuelas de nivel Medio del barrio de Villa Lugano, ubicado al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante un abordaje cuantitativo basado en la aplicación de un cuestionario auto-administrado, analizaremos un bloque de preguntas centrado en las representaciones que los alumnos construyen respecto al nivel de discriminación hacia migrantes en sus respectivas escuelas, las nacionalidades más discriminadas así como los motivos por los que creen que se discrimina más a esa nacionalidad y la incidencia de la escuela en el tratamiento de las temáticas migratorias y discriminatorias. Estas situaciones serán analizadas en tres escuelas del mencionado barrio con tres orientaciones: artística, comercial y bachiller.

1 Doctora en Ciencias Sociales, Investigadora CONICET-IIGG y Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Email: kleidermacher@gmail.com

2 Estudiante de Maestría en Investigación Social, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Email: dario_lanzetta@hotmail.com

3 Doctor en Ciencias Sociales. Becario CONICET. Email: abiusofederico@yahoo.com.ar

4 Magister en Psicología. Estudiante de Doctorado en Psicología con Beca CONICET. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Email: deb.grunberg@hotmail.com

5 Magister en Investigación Social. Estudiante de Doctorado Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Email: ramiro7242@hotmail.com

Palabras clave: Escuelas Medias. Representaciones Sociales. Discriminación. Migración. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

RESUMO

Este artigo é parte de um Projeto de Reconhecimento Institucional de Pesquisa da Carreira em Sociologia, UBA, onde propomos analisar as representações sociais de jovens que frequentam escolas de nível médio no bairro de Villa Lugano, localizado ao sul da Cidade Autónoma de Buenos Aires. Através de uma abordagem quantitativa baseada na aplicação de um questionário autoaplicável, analisaremos um bloco de perguntas focadas nas representações que os alunos constroem em relação ao nível de discriminação contra migrantes em suas respectivas escolas, nas nacionalidades mais discriminadas e nas razões pelas quais eles acham que justificam e a incidência da escola no tratamento de questões migratórias e discriminatórias. Essas situações serão analisadas em três escolas do bairro citado, com três orientações: artística, comercial e bacharel.

Palavras-chave: Escolas de ensino médio. Representações sociais. Discriminação. Migração. Cidade Autónoma de Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo tiene su sede en la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires⁶ y asume como propósito general caracterizar las representaciones sociales que construyen jóvenes de 14 a 16 años de tres escuelas públicas seleccionadas del barrio de Villa Lugano acerca de cinco colectivos migrantes y nacionales: asiáticos, paraguayos, bolivianos, africanos y argentinos. En este escrito, nos proponemos realizar un recorte al interior del estudio más amplio, para analizar las representaciones sociales que tales estudiantes tienen respecto al grado de discriminación en sus escuelas, así como cuáles creen que son las nacionalidades más discriminadas y por qué ellos creen que se discrimina más a dicha nacionalidad. Finalmente, también analizamos la representación que los y las estudiantes tienen respecto a la intervención de sus escuelas en temáticas como la discriminación y la migración.

6 A su vez, esta investigación tiene como antecedente diversas programaciones UBACyT dirigidas por el Dr. Néstor Cohen, con sede en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires donde varios integrantes aún continuamos participando.

La elección del ámbito escolar en tanto espacio desde donde analizar las representaciones sociales, se debe, entre otros motivos, al hecho de concebir a la escuela como ámbito socializador por excelencia de las instituciones del Estado que gestionan la diversidad étnica y cultural. Al respecto, la escuela lleva adelante acciones socializadoras en niños, niñas y adolescentes, naturalizando y promoviendo determinados criterios morales de verdad y de deber ser (Cohen et al., 2004). Se constituye asimismo en un escenario de producción de imágenes acerca de los “otros”.

Particularmente, nos interesa destacar las miradas producidas por estudiantes que asisten a escuelas de nivel Medio de Villa Lugano (barrio ubicado al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) en torno a cinco colectivos migrantes y nacionales: asiáticos, paraguayos, bolivianos, africanos y argentinos. Dichas miradas son relevantes en tanto concebimos a los y las estudiantes como protagonistas, junto a docentes, no-docentes y directivos, de la “experiencia escolar fragmentada” (Kessler, 2002) y en cuanto actores situados en una institución educativa en particular. Consideramos que esta es una forma de observar la escuela –ámbito fundamental de socialización– desde el punto de vista de aquellos alumnos y alumnas que la transitan. En este sentido, nuestro abordaje está abocado a las representaciones sociales, producidas por estudiantes de Villa Lugano sobre distintos “otros”.

La elección de investigar esta temática se encuentra condicionada por la historia que Argentina tiene como país receptor de distintos flujos y dinámicas migratorias. Al respecto y apoyándose en fuentes censales, Gino Germani (1987) ha destacado el peso cuantitativo que tuvo la población extranjera (italianos y españoles, y en menor medida, polacos, rusos, franceses y alemanes) entre los años 1869 y 1947. Más recientemente, Marta Monclús Masó y José Ángel Brandariz García (2014) señalan que a partir de 1960 descienden las cifras de migrantes de origen europeo, a la vez que inician un sostenido incremento las provenientes de países limítrofes. Según el censo de 2010, de un total de 1.805.957 extranjeros (4,5% del total de la población), 1.245.054 de ellos son de origen limítrofe.

En términos de su distribución espacial, del total de extranjeros en Argentina, el 41,1% se concentra en el Gran Buenos Aires y el 21,1% en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De forma más desagregada, las comunas con mayor proporción de población extranjera con respecto a la población total de la misma son la Comuna 1 (24,7%), Comuna 8 (23,4%) y Comuna 7 (18,6 %) (INDEC, 2020). De tal manera, sostenemos que sobre nuestro objeto de estudio cobra relieve la zona geográfica donde se ubican las escuelas en donde realizamos nuestra investigación⁷, aunque existen por supuesto otras influencias o factores nada

7 En la comuna 8, de la que forman parte los barrios de Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano, se destaca el elevado porcentaje de población originaria de Bolivia llegando a un 46,6%

desdeñables que pueden ser integrados al análisis, e incluso que pretendemos abordar en futuras indagaciones, tales como el género y la clase social.

En síntesis, por tratarse de uno de los barrios que tiene una alta proporción de población migrante, las escuelas de Villa Lugano pueden ser lugares donde se promuevan cotidianamente mayores zonas de contacto e interacción entre nativos y migrantes, con respecto a otras escuelas y barrios de la ciudad.

Respecto a la elección del trabajo con representaciones sociales, entendemos que ellas nos permiten conocer la mirada que los y las estudiantes construyen respecto a temáticas como la discriminación. Las definimos de acuerdo a la visión de Moscovici (1979), como constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de sus experiencias en el mundo. En la misma línea, Abric (1994) señala que las representaciones funcionan como un sistema duradero de interpretación de la realidad que rige las relaciones entre los individuos con su entorno físico y social. Se erigen como guías para la acción y no resultan de un mero reflejo de la realidad, sino que en su constitución concurren y le dan significación diversos factores.

Aquí, consideramos, radica la potencialidad de esta investigación: la información producida, aparte de ofrecer un panorama descriptivo acerca de las representaciones que los y las estudiantes de las escuelas seleccionadas presentan respecto a distintos aspectos que atañen a la discriminación, se vuelve insumo para diseñar potentes instrumentos de intervención tanto para la propia escuela como para grupos externos que puedan poner a trabajar estas temáticas.

METODOLOGÍA

En el presente apartado se exponen algunos aspectos que consideramos de interés destacar, referidos a la estrategia teórico-metodológica implementada con el fin de explicitar los recursos que han sido puestos en acto en el proceso de construcción de la información, junto con los resultados que surgen de su análisis y que aquí presentamos. Entendemos que evidenciar las decisiones que hemos ido tomando durante el proceso de la investigación es un modo de dar

del total de extranjeros. En segundo orden se observa un 37,9% de personas de origen paraguayo, un 6,2% de no nativos de origen europeo, y una proporción de origen peruano del 5,2%. Si bien nuestro objetivo inicial era indagar las representaciones sociales de jóvenes en escuelas pertenecientes a la zona Sur de la CABA, compuesta por los barrios de Villa Soldati, Villa Lugano, Nueva Pompeya y Constitución, tras el inicio de las gestiones para el ingreso a las escuelas, fueron únicamente los directores de escuelas de Villa Lugano quienes nos permitieron los accesos para trabajar allí. Para más información ver Autores (2019).

cuenta tanto del alcance como de las limitaciones de las conclusiones a las que arribamos, algunas de las cuales se exponen en el presente artículo.

Una primera cuestión para señalar refiere al hecho que trabajamos con representaciones sociales desde un enfoque cuantitativo. Destacamos esta cuestión porque es el enfoque cualitativo aquel que la literatura metodológica sugiere adoptar para investigaciones cuyos abordajes proponen trabajar con representaciones sociales. Autores y autoras que se interesan en este campo de estudio (Cea D´Ancona y Valles, 2010) sostienen que las representaciones respecto de los migrantes suelen no ser expresadas, o en caso de serlo, son manifestadas de modo indirecto, solapado, mediante eufemismos que esconden juicios valorativos. En este sentido, afirman que una perspectiva cualitativa favorecería develar lo que tiende a ocultarse (Ruiz Olabuénaga, 1996; Valles, 1997⁸). Veremos más adelante que no siempre ello es así y que ambos abordajes presentan complejidades para el tratamiento de estas temáticas.

Sin embargo, habiendo ya transitado esa experiencia⁹, el desafío de incursionar en la problemática a través de un enfoque cuantitativo a fin de aproximarnos a un universo mayor, compuesto por estudiantes de escuelas de nivel medio, y testear la adecuación de este enfoque a nuestros intereses, fueron algunos de los factores que nos motivaron a definir la implementación de la encuesta, siendo ésta una técnica de relevamiento de información que entendemos apropiada si se toman los recaudos necesarios para ajustarla a los requerimientos del logro de los objetivos que nos planteamos.

Focalizando sobre nuestra propuesta de implementación de la encuesta, es preciso mencionar que, en cuanto recurso metodológico, la misma ofrece la posibilidad de recolectar información a través de la utilización de cuestionarios estandarizados que pueden ser administrados por entrevistadores capacitados para tal fin, o distribuidos para su administración a una muestra, y suele utilizarse para obtener información sobre actitudes, creencias y opiniones de

8 Valga el ejemplo de la entrevista en profundidad, que busca generar un marco de interacción propicio a establecer empatía entre entrevistador y entrevistado en el cual este último pueda expresar con mayor libertad y en profundidad sus ideas.

9 Nuestro trabajo en investigaciones enmarcadas en proyectos anteriores, cuyos objetivos se centraron en conocer las representaciones sociales producidas al interior de las escuelas del AMBA y el poder judicial de la Nación, nos ha aportado una experiencia considerable estudiando el modo en que se manifiestan las representaciones sociales de nativos en dichas instituciones respecto de distintos colectivos migrantes. Asimismo, constituye una base de conocimiento previo sobre nuestro objeto de estudio y la posibilidad de reflexionar sobre modos posibles para su abordaje. Entre ellos cabe destacar Proyecto S007 (2008-2010), “Exclusión, control social y diversidad articulando la relación entre el migrante externo y las instituciones educativa y judicial”; Proyecto 20020100100040 (2011-2014), “Diversidad etno-nacional y construcción de desigualdades en las instituciones escolar y judicial. Un desafío teórico-metodológico en el abordaje de los casos del AMBA y la provincia de Mendoza” y Proyecto 20020100100040BA UBACYT (2014-2017), “Los puentes entre el poder judicial, la institución educativa y la sociedad civil ante la diversidad etno-nacional en el AMBA”.

los individuos estudiados al indagar sobre diversos temas (Marradi et al, 2012). En este sentido, se la considera adecuada para relevar múltiples propiedades referidas a muchos individuos.

Ahora bien, además de las ventajas también tuvimos en cuenta las limitaciones que este enfoque pudiera presentarnos, algunas de las cuales serán retomadas posteriormente. Es frecuente en estos tipos de estudios encontrarse frente a una alta tasa de “no respuesta” por parte de las personas encuestadas, y en el caso de nuestra investigación podría venir dada por dificultades en la comprensión de las consignas del cuestionario, tanto como por la falta de interés en participar del estudio. Es usual, así, la implementación de estrategias de motivación y sensibilización de las personas a encuestar, como también la previa notificación de la visita del encuestador.

Nuestra estrategia para reducir los casos de “no respuesta”, consistió en explicar y concientizar a las y los estudiantes sobre la importancia que representaba para nuestra investigación y la calidad de los datos a producir, que respondieran el cuestionario con honestidad. Además, las encuestas fueron realizadas intencionalmente en horario de clases, dentro del marco institucional y presentado en el aula por autoridades de la escuela, para poder abordar a todo el alumnado presente. Si bien fue anunciada como una actividad “obligatoria” integrada a los contenidos curriculares, estaba habilitado a retirarse del aula quien no acordara con la actividad¹⁰. Las acciones implementadas dieron como resultado una muy baja tasa de no respuestas.

Definimos la estrategia implementada como “encuesta autoadministrada dirigida” en un contexto de grupo. En ella, las personas encuestadas realizan la tarea de responder el cuestionario, mientras que la presencia de los encuestadores permite su intervención ante la necesidad de aclaraciones, supervisar que sean respondidos adecuadamente y controlar la dinámica de la situación de encuesta. Varios fueron los beneficios obtenidos al adoptar esta estrategia: en primer lugar, la posibilidad de despejar dudas que pudieran surgir durante la aplicación del instrumento de registro y el control de que fuera respondido de manera individual; en segundo lugar, el hecho de no tener que restringir la extensión del cuestionario por alguna incomodidad que pudiera presentar la situación durante la aplicación del instrumento; en tercer lugar, el

10 Es preciso mencionar que, por el hecho de trabajar con menores de edad, se debió proceder desde el inicio de ingreso al campo, respetando procedimientos definidos por tal circunstancia. En primer lugar, se recurrió al pedido de aprobación al Comité de Ética del Instituto de Investigaciones Gino Germani, y bajo el consentimiento de dicha institución, nota de autorización mediante, se hizo llegar la misma a cada una de las escuelas que accedieron a evaluar la propuesta para que realizáramos el relevamiento, junto con la presentación de una copia del proyecto de investigación y del instrumento de registro. Una vez aprobada dicha instancia por los directivos e inspectores de las escuelas, se accedió a las mismas presentando una carta de aval y agradecimiento firmada por autoridades del instituto de investigaciones consultado por nuestro equipo para tal fin.

beneficio de favorecer el acceso a un segmento poblacional de difícil acceso y, sobre todo, concentrado espacialmente (Kleidermacher y Lanzetta, 2019).

De este modo, la estrategia adoptada para la administración de la encuesta, al igual que el diseño del cuestionario con el que se relevó la información, se llevaron a cabo teniendo en cuenta la diversidad de la población bajo estudio. Ésta se conforma por estudiantes nativos¹¹ y, en menor proporción, por estudiantes migrantes de origen boliviano y paraguayo. Entre estos últimos, las edades que tenían a su arribo a la Argentina se encuentran comprendidas entre los 2 y 12 años de edad.

Cabe mencionar que en investigaciones previas en las que algunos autores del presente artículo participamos, hemos abordado como universo de estudio solamente a los nativos en distintos ámbitos tales como la sociedad civil, la escuela y el poder judicial. La presente investigación, centrada en escuelas medias, incorpora la diversidad propia de la matrícula de estudiantes de los establecimientos en donde se realizaron los relevamientos: nativos y migrantes. En la categoría nativos subyace el supuesto que tal condición se ve atravesada por códigos y valores compartidos referidos al deber ser nacional como una de las dimensiones intervinientes en la construcción de la identidad nacional (Benhabib, 2005), generando escenarios fértiles para que se den vínculos de carácter asimétricos y conflictivos, a los que interpretamos como relaciones interculturales.

Esta diversidad fue un aspecto importante contemplado en la definición de la estrategia teórico-metodológica. Tal como señalamos anteriormente, la presencia de encuestadores en las aulas junto con la dinámica de autoadministración de los cuestionarios por parte de alumnos y alumnas, nos permitió controlar la situación de encuesta para que fuera resuelta de manera anónima y en un clima armónico, teniendo en cuenta que las preguntas del instrumento de producción de información interpelaban respecto de un tópico sensible como es el de los vínculos entre nativos y migrantes, las representaciones y la discriminación subyacente, contemplando la diversidad del universo a indagar.

Por otra parte, la presencia de migrantes entre las personas encuestadas nos condujo a modificar el diseño del cuestionario, en términos de las comunidades objeto de indagación, y a incluir a la nacionalidad argentina como una más, respecto de los colectivos nacionales sobre los que se interrogó.

Resta señalar en relación a la diversidad del universo de estudio, que la proporción

11 “Toda persona que hubiera nacido y viva en Argentina. Esta segunda condición es importante porque remite a la posibilidad de participar en la red de relaciones interculturales y producir diferentes representaciones sociales acerca de los migrantes externos. Se trata de una categoría heterogénea y compleja, discutible a partir de su enunciación” (Cohen, 2014a, p. 7).

de estudiantes nativos representan un 83,5% de la muestra, mientras que el 16,5% restante corresponde a estudiantes de origen boliviano y paraguayo.

Esta cuestión nos lleva a explicitar otro de los aspectos que consideramos de importancia destacar. Refiere a que nuestra estrategia supuso la implementación del método de muestreo intencional, el cual resultó en un total de 260 casos, y puede definirse como aquel cuyo abordaje de los sujetos viene dado según criterios del investigador y cuya selección se da en forma que la muestra sea lo más representativa a los efectos de la investigación que se pretende realizar (Cohen y Gómez Rojas, 2019). En este sentido, consideramos que tanto el barrio seleccionado (Villa Lugano), las escuelas a las que tuvimos acceso para llevar a cabo el trabajo de campo, como también las edades seleccionadas de los y las estudiantes, según nuestra experiencia e indagación previa, asumen las características apropiadas para estudiar el problema objeto de nuestra investigación.

Siendo que en el presente estudio el sistema de selección de las unidades muestrales se encuentra definido por un tipo de muestreo no probabilístico, los resultados obtenidos se acotan a una caracterización de la muestra sin poder hacerlos extensibles a un universo mayor. De modo que en este punto debemos reconocer la limitación a la que nos vemos sujetos en no poder hacer estimaciones y la imposibilidad de medir errores de muestreo, por lo que los resultados de la encuesta carecen de fiabilidad en términos estadísticos (Rodríguez Osuna, 1994). Sin embargo, ello no quita que guarde significatividad teórica.

En referencia al diseño del cuestionario, se estructuró en función de bloques según ejes temáticos. Parte en su formulación con una batería de preguntas que apuntan a la “Asociación libre de palabras”¹². Se incluyeron también cuadros con alternativas de respuesta a fin de minimizar la presión social en la expresión del contenido y tornarlo didáctico¹³. Ultimando el cuestionario quedaron plasmadas una serie de preguntas que nos permitieron relevar las posibles soluciones por ellos propuestas a los problemas identificados, con la intención de sostener el interés en la temática involucrándolos comprometidamente con la tarea solicitada a los fines del proyecto.

El cuestionario concluye con la implementación de distintos escalogramas que facilitaron, en una etapa posterior de análisis, estandarizar las distintas representaciones sociales acerca de las poblaciones migrantes. Para el presente artículo decidimos hacer un recorte focalizándonos en analizar las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario.

12 Di Giacomo (1981) demuestra la utilidad de este método y sus ventajas en relación con otras técnicas utilizadas. Entendemos junto al autor que de este modo se libera a los sujetos del control cognitivo impuesto por la deseabilidad social.

13 En esta misma línea, se elaboraron preguntas planteando ejemplos concretos de situaciones posibles en las que pudieran verse involucrados en su experiencia áulica, para que los/as estudiantes respondieran por algunas de las opciones que se les ofrecía.

El análisis de la información relevada se presenta reflejada en el apartado del artículo correspondiente a resultados donde se muestran los hallazgos, sin embargo, consideramos pertinente mencionar antes cuál es el marco teórico en el cual sustentamos dichos hallazgos.

DISCRIMINACIÓN EN LAS ESCUELAS

Diversas investigaciones se han centrado en las escuelas. Desde la década de los setenta la etnografía ha sido aplicada, en distintos contextos geográficos, al campo de la educación. Más allá de las divergencias a la hora de definir si se trata de un método o una perspectiva, diversos autores destacaron sus aportes teórico-metodológicos con respecto al ámbito educativo. Al respecto, Elsie Rockwell (1986) señala que, al incorporar las descripciones de los procesos cotidianos que se dan en las escuelas, la etnografía puede aportar alternativas a la lógica de la construcción pedagógica, así como apuntar a nuevas posibilidades de relación con la escuela y a la transformación de las concepciones que orientan tanto experiencias como prácticas. Por su parte, Carmen Álvarez (2011) destaca que el principal aporte que hace la etnografía escolar es su capacidad para promover un acercamiento y comprensión en profundidad de la escuela y de las dinámicas cotidianas escolares. Al igual que Rockwell, la autora refiere a la importancia que tiene la etnografía para mejorar la práctica de la enseñanza, y con ello, la realidad educativa en general. Para Carmen Reybet (2013), la riqueza de este método o perspectiva –dependiendo cómo lo definamos– radica en la posibilidad de articular lo macro y lo micro; de hacer visibles las producciones culturales de los sectores subalternos, y subrayar el papel de los procesos sociolingüísticos y políticos en la construcción de subjetividades situadas en contextos específicos.

Un aspecto que es reiterado por distintos autores como una potencialidad (Maturana Moreno y Garzón Daza, 2015; Olmos, 2016) es que, al incluir elementos como las actitudes, percepciones, sentires, significados –en conjunto, las voces y representaciones de los sujetos estudiados– la etnografía escolar¹⁴ contribuye tanto al diagnóstico de situaciones problemáticas que afectan y/o pueden afectar a los procesos educativos formales, cuanto a la propuesta de cambios y acciones en materia de transformación social.

En este sentido, si bien desde otra perspectiva, consideramos relevante el trabajo situado en las escuelas para conocer las representaciones que los jóvenes

14 Desde Argentina en específico, para un panorama cuantitativo del peso que tuvo –entre los años 1995 y 2016– la etnografía educativa con niños, niñas y jóvenes, ver Meo., et al, 2018. Con particular atención, y en línea con la temática que proponemos abordar en este artículo, los autores detallan la bibliografía producida en torno a temas o “tradiciones” tales como conocimiento escolar, trayectorias e identidades sociales y procesos de identificación étnico-nacionales.

construyen respecto a la discriminación en las aulas. Más concretamente, indagar en las representaciones discriminatorias hacia ciertos colectivos, los motivos representados, así como el rol de la escuela en el tratamiento de estas temáticas.

Según Zepeda (2006) la discriminación se utiliza con diversas acepciones y sentidos. Esta multiplicidad de significados puede derivar en confusiones y equívocos. Para clarificar esto, retomamos los aportes de Rivero Sierra (2011), quien entiende la discriminación como una distinción ideológica que infravalora a los diferentes mediante el rechazo y la intolerancia. Factor que se encuentra presente en el trato hacia los migrantes de manera xenófoba mediante la figura del “chivo expiatorio” (Grimson, 2006). La discriminación puede tener diversas formas de manifestarse, sin embargo, el resultado es el mismo, desvalorizar a aquel considerado “diferente” u “otro”, tema sobre el cual volveremos.

En la escuela se producen y reproducen diversas desigualdades que expresan la distribución inequitativa de capitales (Bourdieu, 2001). Con fundamento en Magendzo (2000) en lo que respecta a la diversidad cultural puede afirmarse que existe una tensión. Por un lado, el currículum reconoce y revaloriza la diversidad, pero por el otro, en las prácticas y discursos se gestan procesos que excluyen y rechazan la diferencia. En este sentido, Sinisi (1999) plantea que muchas veces en las instituciones escolares se tratan las temáticas como si estuvieran aisladas del resto de la sociedad, de acuerdo con la autora, es necesario pensar a la cultura como conflictiva y a la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología. Al respecto, la autora menciona:

“El racismo y la discriminación son problemas que la escuela aborda, pero en las que no se incluye. Los chicos discriminan, los padres discriminan, la sociedad es racista, pero las escuelas aparecen cubiertas por un manto de inmaculada neutralidad” (Sinisi, 1999, p. 34).

También Novaro y Diez (2011) aluden al tratamiento de la diversidad en las escuelas, que muta en ocasiones en relaciones de desigualdad, tanto por los estereotipos de algunas/os docentes, como por la forma en que se trata esta diversidad cultural, ya sea exotizándola o bien desvalorizándola. El no considerar las diferencias a la hora de aprender y el hostigamiento de los pares ante la percepción de conflictos generados en el marco de la interculturalidad, les otorga a las colectividades de migrantes externos un lugar devaluado que constituye sus subjetividades de manera excluida.

Entendemos, junto con las autoras, que la escuela no es neutral, que gestiona la diversidad étnica y cultural (Cohen, 2009), concretamente, llevando importantes acciones socializadoras en niños, niñas y adolescentes, implementando estrategias de relación entre nativos y migrantes que están basadas en un código moral hegemónico (Benhabib, 2005), portador de una fuerte y homogénea

carga cultural que naturaliza y promueve criterios morales de verdad y deber ser: un código que, como criterio de inclusión/exclusión, edifica una frontera delimitadora entre un “nosotros” y un “otros”.

A partir de lo anteriormente expuesto, consideramos relevante dirigir nuestro análisis a la institución escolar; pues, constituye un espacio privilegiado por el impacto que puede tener esta mirada constituyente y performativa de la “otredad”, en la construcción de relaciones interculturales.

Desde un posicionamiento metodológico distinto, cabría referirse a la investigación llevada a cabo por Ana Lía Kornblit, Dan Adaszko, Ana María Mendez Diz, Pablo Di Leo y Ana Clara Camarotti acerca de la convivencia de los vínculos y las creencias acerca de la diversidad en la población escolarizada de todo el país (Kornblit et al, 1998). También deben mencionarse los trabajos de Kornblit (2008), Diez y Novaro (2009), Novaro (2011) y Beherán (2012) entre muchas más investigaciones que han centrado su atención en la escuela y las relaciones entre nativos y migrantes.

Sin embargo, y retomando estos antecedentes, nos proponemos en este estudio, a partir de un abordaje cuantitativo, analizar la mirada que los y las estudiantes tienen respecto a la discriminación en las aulas y el rol de la escuela media, además de las representaciones construidas sobre los grupos nacionales que perciben como los más discriminados. Algunas potencialidades y limitaciones de este tipo de abordaje serán retomadas en las conclusiones del presente trabajo.

RESULTADOS

Esta sección del artículo tiene la intención de dar a conocer algunos de los resultados de nuestra investigación realizada en tres escuelas del barrio de Villa Lugano situado en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Condensa en los datos que se exponen a continuación, tanto la estrategia teórico-metodológica con la cual allanamos el camino para acceder a la información requerida, y que hemos expuesto en los apartados anteriores, como el análisis de la misma, que se abre paso desde un marco de interpretación que en parte compartimos en el bloque referido al marco teórico y otro tanto completamos aquí.

Entendemos que los hallazgos a los que arribamos pueden ser pensados como parte de un diagnóstico concreto del modo en que uno de los actores relevantes de la institución educativa, los y las estudiantes, perciben aspectos y manifestaciones de la discriminación etno-nacional en sus escuelas y vislumbran, o no, el rol potencial de éstas para hacer frente a dicha problemática.

De este modo, el cuadro 1 nos permite observar los distintos porcentajes en los posicionamientos que expresan las percepciones de los alumnos y alumnas acerca del grado de discriminación hacia los migrantes en la escuela. Dicha información surge como producto de la aplicación de un escalograma, donde 0 significaba “nada” y 5 “mucho”. Tal como puede advertirse, solo el 7,3% del alumnado consideraba que no había discriminación, mientras que el 28,8% respondió que percibía un grado medio de discriminación hacia estudiantes de un origen nacional distinto al argentino.

Cuadro 1: Percepción de los/as estudiantes respecto al nivel de discriminación en Escuelas Medias del Barrio de Villa Lugano (2014-2016).

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
0	19	7,3
1	21	8,1
2	40	15,4
3	75	28,8
4	47	18,1
5	53	20,4
Ns/Nc	5	1,9
Total	260	100

Fuente: Producción propia en base a datos contruidos por el equipo de Investigación del Proyecto de Reconocimiento Institucional “Representaciones sociales de jóvenes y adultos hacia migrantes bolivianos, paraguayos, asiáticos y africanos en “barrios sur” de CABA (2014-2016)”

Si bien el vocablo “discriminación” puede tener diversas acepciones, en este caso, retomamos, además de lo descrito anteriormente por Zepeda (2006) y Rivero Sierra (2011), a la antropóloga argentina Corina Courtis (2010) quien observa que, en el lenguaje diario, la noción de discriminación alude principalmente a prácticas de estereotipación discursiva y al trato diferencial percibido en numerosas instancias de interacción social, ya sea en espacios públicos o privados. Asimismo, y desde su trabajo en Francia, agrega Essed (1991), que la discriminación étnico racial incluye todos aquellos actos “verbales y no verbales” que tienen consecuencias negativas o desfavorables para colectivos dominados en virtud de una marcación racial o étnica.

Sería conveniente, con el fin de extender la comprensión de este complejo fenómeno, indagar qué entienden los y las estudiantes a quienes encuestamos por discriminación al señalar que la misma existe “o no” en la escuela. Suele suceder que los comportamientos y modos de vinculación grupal discriminatorios tienden a naturalizarse y formar parte del repertorio natural de acciones cotidianas; por lo tanto, las representaciones sociales en torno a si existe discriminación “y en qué grado”, suelen variar con respecto a la existencia concreta de hechos discriminatorios que se producen en un grupo.

Al respecto, el hecho que el 38,5% del alumnado encuestado respondió que percibe al nivel de discriminación como alto o muy alto (las opciones 4 y 5 del escalograma) muestra un grado considerable de conciencia acerca del trato diferencial que se da a aquellas personas consideradas como “otros”. Cabe señalar que ese “otro” por oposición a un “nosotros”, desde la percepción de los y las estudiantes, estará fuertemente representado por la comunidad de origen boliviano. Ello puede observarse en el cuadro 2, en el que se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes de las nacionalidades a las que el alumnado representa como las más discriminadas en las escuelas a las que asisten.

Cuadro 2: Representaciones acerca de la nacionalidad más discriminada según jóvenes que asisten a Escuelas Medias de Villa Lugano (2014-2016).

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Boliviana	199	76,6
Boliviana y Paraguaya	23	8,8
Boliviana y africana	7	2,7
Africana	6	2,3
Peruanos, bolivianos y paraguayos	6	2,3
Otros	4	1,5
Ns/Nc	15	5,8
Total	260	100

Fuente: Producción propia en base a datos del proyecto anteriormente citado.

Debido a que muchas veces las respuestas contenían más de una nacionalidad, decidimos reagruparlas, armando nuevas categorías donde se incluye una sola nacionalidad o varias.

Lo que se observa es que muy por delante, la nacionalidad que se representa como más discriminada es la boliviana, con un 76,6%, seguida muy por debajo por la categoría “boliviana y paraguaya” con un 8,8%, donde se incluye de esta forma también a la nacionalidad boliviana, al igual que la categoría “boliviana y africana” con un 2,7%. Tan solo un 1,5% respondió otras nacionalidades¹⁵.

¹⁵ Al respecto, acordamos con la advertencia de Novaro y Diez (2011), quienes en su trabajo señalan que el calificativo “boliviano” es aplicado recurrentemente a alumnos y alumnas que no lo son, pues han nacido en Argentina.

Para simplificar la lectura y análisis de la información contenida en dicho cuadro, hemos decidido realizar una segunda codificación, dicotomizando las categorías de respuestas respecto a la nacionalidad percibida por los y las estudiantes como la más discriminada. En el cuadro 3 que se presenta a continuación, puede observarse con mayor claridad este dato que bien vale resaltar, y que anticipábamos más arriba respecto de a quiénes se construye como ese “otro” distinto de un “nosotros”. O mejor dicho, aquí se puede ver la percepción de los y las estudiantes respecto a qué comunidad le fue asignado ese lugar de “otro”.

Cuadro 3: Representaciones acerca de la nacionalidad más discriminada según jóvenes que asisten a Escuelas Medias de Villa Lugano. Recategorización dicotómica.

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Boliviana	235	90,4
Otras	25	9,6
Total	260	100

Fuente: Producción propia en base a datos del proyecto anteriormente mencionado.

Podemos observar que la nacionalidad que las y los estudiantes representan como más discriminada es la boliviana, con el 90% de los casos. En la siguiente categoría denominada “otras” hemos incluido palabras como “africana” –donde entendemos que se concentran representaciones ligadas a características fisonómicas vinculadas a la negritud (ver Kleidermacher, 2018)–, así como otras nacionalidades latinoamericanas como paraguaya, peruana, venezolana, etc.

Sin embargo, en esta recategorización dicotómica que amplía notoriamente el porcentaje de respuestas de la categoría de nacionalidad boliviana, incluimos aquellas que mencionaban más de una nacionalidad además de la boliviana, como por ejemplo “bolivianos y africanos”, “bolivianos y paraguayos”, y “bolivianos, paraguayos y peruanos”. El criterio implementado para realizar de este modo el reagrupamiento y reducción de las categorías iniciales que emergieron de manera espontánea a partir de las respuestas de los y las estudiantes, fue el de considerar la nacionalidad que mencionaron en primer lugar “cuando respondían mencionando varias”¹⁶. Entendemos que, de esta forma, se facilita el análisis posterior donde vinculamos esta pregunta con los motivos que aducen los estudiantes para creer que existen representaciones discriminatorias hacia ese colectivo migratorio.

¹⁶ Teniendo en cuenta no sólo que la pregunta había sido formulada en singular (apuntando a que respondieran sólo por un colectivo migratorio), sino también bajo el supuesto que el orden que establecían al mencionar las distintas nacionalidades respondía a la primera imagen en términos de representación social de la nacionalidad más discriminada.

A continuación, complementando con lo anterior, nos interesa adentrarnos en analizar las percepciones que tiene el alumnado respecto a los motivos por los cuales consideran que son esas nacionalidades –las que ellos representan– como las más discriminadas y no otras.

En el caso del cuadro 4 que se muestra a continuación, podemos observar las categorías que emergen de los motivos representados por las alumnas y alumnos, y que han sido resultado de un cierre realizado tras obtener diversas respuestas ante la pregunta ¿Cuál creés que es la nacionalidad a la que más se discrimina?, y a continuación preguntamos ¿por qué? Las respuestas de los y las estudiantes dieron paso a una variedad de representaciones justificadoras de los motivos que nos permitieron establecer distintos patrones o marcadores en torno a éstos.

Cuadro 4: Representaciones sociales de los estudiantes respecto al motivo de la discriminación. Jóvenes asistentes a Escuelas Medias de Villa Lugano (2014-2016).

Motivo representado	Frecuencia	Porcentaje
Marcador de Diferencia	94	36,2
Invasores/Usurpadores	34	13
Marcador Sensible	32	12,3
Marcador de subestimación	21	8
Marcador Cultural	18	7
Otros	9	3,5
Ns/Nc	52	20
Total	260	100

Fuente: Producción propia en base a datos del proyecto anteriormente mencionado.

La categoría que concentra un mayor porcentaje de respuestas (36,2%) es la denominada “Marcador de Diferencia”, donde agrupamos aquellas respuestas que referían al hecho de tener otra nacionalidad distinta a la argentina, a la forma de hablar, y al color de la piel. Es decir, que señalan al otro como portador de características extrañas, distintas y distantes. En este sentido, se hace necesario recordar que la construcción de la narrativa de la historia argentina, y por lo tanto la construcción de la identidad nacional, se forjó a partir de la eliminación e invisibilización de las diferencias. Como lo plantean Segato (2007) y Briones (2008), la Nación Argentina se creó bajo una matriz de blanquedad deseada que traería la ansiada civilización, y aquellos que no cumplían con este fenotipo eran invisibilizados o bien contruidos como una “otredad” diferente y desigual.

En la categoría Invasores/Usurpadores, observamos que se concentra un 13% de respuestas, y allí agrupamos aquellas que señalan que tales migrantes son abundantes en cantidad, respuestas relativas al imaginario de una “invasión”, así como de trasgresión. La categoría fue construida tomando la definición de Cohen (2014b) respecto al modo de representar a la comunidad migrante, y expresa la violación de fronteras, el no respeto a la norma y el avance sobre un “nosotros”, resultando como consecuencia de ello la ocupación de espacios que no son propios: “Una categoría común que une conceptualmente a la violencia, la violación de fronteras, la ilegalidad y las acciones premeditadas es la transgresión” (Cohen, 2014b, p. 17). La transgresión en ese sentido estaría expresada por la “invasión” de espacios que no son propios, dentro de esta dicotomía “nosotros/ellos”, usurpando y aprovechándose premeditadamente, por ejemplo, de los servicios públicos tales como la salud, educación o planes sociales (Kleidermacher y Lanzetta, 2019).

Con relación a la categoría “Marcador Sensible”, que reúne al 12,3% de las respuestas, cabe aclarar que también se trata de una categoría construida, tomando como referencia los aportes de Olga Sabido Ramos (2012). La autora ofrece una clave para poder interpretar el significado y la pertinencia del problema del extraño, en términos de enfocar un interés cognoscitivo en el cuerpo, y específicamente la percepción sensible. Remite, así, a formas de ser con otros, a formas que surgen de las interacciones en las que nos vinculamos con el cuerpo y significamos sensiblemente a los otros. El extraño deja de ser un estado para constituirse en un acontecimiento en el que intervienen personas y pautas interpretativas que remiten no sólo a la mera conciencia de las personas sino a sus cuerpos y lógicas de percepción. Así, dentro de la categoría “Marcador sensible” encontramos representaciones que señalan a los colectivos migrantes discriminados como “sucios”, “olorosos”, “faltos de higiene”, todas representaciones que remiten a lógicas de sentir (Kleidermacher y Lanzetta, 2019).

Con menos frecuencias porcentuales, encontramos al “Marcador de subestimación”, el cual concentra el 8% de las respuestas. Dicha categoría construida reúne representaciones ligadas a la situación laboral y económica atribuida a la población discriminada (pobreza, explotados), así como también a características de la personalidad (sumisión) con la que suelen representarse principalmente a los migrantes de origen boliviano.

Al respecto, para una indagación realizada en torno a un universo de estudio distinto “docentes de escuelas públicas y privadas, laicas y confesionales, de nivel primario y secundario, pertenecientes a al Área Metropolitana de Buenos Aires”, Cohen (2009) señala distintos atributos o características a partir de los cuales se (re)significa la subjetividad del migrante limítrofe, entre ellos: sumisos, sometidos, explotados y esclavos. Para el autor, se trata de la producción de extranjería; es decir, de un proceso por el cual se identifica o individualiza a un “otro” como diferente a un “nosotros”. En la investigación desarrollada,

vemos reiterarse estas representaciones en las miradas que los y las estudiantes construyen acerca de distintas colectividades migrantes, lo cual plantea indudablemente el establecimiento de un puente con aquella otra indagación realizada, años atrás, por Cohen y su equipo (Crosa Pottili, Silberstein y Tavernelli, 2009; Malegarie y Tavernelli, 2009).

Continuando con la presentación de los principales resultados, el “Marcador cultural” reúne un 7% de respuestas, y refiere a costumbres, vestimentas, comidas, danzas, que serían propias del país al que pertenece la colectividad aludida en cuestión (Kleidermacher y Lanzetta, 2019). Designa una tradición o historia, algo que está asociado “típicamente” “desde un imaginario más o menos compartido” a una colectividad en particular.

Un aspecto que nos ha llamado la atención es el 20% de respuestas concentradas en la categoría “No sabe/No contesta (Ns/Nc)”, el cual creemos que puede ser profundizado en una instancia posterior de la investigación desarrollada, proponiendo quizás una alternativa en la forma de ser preguntado el motivo de discriminación. A modo tentativo, una argumentación viable que nos permitiría seguir indagando en la profundización de este aspecto nos viene dado por Sergio Caggiano (2008), quien advierte sobre cambios en los modos de exteriorización de las representaciones discriminatorias hacia los grupos migratorios en correlato a cierta adhesión a normas sociales “democráticas e igualitarias” características de las sociedades occidentales modernas, repercutiendo en el hecho que la discriminación étnica no sea manifestada abiertamente. De esta forma, la respuesta “no sabe/no contesta”, eximiría al encuestado o la encuestada de dar una respuesta que considera políticamente incorrecta, tal como se entiende hoy la discriminación.

Además, nos hemos propuesto profundizar, o más bien especificar, el análisis estableciendo el cruce de las respuestas brindadas por las y los estudiantes respecto a la nacionalidad representada como la más discriminada y los distintos marcadores que emergieron de las representaciones acerca de los motivos aducidos para que ello ocurra. El siguiente cuadro expresa esos resultados.

Cuadro 5: Representación respecto al motivo de la discriminación según representación de la nacionalidad más discriminada. Jóvenes asistentes a Escuelas Medias de Villa Lugano (2014-2016).

Motivos representados	Nacionalidad boliviana	Otras nacionalidades	Total
Marcadores de diferenciación	68,9% / (162)	40% / (10)	66,2 / (172)
Invasores/ Usurpadores	13,2% / (31)	4% / (1)	12,3% / (32)
Ns/Nc	16,6% / (39)	48% / (12)	19,6% / (51)
Otros	1,3% / (3)	8% / (2)	1,9% / (5)
Total	100% / (235)	100% / (25)	100% / (260)

Fuente: Producción propia en base a datos del proyecto anteriormente mencionado.

En ese sentido, y para hacer más sencilla la lectura e interpretación de estos datos, hemos recodificado las respuestas de la siguiente forma: al igual que en el cuadro 3, se muestran las nacionalidades representadas por las y los estudiantes de manera dicotómica (Bolivianos y Otras nacionalidades), y en relación a los motivos representados, agrupamos los diversos marcadores propuestos en el cuadro 4 (Marcador de Diferencia, Marcador Sensible, Marcador Cultural y Marcador de Subestimación), entendiéndolo que los mismos, si bien de maneras diversas, aluden a una diferencia respecto al “otro” desviado en relación a un código moral hegemónico que establece distinciones en torno a lo que puede/debe quedar incluido o excluido del “ser nacional”, en el sentido que plantea Benhabib (2005), mientras que la categoría Invasores/Usurpadores refiere a la incomodidad que genera la representación de una presencia numerosa que hace uso de bienes que corresponderían sólo a quienes forman parte de “la nación”.

En relación a los datos del cuadro 5, puede observarse que, a pesar que hayamos igualado las bases asignando porcentajes –100% para el total de cada grupo– para trabajar su interpretación, las diferencias de los valores absolutos entre estudiantes que señalaron a la nacionalidad boliviana (235) frente a otras nacionalidades (25) como la más discriminada, es importante y no debemos dejar de considerar este señalamiento.

Dicho esto, respecto a por qué la población encuestada cree que se discrimina más a un determinado colectivo migrante, la categoría que mayor porcentaje concentra es la de “Marcador de Diferenciación” (66,2%), la de “Invasores/Usurpadores” representa el 12,3%, mientras que el 19,6% de las respuestas de

los y las estudiantes se concentra en la categoría “Ns/Nc”, y quienes mencionaron “Otros Motivos” 1,9%.

Sin embargo, puede notarse que no se distribuyen de igual manera cuando observamos lo que ocurre según las nacionalidades representadas como más discriminadas. Podemos ver que entre aquellos y aquellas estudiantes que mencionaron a la nacionalidad boliviana como la más discriminada, casi el 70% (68,9%) alegó como motivo algún marcador de diferenciación, mientras que entre quienes mencionaron otra nacionalidad como la más discriminada, el porcentaje desciende al 40% en relación con dicho motivo representado.

En el mismo sentido ocurre para la categoría “Invasores/Usurpadores”, motivo aludido por el 12,3% del total de la muestra. Dicha categoría, vista a la luz de la nacionalidad representada como más discriminada, ubica al colectivo migrante boliviano (13,2%) por encima de otros colectivos migrantes (4%) como el más discriminado por este motivo, según el estudiantado encuestado. Equivale a decir que la nacionalidad boliviana es vista como la más numerosa, a la vez que representada invadiendo y usurpando espacios que no le son propios.

Finalmente, y tal como fuera mencionado en el cuadro 4, la categoría “Ns/Nc” reúne el 20% (replicando 19,6% en el cuadro 5) de frecuencias porcentuales, distribuyéndose de forma muy diferente de acuerdo con la nacionalidad. Mientras que en la nacionalidad boliviana se concentran el 16,6% de respuestas, entre quienes mencionaron “otras” nacionalidades como las más discriminadas, el 48% no supo o no contestó acerca de los motivos para que ello ocurra, aspecto que a futuro nos proponemos seguir indagando.

Finalmente, por la importancia que entendemos asumen los datos que venimos presentando, nos resultó interesante compartir en este artículo la percepción que tienen los y las estudiantes respecto a la contribución de la escuela en el tratamiento de temas sobre discriminación y migración. Los resultados se presentan en el cuadro 6.

Cuadro 6: Percepción respecto a la contribución de la Escuela a tratar temas de Discriminación. Jóvenes asistentes a Escuelas Medias de Villa Lugano. 2014-2016.

Contribución	Frecuencia	Porcentaje
Si	144	55,4
No	107	41,1
Ns/Nc	9	3,5
Total	260	100

Fuente: Producción propia en base a proyecto anteriormente citado.

Tal como puede observarse, un 55,4% del total de estudiantes considera que la escuela contribuye a tratar dichas temáticas, mientras que un 41,1% entiende que la misma no contribuye a su tratamiento. Es llamativo que cuatro estudiantes de cada diez, afirman que la escuela no apuesta a trabajar sobre temas vinculados a la discriminación.

Entendemos en este sentido que el Estado lleva a cabo políticas y las escuelas despliegan estrategias que se traducen en acciones para trabajar ante la diversidad que se les presenta o bien omitir su tratamiento. De todas formas, en esta pregunta, nuestro interés fue destacar la mirada que se expresa a partir de la representación que los y las estudiantes tienen respecto al rol de la escuela como institución que puede contribuir o no frente al fenómeno de la discriminación repercutiendo en los vínculos interculturales, tanto al interior de sus muros, como a nivel de la población en general.

Novaro y Diez (2011) sostienen que, en los contextos escolares, las calificaciones peyorativas del silencio y procesos de silenciamiento en población boliviana de escuelas primarias, deben ser analizados en tensión con los presupuestos democratizadores con los que se presenta y legitima el sistema educativo. Es decir, si bien la escuela se propone un rol democratizador y así es presentada y auto-representada, las vivencias cotidianas son más complejas y muestran que, al decir de Sinisi (1999), la escuela no está aislada, ingresan miradas y representaciones peyorativas y discriminatorias de la migración limítrofe y la “diversidad”, aquellos marcados como “otros”, en este caso por caracteres fenotípicos y/o diferente nacionalidad, que se plasman en prácticas tanto docentes como estudiantiles que transforman la diversidad en desigualdad. Los y las estudiantes encuestados han reflejado este hecho en sus representaciones acerca de la discriminación presente en el aula y la falta de un rol activo de la escuela para tratar estos temas.

PALABRAS FINALES

A lo largo de este artículo presentamos los principales resultados de una investigación centrada en caracterizar las representaciones sociales que construyen estudiantes de 14 a 16 años de tres escuelas públicas seleccionadas del barrio de Villa Lugano, al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, acerca de cinco colectivos migrantes y nacionales: asiáticos, paraguayos, bolivianos, africanos y argentinos.

En concreto, hemos presentado avances de investigación en torno a las representaciones sociales que este alumnado tiene respecto al grado de discriminación en sus escuelas, las nacionalidades que representan como más discriminadas y el por qué consideran que es la nacionalidad más discriminada

finalmente, analizamos la representación que los y las estudiantes tienen respecto a la contribución de la escuela en temáticas asociadas a la discriminación y la migración.

Los resultados de este trabajo muestran que el 7,3% de los y las estudiantes adolescentes encuentran que no hay discriminación hacia los alumnos y alumnas –ellos/as y sus pares– de origen nacional distinto al argentino, en las escuelas a las que asisten. Es de notar, que encontramos un valor acumulado de 67,3% entre quienes consideran que el fenómeno de la discriminación a la que se alude tiene presencia en los establecimientos educativos en tal grado, que oscila entre medio, alto y muy alto según el escalograma propuesto. Si interpretamos la noción de discriminación étnico racial ya sea desde un lenguaje cotidiano (Courtis, 2010), en tanto prácticas de estereotipación discursiva o trato diferencial percibido o, junto con Essed (1991), en términos de que ésta incluye actos verbales como no verbales que tienen consecuencias negativas o desfavorables para los colectivos dominados en virtud de una marcación racial o étnica, no cabe duda que aún es mucho aquello que desde las escuelas hay por hacer, puesto que no resulta suficiente con que los y las estudiantes adquieran cierto nivel de conciencia acerca del trato diferente que se da a quienes se coloca en el lugar de “otros”. Tal como lo plantean Novaro y Diez (2011):

“Las situaciones de discriminación tienen una manifestación particular en los contextos escolares por tratarse la escuela de una institución socializadora por definición, por trabajar con niños, por la impronta normalizadora y disciplinadora del sistema argentino y resulta visiblemente contradictorio con el mandato democratizador” (p. 48).

Otro de los hallazgos del presente artículo fue encontrar que la nacionalidad boliviana ha sido aquella señalada como la más discriminada. En cuanto a los motivos representados por los y las estudiantes, podemos aludir a ellos a partir de distintas categorías, producidas éstas tras el análisis de los datos: “Marcador de Diferencia”, “Invasores/Usurpadores”, “Marcador Sensible”, “Marcador de subestimación” y “Marcador cultural”, cada una de las cuales se encuentra relacionada a distintas maneras en que las y los estudiantes han definido a un “otro”.

Al igual que aquello que pudimos observar en indagaciones previas en torno a otras instituciones y ámbitos de la vida cotidiana, pero con la especificidad que la institución educativa presenta, los sujetos migrantes, y especialmente de origen boliviano, son definidos como “diferentes”, caracterizados a través de distintos atributos negativos que denotan una distancia establecida desde el discurso de los y las estudiantes que encuestamos: ilustrativamente, al referirse a las distintas colectividades como “olorosos”, “sucios”, “invasores”, “sumisos” y “faltos de higiene”. Retomando lo expuesto por Cohen (2014b, p.17), “este modo de representar al migrante va expresando el pasaje de la diferencia

dada en el campo de lo real hacia la desigualdad percibida en el campo de las representaciones sociales”.

Asimismo, nos propusimos dar cuenta de la representación acerca de cómo los y las estudiantes perciben un ejercicio activo en la contribución que puedan tener las escuelas para que no haya discriminación hacia los y las migrantes. Las acciones desarrolladas por las escuelas señalan como reflejo expectativas favorables en torno a este rol del 55,4%, poco más de la mitad de los y las estudiantes afirma que la institución escolar contribuye a tal fin. Sin embargo, es significativo que el 44,6% de la muestra considere que la escuela no trata temas discriminatorios.

Por eso, consideramos que la misma se encuentra atravesada por una dualidad curricular, visible y oculta, que se encuentra en tensión. Formalmente promueve la diversidad, pero en un porcentaje importante los y las estudiantes consideran que los temas discriminatorios se dejan de lado.

Consideramos que el abordaje cuantitativo, si bien limitado en ciertos aspectos, algunos de ellos resueltos a través de estrategias mencionadas en el artículo, nos ha permitido caracterizar representaciones sociales respecto a la migración y discriminación en las escuelas y otras dimensiones dentro de una cantidad significativa de estudiantes. Confiamos en poder proseguir con nuestra práctica investigativa, complementando el enfoque con otras aproximaciones cualitativas que nos permitan profundizar en algunas dinámicas y relaciones interculturales que se producen en la escuela, entendida como (re) productora de prácticas relacionadas con la discriminación.

Finalmente, considerando el registro explícito que los y las estudiantes tienen acerca de prácticas de discriminación al interior de la escuela, urge poner los datos construidos en esta investigación al servicio de intervenciones escolares que puedan dinamizar el trabajo sobre estas temáticas.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean Claude (1994) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

ÁLVAREZ, Carmen (2011) “El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa”, *Estudios pedagógicos*, 37(2), p. 267-279.

BEHERAN, Mariana (2012) “Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires”, *Ánfora*, 19(32), p. 49-68.

BOURDIEU, Pierre (2001) *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de

KLEIDERMACHER, Gisele; LAZETTA, Darío; ABIUSO, Federico; GRUNBERG, Débora; Ramiro, RIPOSSIO. *Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. Tres casos de Escuelas Medias en Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. pp. 174 - 199 |*

Brouwer.

BENHABIB, Seyla (2005) *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Editorial Gedisa.

CAGGIANO, Sergio (2008) “Racismo, Fundamentalismo Cultural y Restricción de Ciudadanía: formas de regulación social frente a inmigrantes en Argentina” (31-51). En: Susana Novick (Comp.), *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: Catálogos-CLACSO.

CEA D'ANCONA, María Ángeles y VALLES, Miguel (2010) *Xenofobias y xenofilias en clave biográfica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

COHEN, Néstor (2009) “Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica” (11-29). En: Néstor Cohen (Comp.), *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

COHEN, Néstor (2014a). “Preludio: Los núcleos representacionales constituyentes de la mirada hacia el otro”. *Unidad Sociológica*, 1(1), p. 6-10.

COHEN, Néstor (2014b) “Dominación y migraciones externas”, *Oniteiken Boletín sobre prácticas y estudios de acción colectiva*, 9(17), p. 16-29.

COHEN, Néstor y GÓMEZ ROJAS, Gabriela (2019) *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.

COHEN, Néstor, MALEGARIE, Jessica, CARBALLUDE, Ana María, PÉRES, Fernando y SANTAMARIA, Roxana (2004) *Puertas adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

COURTIS, Corina (2010) *Discriminación étnico-racial. Discursos públicos y experiencias cotidianas. Un estudio centrado en la colectividad coreana*. Buenos Aires: Editores Del Puerto.

CROSA POTILLI, Julia, SILBERSTEIN, Yael y TAVERNELLI, Romina (2009) “De la jerarquización de naciones a la clasificación de sujetos: representaciones que perpetúan un orden exclusor” (30-64). En: Néstor Cohen (Comp.), *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela (2009) “Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos migrantes bolivianos en Buenos Aires” (115-138). En: Patricia Melgarejo (Comp.), *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Plaza.

DI GIACOMO, Jean-Pierre (1981) “Aspects méthodologiques de L’analyse des représentations sociales, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1(4), p. 397-422.

ESSED, Philomena (1991) “Hacia una conceptualización del racismo como proceso (129-169). En: Odile Hoffman y Oscar Quintero (Coord), *Estudiar el racismo. Textos y herramientas. Documentos de trabajo N°8*. México: Proyecto AFRODESC/EURESCL.

DIÉGUEZ, Analía y DURÁN, Alejo (2017) “Un mundo de imágenes para pensar el universo adolescente (81-115). En: Patricia Alvarez (Comp), *Imaginando (en) la escuela*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.

GERMANI, Gino (1987) *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

GIMENO SACRISTAN, José (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GRIMSON, Alejandro (2006) “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina (69-97). En: Alejandro Grimson y Elizabeth Jelin (Comps.) *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.

Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. (2020). *Anuario Estadístico de la República Argentina 2018*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2020

KLEIDERMACHER, Gisele (2018). “Educación y trabajo. Construcciones representacionales acerca de migrantes africanos en Buenos Aires. Un abordaje cuantitativo”. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*. N138. Pp 95-111

KLEIDERMACHER, Gisele y LANZETTA, Dario (2019). “Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviana en Buenos Aires (2015-2018)”. *Revista de Ciencias Sociales e História*, Vol 3n N2, pp. 132-158.

KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

KORNBLIT, Ana Lía, MENDEZ DIZ, Ana María, DI MARCO, Graciela, FRANKEL, Daniel y BILYK, Azucena (1988) *El clima social en la escuela media (un estudio de casos)*. Buenos Aires: CEAL.

KORNBLIT, Ana Lía (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

LIPSZYC, Cecilia (2006) “La discriminación en la escuela: los iguales y los otros, *Revista Futuros* (14), p. 1-6.

KLEIDERMACHER, Gisele; LAZETTA, Darío; ABIUSO, Federico; GRUNBERG, Débora; Ramiro, RIPOSSIO. *Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. Tres casos de Escuelas Medias en Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. pp. 174 - 199 |*

MAGENDZO, Abraham (2000) “La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna, *Pensamiento Educativo*, 26, p. 173-200.

MALEGARIE, Jessica y TAVERNELLI, Romina (2009) “De la diferencia a la desigualdad. Una mirada desde la escuela (80-111). En: Néstor Cohen (Comp), *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

MARRADI, Alberto, ARCHENTI, Nélica y PIOVANI, Juan (2012) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage.

MATURANA MORENO, Gerson y GARZÓN DAZA, Cecilia (2015) “La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente, *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), p. 192-205.

MEO, Analía Inés, FERNÁNDEZ, Silvina, JARAMILLO, Jesús, MILSTEIN, Diana, CARRERA, Cecilia, TAMMARAZIO, Andrea y ANDRADA, Georgina (2018) “Capítulo Argentina. Una aproximación a los estudios etnográficos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina (7-45). En: Jesús Jaramillo y Silvina Fernández (Eds), *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador: 1995-2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red Internacional de Etnografía con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes.

MONCLÚS MASÓ, Marta y BRANDARIZ GARCÍA, José Ángel (2014) *Políticas y prácticas de control migratorio: estudio comparativo del control de los migrantes en el contexto latinoamericano y europeo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Didot.

MOSCOVICI, Serge (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

NOVARO, Gabriela (2011) *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2011). “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos (37-58). En: Corina Courtis y María Inés Pacecca (Comp), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

OLMOS, Antonia (2016) “Algunas reflexiones sobre la etnografía escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural, *Investigación en la Escuela*, 23, p. 1-16. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-1.pdf>

PEREZ RIPOSSIO, Ramiro Nicolas (2019) “Sistema escolar y migraciones bolivianas y paraguayas: la mirada de los jóvenes estudiantes de la zona sur de

CABA respecto de la otredad, *Unidad Sociológica*, 4(13-14), p. 49-60.

PERRENOUD, Philippe (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.

REYBET, Carmen (2013) “La escuela bajo la lupa. Avances de un estudio etnográfico con enfoque de género, *La Aljaba*, 27, p. 95-112.

RIVERO SIERRA, Fulvio (2011) “Formas “tangibles” e “intangibles de discriminación. Aportes para una formalización teórico conceptual (269-292). En: Cynthia Pizarro (Coord), *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*. Buenos Aires: Ciccus.

ROCKWELL, Elsie (1986) “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación* (15-29). Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

RODRÍGUEZ OSUNA, Jacinto (1996) “La muestra: teoría y aplicación (365-398). En: Manuel García Ferrando, Francisco Ricardo Alvira Martín, Luis Enrique Alonso Benito, y Rafael Modesto Escobar Mercado (Coords), *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

RUIZ OLABUÉNAGA, Juan Ignacio (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SABIDO RAMOS, Olga (2012) *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. México: Sequitur - UAM-Azcapotzalco.

SINISI, Liliana (1998) ““Todavía están bajando del cerro. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en la cotidianeidad escolar. Ponencia presentada en: 1º Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Equipo NAYA (Noticias de Antropología y Arqueología).

VALLES, Miguel (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

ZEPEDA, Jesús (2006) *Un marco teórico para la discriminación*. México: CONAPRED.

Referencia para citar este artículo: ATAIDE, Soraya (2020). "Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina)." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 200-223.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina)

Escola e vida cotidiana. Uma análise sobre as representações que circulam nos contextos escolares, rurais e migratórios da província de Salta (Argentina)

Soraya Ataide¹

RESUMEN

En el presente artículo indagamos sobre las representaciones que circulan en dos escuelas públicas y rurales de la provincia de Salta (Argentina). A las escuelas asisten niños/as cuyas familias se articulan mayormente como trabajadoras precarizadas en las producciones de tabaco y hortalizas. Algunas de estas familias migraron desde otros ámbitos rurales de la provincia como también desde Bolivia. En dicho contexto, analizamos las representaciones referidas a las condiciones de trabajo en las producciones mencionadas y a los lugares de procedencia de las familias que se insertan en las mismas. Por otra parte, reflexionamos sobre los modos en que esas representaciones se relacionan con los discursos de las docentes, referidos a la participación de las familias en la escolaridad de sus hijos/as y sobre la infancia y los modelos de crianza. La investigación se desarrolló desde una perspectiva antropológica, basada en observación participante y entrevistas.

Palabras clave: Representaciones. Vida cotidiana. Escuela. Niños/as. Mercado de trabajo tabacalero y hortícola.

RESUMO

Neste artigo, perguntamos sobre as representações que circulam em duas escolas públicas e rurais da província de Salta (Argentina). As escolas são frequentadas por crianças cujas famílias são, principalmente, trabalhadores precários nas produções de tabaco e vegetais. Também algumas dessas famílias migraram

¹ Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Universidad Nacional de Salta (UNSa). Email: soraya.ataide@gmail.com

de outras áreas rurais da província e também da Bolívia. Nesse contexto, analisamos as representações referentes às condições de trabalho nas produções mencionadas e os locais de origem das famílias que nelas estão inseridas. Por outro lado, refletimos sobre como essas representações estão relacionadas aos discursos dos professores, referindo-se à participação das famílias na educação dos filhos e nos modelos de infância e paternidade. A pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva antropológica, com base na observação e entrevistas.

Palavras-chave: Representações. Vida cotidiana. Escola. Crianças. Mercado de trabalho tabaqueiro e hortícola.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo indagamos sobre las representaciones que circulan en dos escuelas públicas y rurales del departamento de Cerrillos, en la provincia de Salta (Argentina). Las escuelas se caracterizan por la presencia de niños/as cuyas familias se articulan mayormente como trabajadoras precarizadas en las producciones de tabaco y de hortalizas, predominantes en la zona. Muchas de esas familias migraron desde otros ámbitos rurales de la provincia como también desde Bolivia.

La investigación enfatiza en la esfera de la vida cotidiana mostrando cómo el contexto estructural hegemónico, penetra las prácticas y relaciones cotidianas (Achilli, 2000). En nuestro caso, exploramos los modos en que la presencia de mercados de trabajos segregados como el tabacalero y el hortícola (donde suelen insertarse sectores campesinos e indígenas que migran desde otras zonas rurales de la provincia como también procedentes de Bolivia), operan en las relaciones cotidianas de la escuela.

La segregación laboral se evidencia en el hecho de que, en términos generales son mayoritariamente los sectores de la población mencionados, quienes trabajan en las condiciones precarizadas que caracterizan a dichas actividades. Además, la inserción laboral de ciertos migrantes en esos trabajos “se debe a que la regulación sociocultural del mercado laboral y de los procesos de trabajo están delimitados por ciertos esquemas de clasificación discriminatorios basados en estereotipos racializantes” (Pizarro, 2011, p.336).

En ese escenario, desde una perspectiva antropológica analizamos las representaciones que circulan en torno de las condiciones de trabajo en las producciones de tabaco y hortalizas, como también, aquellas que caracterizan a los/as trabajadores/as en vinculación a sus lugares de procedencia. Especialmente atendemos a las formas en que se reproduce la desvalorización social sobre dichos mercados laborales y donde resulta clave comprender cómo operan las construcciones identitarias sobre ciertos “otros internos” y “otros externos” al Estado Nación argentino (Briones, 2008; Lanusse y Lazzari, 2008).

Por otra parte, reflexionamos sobre los modos en que esas representaciones se relacionan con el diagnóstico referido a la falta de participación o acompañamiento de las familias en la escolarización de sus hijos/as (Neufeld, Santillán y Cerletti (2015), y los discursos que diferencian a los/as niños/as y a las familias a partir de ciertos modelos de infancia y crianza (Padawer, 2010).

La elección de indagar en las representaciones radica en que las mismas constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, una visión práctica de una realidad común a un conjunto social, a la vez que regulan la vida de las personas marcando los códigos de nuevos intercambios e interacciones (Valencia Abundiz, 2007 y Jodelet, 1989).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los hallazgos que presentamos resultan de un estudio antropológico, para el cual utilizamos como herramientas de obtención de datos la entrevista etnográfica y la observación participante. La intención ha sido describir los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido (Guber, 2001). Para esto, trabajamos con la propuesta de análisis crítico del discurso, entendiendo que los discursos reflejan o representan identidades y relaciones sociales, a la vez que las construyen o constituyen (Fairclough, 1995). Por su parte, la observación participante nos permitió analizar las prácticas incorporadas, el sentido práctico, lo no dicho hecho cuerpo (Bourdieu, 1992). “Este conocimiento por el cuerpo garantiza una comprensión práctica del mundo absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento consciente” (Bourdieu, 1999, p.180).

El trabajo de observación participante se extendió entre agosto de 2018 y diciembre de 2019, en dos establecimientos escolares de nivel primario ubicados en el departamento de Cerrillos, en la provincia de Salta². Ambos se encuentran circundados por fincas tabacaleras y de algunas producciones hortícolas. Fundamentalmente presenciamos momentos de recreos, almuerzos y en menor medida, horas de clase en el aula. En esas instancias nos entrevistamos con directivas y docentes con quienes también mantuvimos conversaciones informales.

En las aulas realizamos talleres, con cuarto, quinto y séptimo grado de una de las escuelas y con quinto y séptimo de la otra. Dichos talleres fueron pensados desde la técnica de historia de vida y en ese marco propusimos diversas actividades. Dentro de las mismas, los/as niños/as elaboraron su propia historia de vida, escrita, consignando hitos relevantes apoyados en fechas, lugares y acompañadas de fotografías. Otra actividad consistió en que los/as niños/as

² En el artículo no mencionamos el nombre de los establecimientos escolares y utilizamos pseudónimos para resguardar la identidad de las personas.

realizaran un dibujo que represente un lugar significativo junto a un breve relato de la experiencia en el mismo. Con esas actividades buscamos indagar en las movilidades territoriales, sus espacios de vida y las valoraciones de los distintos ámbitos por donde transitaron.

También realizamos un taller oral buscando que los/as niños/as contaran sus experiencias de movilidad territorial y sus percepciones referidas al trabajo de sus padres. Por otra parte, en diferentes conversaciones informales se buscó reconstruir el conocimiento de esos/as niños/as sobre el trabajo en el tabaco y en las hortalizas, como también su valoración sobre el trabajo en el campo y sus expectativas laborales. Además, realizamos entrevistas con las familias en las fincas y en sus casas, donde también conversamos con los niños y niñas.

ESCUELA: VIDA COTIDIANA EN CONTEXTO

En esta investigación focalizamos en la esfera de la vida cotidiana concebida como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de las personas y de ese modo crean la posibilidad de la reproducción social, asimismo entendemos que constituye el ámbito donde tienen lugar los procesos de cambio o de transformación (Heller, 1977). En este mismo sentido, Ezpeleta y Rockwell (1983) sostienen que en el ámbito de la vida cotidiana las personas se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado, inclusive las capacidades para superar el ámbito de lo inmediato, son adquiridas o generadas en el curso de la vida cotidiana. Entonces, cada forma social viva, cada institución, como las escuelas, constituyen historia acumulada, pero rearticulada (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Desde esta perspectiva, el análisis de lo cotidiano permite mostrar el contexto hegemónico en el que se desenvuelven las diferentes prácticas y procesos. Como sostiene Achilli (2000) el análisis requiere comprender el contexto “estructural hegemónico que, a modo de una lógica profunda, penetra las prácticas y relaciones cotidianas” (p.13). Sin embargo, la autora aclara que este análisis no supone una relación causal directa entre las transformaciones hegemónicas generales y aquellas que se manifiestan en la esfera cotidiana. En realidad se trata de comprender cómo el contexto estructural hegemónico implica condicionalidades y límites que se despliegan en las diversas interacciones y relaciones que los/as sujetos/as mantienen entre sí. De acuerdo con la autora entendemos al “contexto” como una:

“[...] determinada configuración témporo espacial/social que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación sociocultural determinado. Configuración constituida —constitutiva— de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas témporo-espaciales” (Achilli, 2000, p.15).

Siguiendo el planteo de Achilli (2000) podemos identificar distintos niveles o escalas contextuales. Un primer nivel representa a los contextos cotidianos y se encuentra configurado a escala de la co-presencia de los sujetos involucrados. En nuestro caso, constituye el contexto de las escuelas donde se encuentran las docentes, los/as alumnos/as y los/as padres/madres. Es decir, es el “Nivel de una específica co-construcción relacional [...] en la que se expresa de un modo particular determinada generalidad estructural” (Achilli, 2000, p. 16).

Un segundo nivel está vinculado a las dinámicas hegemónicas que permean las relaciones que tienen lugar en la zona que circunda a los establecimientos escolares. En especial, refiere a los contextos que se configuran a partir de las relaciones construidas en base a la inserción laboral precarizada de los/as padres/madres de los/as niños/as que asisten a las escuelas. Incluyendo los procesos identitarios que justifican o naturalizan dicha inserción subordinada.

Por último, encontramos un nivel vinculado al contexto socio histórico general que en nuestro caso, asociamos al cambio de ciclo político y económico en América Latina. De acuerdo a García Delgado y Gradin (2017) dicho cambio inicia entre el año 2015 y 2016 a partir del ascenso de la derecha en la Argentina y Brasil. Los autores denominan a esta etapa como “neoliberalismo tardío³” para diferenciarlo de la experiencia de los años setentas y noventas. En este nuevo contexto destacan los “proceso de endeudamiento externo; la apertura de la economía; la desindustrialización; y el intento deliberado de bajar salarios y niveles de consumo de los sectores mayoritarios” (García Delgado y Gradin, 2017, p. 18).

Justamente, consideramos que es posible alcanzar una mayor intelegibilidad de los procesos cotidianos a través del conocimiento de las interrelaciones mutuas entre esos diferentes contextos. En palabras de Achilli (2000) “estas referencias sobre contextualización indican una preocupación por el análisis de campos cotidianos concretos intersectados e interrelacionados por procesos que los trascienden” (p.17). A continuación iniciamos el análisis desde el último nivel, más general, para llegar al primero, de la esfera cotidiana, donde analizaremos las representaciones considerando su relación con los contextos abordados.

3 García Delgado y Gradin (2017) caracterizan como “tardío” al nuevo ciclo neoliberal porque consideran que no implica un regreso a una etapa anterior. Por un lado, reconocen que el acceso de la derecha al poder se dio a través de mecanismos institucionales y legales (aunque poco legítimos para el caso brasilero), por otro lado, observan un escenario económico global y regional caracterizado por el aumento de la desigualdad global en la distribución de la riqueza, asimismo sostienen que el contexto geopolítico también es diferente. Pero fundamentalmente destacan el rol de las nuevas tecnologías y de las redes sociales, facilitando la construcción de hegemonía por parte de las élites, permitiéndoles propagar una visión liberal e individualista.

UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS

La implementación de políticas de corte neoliberal en Argentina, presentes entre 2015 y 2019 generaron un retroceso en el ingreso de los sectores más vulnerables, aumentando a su vez, la desigualdad social. A nivel nacional, entre 2016 y 2019 aumentó tanto la pobreza como la indigencia⁴; en 2016 los hogares pobres representaban el 21,5% mientras que en 2019 alcanzaban un 25,4%. Por su parte, los hogares indigentes significaban un 4,5% en 2016, creciendo hasta el 5,5% en el año 2019. Para el caso de la provincia de Salta, en el año 2019, las cifras eran aún mayores al promedio nacional. Los hogares pobres alcanzaban el 32,1%, mientras los indigentes el 6,3%.

Teniendo en cuenta el contexto anteriormente planteado es posible sostener que, durante el período mencionado, los/as actores/as involucrados/as en la zona bajo estudio, experimentaron un proceso de empobrecimiento. Esto puede inferirse por ejemplo a partir de las medidas adoptadas por el Gobierno Provincial salteño, en el marco de la emergencia alimentaria nacional, durante el año 2019. Una de esas medidas consistió en la implementación del Plan Alimentario Provincial que funcionó entre octubre y noviembre del 2019. El Plan mencionado estipulaba la apertura de algunas escuelas (seleccionadas a partir de la condición de vulnerabilidad de las familias vinculadas), los días sábados y domingos para que los/as niños/as pudieran almorzar en las mismas. Justamente, dos de las escuelas seleccionadas para su implementación, fueron aquellas donde realizamos nuestra investigación.

En la zona que rodea a las escuelas encontramos familias que experimentan una situación de vulnerabilidad social, inherente a su situación de trabajadoras articuladas en mercados laborales precarios, informales, inseguros y de escasa remuneración, como el que caracteriza a la actividad tabacalera y a la producción hortícola en la provincia.

La producción de tabaco se consolidó en la zona hacia mediados de siglo XX. Desde sus inicios, esta actividad demandó una importante cantidad de mano de obra estacional, fundamentalmente entre los meses de agosto y febrero. Muchos de los trabajadores que se emplearon en la misma eran campesinos/as e indígenas que migraban desde los valles Calchaquíes, las zonas de montañas y quebradas de norte de la provincia, como también desde Bolivia (Sassone, 2012; Pais, 2019; Rodríguez Faraldo, 2019). Ciertamente, buena parte de estos movimientos migratorios fueron forzados por medio de diversos mecanismos de violencia presentes en los lugares de origen de esos/as trabajadores/as, donde estuvo presente el despojo de tierras y de los medios de producción (Rodríguez

4 Informe Técnico, Vol. 3 n°182. Encuesta Permanente de Hogares, INDEC. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprende/eph_pobreza_01_19422F5FC20A.pdf

Faraldo, 2019). Ahora bien, dicha movilidad estacional se reconoce hasta la actualidad y su intensidad varía entre otras cuestiones, por los vaivenes de la propia actividad. A su vez, muchos de aquellos migrantes estacionales fueron estableciéndose de forma definitiva.

En particular la presencia de inmigrantes de procedencia boliviana, vinculados/as como trabajadores/as en la actividad tabacalera ha sido identificada también hacia mediados del siglo XX. Por entonces estos/as inmigrantes comenzaron a articular el trabajo temporal en la producción de caña de azúcar, con la de tabaco del Valle de Lerma (Sassone, 2012). Paralelamente fueron insertándose en la producción hortícola que se expandió con la creciente demanda de frutas y verduras frescas especialmente desde la ciudad de Salta. Algunos de estos inmigrantes lograron una movilidad socio económica ascendente, adquiriendo tierras vía compra o arrendamiento. De ese modo se convirtieron en productores de tabaco y/o de hortalizas. A la vez, activaron redes y cadenas migratorias (Pedone, 2010) en sus lugares de origen, alimentando una migración continua desde Bolivia a la zona, que en muchos casos significó su establecimiento definitivo en el lugar.

Esta articulación laboral no es independiente de una matriz identitaria que asigna atributos étnicos y raciales a ciertos segmentos de la población, justificando su inserción subordinada en estas actividades productivas. Dicha matriz se encuentra atravesada por distintas desigualdades, pero resulta clave entenderla a partir de “considerar a la Nación –como- Estado operando en tanto territorio simbólico contra la cual se recortan y en el cual circulan distintos tipos de Otros internos, como también Otros externos” (Briones, 2008, p.19) a la Nación. De acuerdo con Briones (2008) las formaciones nacionales de alteridad en nuestro país, plantean la versión dominante de que los argentinos vinieron de los barcos. Esto, para la autora implica, por un lado, trazar distancias respecto de ciertos otros externos (los aindiados hermanos latinoamericanos) en base a un ideario de nación homogéneamente blanca y europea. Pero también, silencia la existencia de otro tipo de alteridades, como la de los pueblos indígenas, a los cuales el crisol les abrió una puerta minúscula de entrada (Briones, 2008).

De acuerdo con Yudi (2012) esta clasificación ha servido para construir sujetos con atributos de inferioridad racial y cultural y, precisamente un tipo de trabajador que en la medida en que aceptaba esa forma de violencia simbólica, era integrado a los sistemas productivos en condiciones desfavorables. Así, las poblaciones originarias del norte argentino, como también quienes migraban desde Bolivia, se integraron a las agroindustrias del noroeste con la pesada carga de sus atributos étnicos. Esto permitió a las clases dominantes “reconocerlas negativamente (estigmatizarlas) y desvalorizarlas materialmente (sub remunerarlas), es decir sobre-explotarlas” (Yudi, 2012, p. 12).

Tanto la producción de tabaco como de hortalizas se caracterizan por requerir abundante trabajo, duro y sacrificado. Actualmente, las hortalizas en la zona se producen principalmente con el sistema de aparcería y en menor medida a partir

de relaciones salariales. Generalmente, los arreglos laborales son de palabra, manteniéndose así en la informalidad. Esto significa que el trabajador no cuenta con los aportes jubilatorios, seguridad social, vacaciones pagas, encontrándose también en una completa inseguridad sobre su continuidad laboral. Como en otros lugares del país, se reconoce una generalizada situación de precarización laboral. Además, se observa una importante presencia de trabajadores de origen boliviano, resultando en un mercado de trabajo segregado por la condición de etnicidad nacionalidad (García, 2009; Pizarro, 2011; Benencia, 2012).

Diversos estudios reconocen la presencia de discursos que estereotipan las habilidades de los/as bolivianos/as, considerándolos sumisos, sacrificados y capaces de soportar largas jornadas de trabajo, lo que permite asignarles la condición de “buenos trabajadores” (Benencia y Ataide, 2015 y Ataide, 2019). Dicha condición aparece como inherente a su origen nacional y contribuye a justificar o naturalizar la inserción laboral precarizada, informalizada e insegura de estos/as actores/as en el mercado de trabajo hortícola (Ataide, 2019). En este sentido, Pizarro (2012) identifica que, en algunos casos, las condiciones de vida y la segregación étnico-nacional que legitima las relaciones de opresión son naturalizadas a través de la percepción de los cuerpos como diferentes, que también es incorporada por los/as mismos bolivianos/as con cierto “orgullo étnico”.

Con respecto a la producción de tabaco, la importancia de esta agroindustria derivó en la presencia de diversas organizaciones involucradas en el trabajo, la producción y la comercialización⁵. Por esto, presenta mayores niveles de formalidad que la producción de hortalizas, aunque esta situación no es generalizada. El mercado laboral tabacalero suele considerarse como inestable, sacrificado y mal remunerado. Algunas de las personas que se emplean en esta actividad, residen en las mismas fincas, en viviendas precarias que son prestadas por los dueños. Además, la estacionalidad que caracteriza a esta producción, concentrando sus actividades entre agosto y marzo, genera una situación de vulnerabilidad para los trabajadores que se articulan en él. En los meses donde no se desarrolla el cultivo de tabaco, los trabajadores suelen emplearse en trabajos informales y en algunas ocasiones no logran una continuidad con los empleos que obtienen. De ese modo, pueden encontrarse desempleados de forma temporaria.

Por otro lado, el trabajo en la producción de tabaco y de hortalizas está desvalorizado socialmente. Un hombre oriundo de Bolivia, de 50 años, nos contaba sobre su experiencia como trabajador del tabaco:

5 En la década de 1950 se crean la Cámara Regional de la Producción y la Cámara Arbitral del Tabaco; en 1963 se funda la Cámara del Tabaco de Salta y en 1967, el Fondo Tecnológico del Tabaco; finalmente en 1972 tiene su origen la Cooperativa de Productores Tabacaleros de Salta (Rodríguez Faraldo, 2019).

“Ahora sigo yendo al tabaco, pero también tengo un taller. Trabajo con ese patrón, porque es buen patrón, paga lo que dice la Ley, no como los otros. Pero nadie se atreve a reclamar, porque sino luego no te dan trabajo. El que se queja queda marcado. También trabajo en la construcción, de plomero, sé hacer de todo. Tengo cinco hijos, una es enfermera, otra es radióloga, otro policía, ellos no quieren trabajar en el tabaco y a mí me parece bien. Ahora los que trabajan en el tabaco son los que jóvenes que no estudian, o los viejos como yo, de 40 o 50. Pero es un trabajo duro, ahora falta gente. Yo de trabajar así tengo problemas de espalda, de pulmones” (Comunicación personal, 11 de julio de 2019).

Una mujer de 46 años, procedente del municipio de Santa Victoria Oeste (norte de Salta), relataba su vinculación con el tabaco y el origen de los trabadores en la actualidad:

“Me vine a los 18 años y ahí conocí a mi marido que también era de Santa Victoria Oeste. Llegué por un familiar que también se dedicaba al tabaco. Teníamos un pequeño capital entonces arrancamos poniendo por cuenta propia, arrendamos, también producimos ají. Antes sí, se veía bolivianos trabajando, ya no tanto. En realidad los que vienen a trabajar son de los valles, de San Antonio de los Cobres, de Santa Victoria Oeste” (comunicación personal, 8 de julio de 2019).

Lo que relata la mujer pudo identificarse en varias entrevistas. Hasta las últimas décadas del siglo XX se constata un importante flujo de inmigrantes bolivianos/as estacionales que se empleaban en el tabaco y luego migraban hacia otras zonas agrícolas del país o simplemente retornaban a Bolivia. Sin embargo, esta migración estacional no fue visualizada durante nuestra investigación. Se infiere que entre las múltiples causas que explican esto, se destaca la devaluación de la moneda argentina durante los últimos años. Esto disminuyó el estímulo para los trabajadores de esa procedencia, a diferencia de lo que aconteció durante la convertibilidad del peso con el dólar durante la década de 1990. Actualmente, buena parte de las familias bolivianas que se encuentran en la zona forman parte de una migración que se asentó de forma definitiva hace varias décadas. Algunas experimentaron una movilidad social ascendente y se transformaron en productoras, mientras que otras continúan articulándose como trabajadoras.

En las escuelas donde realizamos la investigación, la presencia de la actividad tabacalera es visible a partir de las diversas actividades e intervenciones que realizan las organizaciones vinculadas al sector. Desde la Cámara del Tabaco se desarrollan dos capacitaciones al año con las docentes, enfocadas en la reglamentación laboral, cuyo objetivo es erradicar el trabajo infantil. También intervienen con el camión odontológico una vez al año donde mayormente capacitan a los niños en prevención de caries. Además, en una de las escuelas funciona Porvenir⁶, un programa cuyo objetivo es evitar el trabajo infantil. El

6 Es una iniciativa de la Cámara del Tabaco de Salta, la Cooperativa de Productores

programa se desarrolla en las escuelas, durante el receso escolar de verano, poniendo a disposición diversos talleres destinados a los/as niños/as, para evitar que asistan con sus padres/madres a los lugares de trabajo.

Los establecimientos escolares emplazados en torno de la zona productiva que se describió previamente, son caracterizados como “las escuelas donde asisten los/as hijos/as de los trabajadores del tabaco”. En el próximo apartado analizamos cómo dicha contextualización penetra en la esfera de la vida cotidiana.

EL CONTEXTO EN LA VIDA COTIDIANA

A continuación, se analizan las representaciones que circulan en las escuelas, en torno de las condiciones de trabajo en las producciones de tabaco y hortalizas –especialmente a las formas de construcción de desvalorización social sobre dichos trabajos- y; aquellas configuraciones de sentido asignadas a las familias que se insertan en las mismas, vinculadas a sus lugares de procedencia. Asimismo, reflexionamos sobre los modos en que esas representaciones se relacionan con los discursos que las docentes emplean para referirse a la participación de las familias en la escolaridad de sus hijos/as y sobre la infancia y los modelos de crianza.

Representaciones en los discursos de las docentes

Las docentes quienes en su mayoría se trasladan diariamente desde alguna ciudad cercana, principalmente desde Salta Capital, presentan a los/as niños/as que asisten a las escuelas como los/as hijos/as de peones rurales. Una maestra de séptimo grado afirmaba: “van de finca en finca, son los hijos de los trabajadores del tabaco” (comunicación personal, 21 de octubre de 2019). La frase incluye la noción de movilidad permanente, una importante rotación por diferentes lugares de trabajo: “van de finca en finca”. Esto describe una práctica que también indica inseguridad laboral para las familias que se articulan en esta actividad. Ciertamente, el tabaco es la actividad más visibilizada en la zona. Si bien existen explotaciones hortícolas, aparecen como secundarias en los relatos.

En sus discursos, las docentes expresan sentidos referidos a las condiciones de vida y trabajo de las familias donde alguno/s de sus integrantes se dedican al tabaco. Una maestra de séptimo grado afirmaba:

Tabacaleros de Salta, Massalin Particulares y la Asociación Conciencia, que favorece el cumplimiento de la ley 26.390 “Prohibición de Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente”.

“Una trata de que ellos [los/as niños/as] salgan de la mediocridad, la sumisión, que se liberen, que busquen otra cosa [...] Yo digo, [los trabajadores del tabaco] son los esclavos del siglo xxi, viven en condiciones indignas, a veces tienen un baño para varias familias, viven en habitaciones, toda la familia. Pero también hay mucha desidia, se acostumbran, lo toman con naturalidad, tampoco pueden quejarse porque si no los echan [...] Yo digo que es una cuestión cultural porque por ejemplo yo soy vallista, soy de Cachi [Localidad ubicada en los Valles Calchaquíes] y veo que la sociedad es más organizada, ordenada y limpia, en comparación con los del norte, que le están esperando que le den, no trabajan temas de seguridad e higiene. [Los del Norte] son todos los de allá, del norte de la provincia, [los que] se dedican a la caza y la pesca. Están esperando que le den una bolsa de pan. Pasan las dos cosas, los patrones les dan sitios indignos para vivir y ellos también son dejados, el capataz de una finca me contaba que le han dado los baños pero ni los limpian, se pelean entre ellos” (Comunicación, 21 de octubre de 2019).

Esta docente realiza una caracterización que engloba a todos los trabajadores del tabaco. Veremos luego que, en su mayoría, las docentes suelen diferenciar a las familias de origen boliviano, como también a sus hijos/as. En este caso, la docente establece una asociación entre las condiciones de trabajo y el origen de las familias, en sus palabras: “las del norte”. Básicamente naturaliza la inserción precarizada de los/as trabajadores/as (expresada en las condiciones de vida en los lugares de trabajo) a partir de ciertas marcaciones culturales que las sustentan y que aparecen como innatas a sus lugares de origen. En el discurso no especifica de dónde son los trabajadores, más allá de la referencia a “las del norte” y su distanciamiento de aquellos procedentes del valle Calchaquí. Sin embargo, menciona el hábito de la caza y la pesca cuya práctica está asociada a los pobladores originarios de la etnia wichí, muchos de los cuales se ubican en el Chaco salteño, al norte y este de la provincia.

La caracterización que aparece en el discurso, en torno a los/as trabajadores/as del tabaco, se recorta contra una visión hegemónica de la identidad salteña, que considera al tipo ideal como un sujeto preferentemente varón, católico y de herencia hispánica. En esta visión, los pueblos originarios, principalmente aquellos identificados con los habitantes del chaco salteño, constituyen la diferencia interna más irreductible de la salteñidad (Lanusse y Lazzari, 2008). Así, los habitantes del chaco salteño, en especial aquellos identificados dentro de los pueblos indígenas, son señalados como quienes no poseen el hábito del trabajo y las buenas costumbres propias de la ciudad, reproduciendo la noción que contraponen: civilización y barbarie.

También reconocemos discursos que asocian dichas condiciones precarizadas de vida y trabajo, con la participación de los padres y las madres en la escolaridad de sus hijos/as y que parten del supuesto de que las familias tienen un rol fundamental en la educación escolar de los/as niños/as. Así lo expresaba

una de las docentes: “con respecto a la educación, la escuela es una pata, pero la familia es la otra pata” (comunicación personal, 21 de octubre de 2019). En ese sentido, las docentes identificaron como la principal problemática escolar la “falta de acompañamiento de las familias”. Sobre esto, interesa retomar las reflexiones de Neufeld, Santillán y Cerletti⁷ (2015) quienes reconocen que dicho diagnóstico suele “recae[r] con más fuerza sobre las mayorías subalternas, quienes han sido históricamente destinatarias de una serie de estigmas que aluden a la perpetuación de pautas tradicionales -en estos sectores- y a la falta de capacidad para educar a los hijos” (p.7).

En el caso analizado, las docentes vinculan esa falta de acompañamiento, con las condiciones de vida y trabajo propias de quienes se articulan como trabajadores/as en la producción de tabaco. Dicha vinculación supone que las familias de los niños que residen en las fincas de forma precaria y en situaciones de poca higiene y “desidia”, como lo expresaba el relato antes mencionado, se asocian, a su vez, con una ausencia de cuidados y atención hacia la escolaridad de sus hijos/as. Las familias son de esta forma interpeladas por su falta de “responsabilidad”, “compromiso” y “constancia”. Una docente de primer grado sostenía: “el principal problema que tenemos [las docentes] es la falta de acompañamiento de los padres, mandamos tarea y no la hacen, a veces los platos vuelven sucios el lunes, del viernes. También hay niños violentos, de situaciones de abandono” (comunicación personal, 6 de agosto de 2018). Otras docentes afirmaban en el mismo sentido: “El problema de los chicos es la inasistencia, poco compromiso de los padres” (4 de septiembre de 2018). En definitiva, ese diagnóstico se recorta contra un modelo de familia propia de sectores medios urbanos, articulados en trabajos estables y protegidos socialmente, lejos de las condiciones mayoritarias de las familias que viven de la economía popular.

Por otra parte, nos interesa reflexionar sobre la concepción generalizada referida a la falta de acompañamiento o participación de las familias. Para ello, recuperamos el análisis de Neufeld, Santillán y Cerletti (2015) en el que se historiza la relación entre las familias y la escuela. Las autoras sostienen que no siempre se tomó a las familias como principal responsable de los logros en el aprendizaje de los/as niños/as. Hasta bien avanzado el siglo XX, la familia era una referencia importante “pero no necesariamente un ‘problema’ para la enseñanza” (p.12). Las autoras observan que la centralidad en la escolarización masiva a finales del siglo XIX y buena parte del XX, estaba puesta en el maestro y no tanto en la familia (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015).

En particular resulta significativo comprender que no existe una sola forma de “participación”. Entonces el análisis implica observar las relaciones particulares entre las familias y las escuelas, en contextos específicos, las cuales no están exentas de muchas de las tensiones que marcan, históricamente, a la vida social (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015).

7 Dichas investigaciones fueron realizadas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires.

En una ocasión dialogando con una de las directivas del establecimiento nos comentó con tono y gesto de indignación:

“[...] los chicos algunos no quieren comer y los padres se quejan que no le hagamos esa comida, el salpicón de lentejas con un montón de verduras. Los padres dicen que yo vaya a ver si comen al aula, porque algunos vuelven a la casa con el tupper, con la comida. En fin, parece que tengo que conformar a los chicos y a los padres” (Comunicación personal, 10 de octubre de 2018).

En otra ocasión, entrevistando a una mujer procedente de Bolivia, quechua hablante, madre de un niño de quinto grado, relató con ayuda de su marido que hace poco tiempo se había presentado en la escuela para manifestarle a una maestra su preocupación porque unos niños le habían pegado a su sobrina (comunicación personal, 3 de julio de 2019). También expresó que no obtuvo una respuesta acorde a sus expectativas. En otra de las entrevistas, en este caso con Rita, una alumna boliviana de séptimo grado nos contó que su padre había hablado con su maestro para reclamarle que las compañeras la molestaban. En aquel momento su padre le había propuesto al maestro que cambiara de curso a su hija. Sin embargo, según relató Rita, “el maestro no hizo nada” (comunicación personal, 3 de octubre de 2018).

En los tres relatos que exponemos se identifican formas de participación o intervención de los padres y madres en la escolaridad de los/as niños/as. En el primer relato reconocemos una preocupación por la alimentación de sus hijos/as y en los otros dos, identificamos manifestaciones de reclamo ante situaciones de conflicto o violencia entre los/as niños/as. Por esto, reconocemos que la “falta de acompañamiento” mencionado por las docentes refiere a una forma de participación de las familias. Dicha forma, no incluye otras situaciones en las cuales las familias interpelan a las maestras y directivas, en relación a la forma de estar de sus hijos/as en la escuela.

Representaciones en los discursos de los/as niños/as

Por su parte, los/as niños/as experimentan de formas diferentes el espacio productivo en el que se desarrolla el cultivo de tabaco y de hortalizas y al trabajo de sus padres/madres al que nos referimos más arriba. Esta diversidad de experiencias se expresa en representaciones que, como veremos en algunos casos reproducen la desvalorización social hacia el trabajo en el campo y en el tabaco en particular, pero también encontramos otros sentidos que resisten dicha desvalorización y que entendemos, se acercan a una posición reivindicatoria hacia el trabajo sostenido.

Para algunos/as niños/as, la finca forma parte de su espacio de vida, es el ámbito que habitan. Para los/as niños/as que no residen en las mismas, éstas representan

el ámbito en que trabajan sus padres/madres. La influencia de la producción de tabaco excede el límite de las fincas, como vimos, es la principal actividad de la zona, por ejemplo, existen diversas instituciones del sector que intervienen en las escuelas. Durante una conversación, en el recreo largo después del almuerzo, con niños y niñas de diversos grados, nos comentaban lo que significa para ellos la ruralidad. Aparecieron toda una serie de representaciones que giran en torno del ámbito en que viven y su articulación con el mundo del trabajo agrícola. La mayoría de las respuestas sobre el significado de la ruralidad fueron: “Un lugar con muchos árboles”, “montañas, agua”, “donde hay trabajo”, “huerta donde se cultiva”, “donde hay cultivos”, “donde hay ganado”, “es el lugar de origen, donde se puede trabajar en agricultura”, “lugar de cultivo”, “donde hay ganado” (conversación con niños/as en la escuela, 21 de octubre de 2019).

Específicamente relacionaban el trabajo en el campo con: “el trabajo duro con las azadas”, “todas las personas que trabajan en el campo son agricultores”, “cuidar animales, alimentarlos”. Resulta interesante el hecho de que la ganadería no constituye una actividad que se desarrolle en la zona. Inferimos que los/as niños/as se refieren al cuidado y alimentación de animales en economías campesinas, propias de otras zonas rurales. Ciertamente en los valles y quebradas de la provincia, desde donde provienen muchas de las familias, la producción de ganado menor (principalmente de cabras) suele estar presente.

Por otra parte, la mayoría de los niños/as consideraba que trabajar en la ciudad era preferible a trabajar en el campo y afirmaban que no optarían por trabajar en el tabaco. Sus argumentos dieron cuenta de un conocimiento profundo sobre las condiciones laborales en la actividad: “Hace mucho calor”, “hace doler la espalda”, “depende de qué te toque”, “en el tabaco te mandan a hacer cualquier cosa”, “estás agachado, salís cansado”, “es mejor estudiar”, “si te va mal en el estudio, entonces tenés que ir al tabaco” (conversación con niños/as en la escuela, 21 de octubre de 2019).

En las respuestas de los/as niños/as aparece el sufrimiento de los cuerpos que se emplean en el tabaco. Expresan aquello que seguramente escuchan y ven en sus padres y madres. En general se reconoce un posicionamiento crítico hacia el trabajo de sus familias. También perciben que, si no les va bien en el estudio, entonces no les quedará otra opción que emplearse en el tabaco. Esto muestra un reconocimiento del trabajo en el cultivo de tabaco, como poco calificado, escasamente jerarquizado, en definitiva, socialmente desvalorizado.

Por otra parte, encontramos que las expectativas laborales futuras de los/as niños/as dialogan con las expectativas que tienen sus padres y madres para con ellos/as. Asimismo, dichas expectativas se vinculan con la posición socioeconómica en la que se encuentran sus familias y con aquello que es considerado como posible y acorde a dicha posición.

En este sentido, encontramos el relato de una niña, perteneciente a una familia que migró hace varias décadas desde una zona rural de Tarija (Bolivia). Esta familia logró una movilidad social ascendente, ya que de trabajadores del tabaco

se convirtieron en productores:

“Si no puedo medicina me meto a escribanía, estoy entre esas dos. Si, ya sé, primero se estudia abogacía, después escribanía, son como 8 años, creo en total. Nada que ver con el campo. Mi papá quiere que trabaje de contadora, como mi papá trabaja en el tabaco, la contaduría también ayuda para eso. Ahora mi papá tiene un contador” (conversación con una niña en la escuela, 21 de octubre de 2019).

Las expectativas laborales y educativas que los/as inmigrantes bolivianos/as tienen para sus hijos/as, se relacionan con el modo en que son interpelados/as por la sociedad de destino. En una sociedad que los/as discrimina y tiende a asignarles el lugar de trabajadores poco calificados, en algunos casos tienden a reforzar su identidad nacional, mientras en otros la estrategia suele ser la desmarcación. En relación a esto, Pizarro (2012) observa que, en algunos casos, estos/as inmigrantes tratan de reducir las diferencias a través de la búsqueda de incorporación a la sociedad hegemónica, siendo el acceso al sistema escolar y más aún su continuidad en estudios terciarios o universitarios, la forma privilegiada mediante la cual buscan asegurar la “integración” y la consecuente movilidad socio-económica para sus hijos y, en muchos casos, para ellos mismos.

En la conversación mencionada, algunos niños, especialmente varones, manifestaron modos diferentes de vincularse con el trabajo en el tabaco. Nos referimos a niños que acompañan a sus padres a las fincas lo que les permite incorporar un saber asociado al mundo adulto y así diferenciarse de otros niños. Podemos inferir que esta experiencia reproduce la división sexual del trabajo, donde las tareas del ámbito productivo y remunerado son asignadas a los varones.

Durante el taller realizado en una de las escuelas, mientras los/as niños/as trabajaban en la actividad propuesta sobre los hitos en sus historias de vida, Diego, hijo de un trabajador del tabaco que migró desde una zona rural de la provincia, se paró y dijo, “yo no sé qué escribir”. Entonces se le propuso que redacte lo que supiera del cultivo de tabaco. En ese momento se sentó, sin dejar de mirar su hoja, escribió una carilla completa donde expuso cada una de las etapas que requiere el cultivo de tabaco hasta su comercialización en la Cooperativa. Luego se acercó y lo leyó en voz alta y clara, se mostraba orgulloso de todo lo que sabía. Algunos de sus compañeros le preguntaban si había incluido el riego o la clasificación post cosecha y él mostrando su hoja, afirmó: “acá esta todo” (taller con cuarto grado, 3 de octubre de 2018). Diego también se encontraba mientras conversábamos con el grupo de niños que se mencionó más arriba. Cuando el resto de los niños se refirieron a sus percepciones en relación al trabajo en el tabaco, afirmó: “A mí sí me gusta el tabaco, yo voy a trabajar con mi papá en el tabaco”.

El caso de Diego como el de otros/as niños/as con quienes conversamos, evidencia los modos en que son educados tanto en la escuela como también

fuera de ella. Ciertamente la participación en las tareas de la unidad doméstica o de acompañamiento a sus padres, en el trabajo productivo fuera de ella, puede ser entendida “como una experiencia formativa, en tanto los procesos de socialización son concebidos como contextualmente situados, de manera que el aprendizaje se produce mediante comunidades de práctica y participación periférica legítima⁸” (Lave y Wenger, 2007 en Padawer, 2010, p. 361).

Por otra parte, nuestra experiencia con Diego, permite advertir sobre la potencialidad de recuperar aquello que los niños saben en función de sus aprendizajes fuera de la escuela. Sin embargo, también reconocemos que esto no constituye un hecho frecuente y sistematizado en el aula. De acuerdo con Padawer (2010) esto puede estar vinculado al hecho de que:

“[...] continúa siendo un desafío poder distinguir y recuperar los conocimientos que derivan de prácticas sociales, que no son formalizados ni expresados como tales. Esta dificultad se acrecienta si las prácticas en cuestión son consideradas ‘por definición adultas’, tal como sucede con la participación en actividades productivas” (p. 370).

En este apartado reconstruimos algunas representaciones que circulan en la escuela, sobre el trabajo en el campo en general y en el tabaco en particular. Observamos que es ubicado en los últimos escalones de la jerarquía laboral, caracterizándolo como precarizado, escasamente remunerado y muy sacrificado; generalmente asignado a trabajadores migrantes de otras zonas rurales de la provincia y también procedentes Bolivia. También observamos que algunos discursos justifican dicha inserción laboral a partir de la existencia de ciertos atributos etnicizados y racializados asignados a los/as trabajadores de origen campesino e indígena que migraron desde otras zonas rurales de la provincia.

Además, las características asignadas a los/as trabajadores/as del tabaco suelen también ser utilizadas por las docentes para explicar la falta de acompañamiento de las familias en la escolaridad de sus hijos/as. Dicho diagnóstico refleja el modo en que es entendida la participación de las mismas, por parte de las docentes, dejando por fuera aquellas formas en que las familias interpelan a las docentes y las directivas sobre temas como la alimentación y la violencia en la escuela.

Por su parte, los/as niños/as se distancian del trabajo en el campo en general y del tabaco en particular. Reconocen que implica un trabajo duro y sacrificado que no prefieren para ellos mismos. Sin embargo, los niños también expresan sentidos que contrastan con la anterior, donde se infiere la importancia del vínculo con los padres y con el valor de poseer un saber práctico asociado al mundo adulto.

8 El concepto de participación periférica se diferencia de las nociones de transmisión e internalización y está estrechamente vinculado al de participación guiada, el cual hace referencia al proceso de entendimiento creativo que los niños realizan “mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo, al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad” (Rogoff et al., 1993, en Padawer, 2010, p. 362).

Representaciones en los discursos docentes referidos a los/as niños/as hijos/as de bolivianos/as

En el discurso de las docentes encontramos una diferenciación entre aquellos/as niños/as identificados/as como los/as hijos/as de bolivianos/as y el resto de los/as niños/as. Un imaginario que circula de forma predominante es aquel que caracteriza a la niñez boliviana por su buen comportamiento, por ser “callados” y “cumplidos”. Este imaginario aparece en el estudio de Domenech (2013) sobre los discursos de docentes en una escuela de la ciudad de Córdoba. El autor reconoce una relación entre la idea del comportamiento respetuoso con aquella que asocia a los bolivianos/as, tanto alumnos como padres/madres, como “sumisos”. Por su parte Martínez (2012) en su investigación en un contexto escolar de la ciudad de Buenos Aires, analiza el silencio en estos niños desde la noción de la vergüenza entendida como un proceso de ocultamiento o negación de la adscripción étnica nacional boliviana, en un contexto de subalternidad o jerarquías que trascienden la escuela (Martínez, 2012).

En nuestro estudio, los/as niños/as aparecen diferenciados por su buena conducta. Un docente de educación física afirmaba: “Bolivianos sí hay y son los chicos más respetuosos, de mejor conducta” (comunicación personal, 7 de agosto de 2018). En particular estos/as niños/as son caracterizados/as como tranquilos/as, silenciosos/as, para nada contestadores/as, ni agresivos/as, que valoran la escuela, todo lo cual les asigna el valor de respetuosos y humildes. Esas características, en ocasiones son percibidas como una herencia cultural, transmitida por sus padres, vinculada a su pertenencia nacional y asociada a su vez a una condición de los sujetos como “buenos trabajadores”.

Docentes de tercer grado comentaban: “quieren superarse” y “son más aplicados que los argentinos, son más trabajadores, se sienten motivados en la escuela, son luchadores, buscan el liderazgo”, también afirmaban:

“[...] se caracterizan por ser muy respetuosos [...] en conducta son muy buenos y los padres acompañan, son colaboradores, responsables y valoran al maestro [...] Los bolivianos son muy trabajadores, vienen con un bolsito y si viera ¡qué casas tienen ahora! Por ejemplo, ahí entrando al pueblo, la primera casa de ladrillos es de la familia de Nati y ella nos contó que antes vivían en un ranchito. Los padres son re trabajadores, son así” (comunicación personal, 7 de agosto de 2018).

En estos fragmentos aparecen asociadas las características positivas de los/as niños/as procedentes de familias bolivianas, con la capacidad de trabajo y crecimiento económico de sus padres. También es ponderado el rol de sus padres y madres colaborando con las docentes, asociando dicha actitud con la idea de que valoran la escolaridad de sus hijos e hijas. En relación a esto y similar

al planteo que realiza Domenech (2013), entendemos que la valoración hacia la escuela que las docentes identifican tanto en los niños/as de origen boliviano como en sus padres, diferenciándolos/as del resto de sus compañeros/as y sus familias, responde a la concepción de que la escolaridad en Argentina funciona para los/as inmigrantes bolivianos/as, como un recurso de movilidad social ascendente.

A su vez, las docentes asocian este comportamiento respetuoso con un modo de vida, de crianza y de niñez distanciado de aquel que reconocen en el resto de los/as niños/as: “estos chicos no andan con el celular como los de acá, o con la tele todo el tiempo” (comunicación personal, 5 de agosto de 2018). Otra docente hacía referencia en el mismo sentido: “Esos niños no tienen en qué entretenerse, no tienen celular, los padres los educan así” (comunicación personal, 7 de agosto de 2018). Puede inferirse que los/as docentes entienden que el modo de transitar la niñez en las familias bolivianas, alejada de una construcción de infancia asociada al consumo de ciertos bienes y formas de entretenimiento (celulares, televisión o computadoras) es positivo, porque permite alejarlos de los aspectos negativos de la sociedad de destino y así utilizar el tiempo únicamente para el trabajo o el estudio. Como sostienen Novaro y Diez (2011) los estereotipos que aparecen sobre estos niños/as suelen ser explicados por las docentes a partir del modo en que se distancian de los modelos hegemónicos de crianza en la sociedad de destino.

Sin embargo, la virtud del trabajo y el esfuerzo asignada a los/as niños/as de familias de procedencia boliviana, es en otra instancia relativizada por una de las docentes, cuando relató lo sucedido durante una clase donde les propuso a sus alumnos/as que contaran las actividades que habían realizado durante el receso escolar de verano:

“Les preguntamos a los niños qué hicieron en las vacaciones y Sole [una niña hija de bolivianos] dijo: ‘yo [...] me fui a Bolivia. Pero estaban todo el tiempo trabajando’. Contó que allá no tienen nada, acarrear agua, cuidan a los animales. Pero no tienen vacaciones. Los niños están cumpliendo tareas que no les corresponde, por ejemplo cuidan de sus hermanitos, eso los hace responsables, pero son como adultos de muy chiquitos [...] les inculcan constancia. La desventaja es que los niños tienen muchas obligaciones y no disfrutan” (comunicación personal, 7 de agosto de 2018).

Aquello que en primer lugar es destacado como positivo -la constancia y la responsabilidad vinculadas al trabajo, como cualidades aprendidas en el núcleo familiar y transmitidas generacionalmente-, se torna negativa cuando las docentes perciben un exceso de tareas asignadas a los/as niños/as y más aún, cuando realizan tareas en momentos identificados como “de vacaciones”. En esta concepción encontramos que se contraponen imaginarios sobre lo que deben ser los momentos de vacaciones asociados al receso escolar, como instancias recortadas de los espacios productivos domésticos donde las familias

transcurren parte de las jornadas diarias, de su vida cotidiana. Justamente, en las imágenes modernas de la infancia y juventud se atribuyen espacios y tiempos ad hoc para esos sujetos que son concebidos como en formación: “la arquitectura y el calendario escolares son las coordenadas básicas que enmarcan la condición de ‘menor’, suponiendo su segregación de los adultos” (Padawer, 2010, p. 360).

Entonces, la participación en prácticas asociadas a la reproducción cotidiana de las familias en contextos rurales, como el cuidado de los animales o el traslado de agua, son concebidas como “trabajo” en la percepción de la docente y, por lo tanto, como actividades que no debieran ser parte del universo de experiencias de niños/as y jóvenes. En este sentido, si bien en el campo educativo existe consenso en la importancia de rescatar los saberes previos de los/as niños/as, “la normativa nacional e internacional que protege a los niños del trabajo infantil opera como un obstáculo para reconocer estas experiencias que la ley prohíbe de manera general” (Padawer, 2010, p.16). El sentido común que sostiene que los niños deben estar en la escuela y los adultos en el trabajo limita las posibilidades de los/as maestros/as de incorporar aquellas experiencias formativas que los/as niños/as vivencian fuera de la escuela (Padawer, 2010).

Desde esa lógica, en el discurso de algunas docentes identificamos posiciones críticas sobre ciertas formas de crianza de los/as niños/as por su vinculación a la vida adulta: “con muchas obligaciones” que no les permite “disfrutar”. En ese discurso se contraponen imaginarios sobre la niñez y la crianza y su relación con una determinada concepción de trabajo. De acuerdo con Pizarro (2015) en la organización familiar del trabajo en las áreas indígenas-campesinas de muchos países, está implicada la “ayuda” de las mujeres y los niños. Sin embargo, los discursos hegemónicos criminalizan tales prácticas entre los migrantes definiéndolos como trabajadores esclavos (Pizarro, 2015).

Como planteamos, los discursos de las docentes enfatizan el buen comportamiento y responsabilidad de los/as niños/as hijos/as de bolivianos/as, sin embargo, no destacan su capacidad intelectual. En relación a los/as niños/as, que transitan los primeros años de escolaridad (entre primero y cuarto grado), las docentes no identificaron “problemas de aprendizaje”. Sin embargo, cuando reconocieron la presencia de estos problemas, destacaron que estos/as niños/as logran compensarlos a través de su esfuerzo y constancia, características que, como mencionamos anteriormente son asignadas por su condición étnica nacional boliviana. Una maestra de segundo grado comentaba sobre dos de sus alumnos bolivianos: “José no tiene problemas de aprendizaje [...] El que sí tiene dificultades es Arnaldo, pero él tiene deseo de superación, entonces eso le ayuda” (Entrevista, 6 de agosto de 2018). Otra maestra de tercer grado afirmaba “... a veces son un poco lentos, pero muy cumplidos” (Entrevista, 6 de agosto de 2018).

Las docentes identificaron los mayores problemas de aprendizaje en los/as niños/as que transitan los grados más avanzados (quinto, sexto y séptimo). Particularmente en aquellos/as niños/as cuya migración es reciente (quienes

transitaron la mayor parte de sus trayectorias escolares en Bolivia) acentuándose cuando son quechua hablantes. Una maestra de séptimo grado encargada del área de Ciencias Sociales y Lengua, contaba que una de las niñas que había llegado desde Bolivia a comienzos del ciclo escolar tenía “muchos problemas” en sus clases: “problemas de comprensión, en la oralidad, de coherencia, en las categorías gramaticales (comunicación personal, 4 de septiembre de 2018). Otro docente mencionaba sobre esa niña: “Yo trato de incluirla y ayudarla, pero bueno, ella de allá trae pocos contenidos” (comunicación personal, 5 de septiembre de 2018). En esos discursos se reconoce la identificación de los problemas de aprendizaje de esto/as niños/as, con su trayectoria escolar en Bolivia.

En resumen, observamos discursos estereotipados que destacan el buen comportamiento de estos/as niños/as, caracterizándolos/as como respetuosos/as humildes y cumplidos, sin embargo, esos mismos discursos descalifican aspectos vinculados a las capacidades intelectuales. A su vez, estas condiciones son comprendidas por los/as docentes como una condición heredada, determinada por la pertenencia nacional boliviana de sus padres o abuelos/as.

En ciertos discursos de las docentes aparece ponderado el esfuerzo y cumplimiento en las tareas escolares de esto/as niños/as, imagen que suele asociarse a las nociones predominantes sobre la capacidad de trabajo de sus padres/madres. No obstante, también aparecen valoraciones negativas, cuando perciben que esa capacidad de trabajo resulta excesiva, en el caso de los niños/as. Es decir, cuando reconocen que sus experiencias no reflejan aquello que se espera de la infancia, desde una idea moderna que la concibe como la primera etapa de un desarrollo temporal monocrónico y unilineal. Un modelo de niñez que la concibe como un período destinado al aprendizaje que prepara para vida adulta definida esta última, como una etapa de trabajo (Padawer, 2010). Finalmente, encontramos que suele relacionarse el bajo rendimiento escolar en ciertos/as niños/as con su condición de migrantes y por su trayectoria escolar previa en Bolivia.

CONCLUSIONES

En este artículo indagamos sobre las representaciones que circulan en dos escuelas, referidas a las condiciones de trabajo en las producciones de tabaco y de hortalizas, predominantes en la zona bajo estudio y los lugares de procedencia de las familias que se insertan en las mismas. Asimismo, reflexionamos sobre los modos en que esas representaciones se relacionan con los discursos de las docentes, referidos a la participación de las familias en la escolaridad de sus hijos/as y sobre la infancia y los modelos de crianza.

La investigación enfatizó en la escala de la vida cotidiana mostrando el modo en que el contexto estructural hegemónico, penetra las prácticas y relaciones cotidianas en la escuela (Achili, 2000). En este caso, analizamos cómo las dinámicas, procesos y sentidos que enmarcan las relaciones dentro del mercado

laboral tabacalero y hortícola de la zona bajo estudio, donde se insertan las familias de los/as niños/as que asisten a las escuelas, resultan claves para comprender las interacciones escolares cotidianas.

Partimos de reconstruir dimensiones contextuales amplias, políticas y económicas, que se vinculan con una situación de mayor empobrecimiento de los hogares a escala nacional y específicamente en la provincia de Salta. Por otro lado, avanzamos en la caracterización de un contexto más inmediato vinculado al mercado laboral tabacalero y hortícola en la zona bajo estudio. Ambas actividades, requieren trabajo duro y sacrificado, muchas veces mal remunerado y precarizado que históricamente ha sido asignado a trabajadores migrantes, campesinos e indígenas de otras zonas rurales de la provincia, como también procedentes de Bolivia. Esta articulación laboral subordinada puede leerse a través de los procesos de etnicización y racialización que recaen sobre aquellos marcados como “Otros internos” y “Otros externos” (Briones, 2008) a la nación y a la provincia.

En particular, las docentes presentan a las escuelas como establecimientos donde asisten los hijos de los peones rurales y más específicamente, “los hijos de los trabajadores del tabaco”. En sus discursos identificamos una desvalorización hacia el trabajo en el tabaco y las condiciones de vida asociadas al mismo. A su vez, esas representaciones fueron utilizadas para explicar la falta de “acompañamiento” de las familias en la escolaridad de los/as niños/as y el comportamiento de estos/as en la escuela. Sobre esto y a partir del modo en que los padres y madres interpelan a la escuela y a las docentes, se analizó el modelo de “participación de las familias” desde el cual se construye la noción de “falta de acompañamiento” de las mismas.

Asimismo, observamos que los/as niños/as suelen reproducir la desvalorización hacia el trabajo en el campo y en el tabaco en particular. Sin embargo, aunque en menor medida, encontramos una valorización positiva hacia este trabajo en algunos niños, especialmente varones que acompañan a sus padres a las fincas. De acuerdo con Padawer (2010) entendemos que esas experiencias formativas que vivencian los/as niños/as fuera del ámbito escolar, podrían ser retomadas en la escuela y así habilitar un espacio para la reflexión y la codificación léxica de las mismas.

Por otro lado, observamos construcciones identitarias, con énfasis en la etnicidad nacionalidad, desde las cuales las docentes ponderan la capacidad de trabajo y responsabilidad de los/as niños/as hijos/as de bolivianos/as. En esas distinciones encontramos una correspondencia con las representaciones que las docentes tienen sobre sus padres y madres y su condición de buenos trabajadores por ser sumisos y sacrificados. Sin embargo, también identificamos cuestionamientos al modo de transitar la infancia y las formas de crianza en las familias de origen boliviano, que dejan entrever la falta de problematización sobre la vigencia de un modelo hegemónico de niñez y crianza normalizador. Finalmente, encontramos discursos que asocian el bajo rendimiento escolar en ciertos/as niños/as con su

condición de migrantes y por su trayectoria escolar previa en Bolivia.

En resumen, el estudio de las representaciones, en los discursos y prácticas de docentes, niños y también de sus familias, nos permitió acercarnos a los modos en que se reproduce y resiste el contexto estructural hegemónico que permea las interacciones cotidianas en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, Elena Libia (2000) “Contextos y cotidianidad escolar fragmentada”, *Cuadernos de Antropología Social*, 12, p. 11-30.

ATAIDE, Soraya (2019) “Experiencias migratorias y laborales en clave interseccional. El caso de tarijeños y tarijeñas vinculados/as a la horticultura del este salteño” (113-134). En: Marcelo Rodríguez Faraldo y Soraya Ataide (Comp.), *Repensando el Desarrollo Rural en los Territorios del Norte Argentino*. Ciudad de Salta: Ed. Cartoon.

BENENCIA, Roberto (2012) “Participación de los inmigrantes bolivianos en espacios específicos de la producción hortícola en la Argentina”, *Política y Sociedad*, vol. 49 n°1, p. 163-178.

BENENCIA, Roberto y ATAIDE, Soraya (2015) “Segmented Labor Market and Migratory Identity Constructions in Two Horticultural Areas in the Province of Salta” (17-36). En: Cynthia Pizarro (Ed.), *Bolivian Labor Immigrants’ Experiences in Argentina*. Maryland: Lexington Books.

BOURDIEU, Pierre (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducción. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

BRIONES, Claudia (2008) “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales” (9-36). En: Claudia Briones (Comp.) *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

DOMENECH, Eduardo (2013) “Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: Entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de alteridad”, *Revista Argumentos*, n°15, p. 116-149.

EZPELETA, Justa y Elsie ROCKWELL (1983) “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, N° 37, pp. 70-80.

FAIRCLOUGH, Norman (1995) *Discourse and social change*. PolityPress: Cambridge.

GARCÍA DELGADO, Daniel y Agustina GRADIN (2017) “Introducción”. En: Daniel García Delgado y Agustina Gradin (Comp.) *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis*.

ATAIDE, Soraya. *Escuela y vida cotidiana. Un análisis sobre las representaciones que circulan en contextos escolares, rurales y migratorios de la provincia de Salta (Argentina)*. pp. 200 - 223 |

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina

GARCÍA, Matías (2009) *El análisis de las transformaciones de la estructura agraria hortícola platense en los últimos 20 años. El rol de los horticultores bolivianos*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Ciudad de La Plata.

GUBER, Rosana. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

HELLER, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Traducción. Barcelona: Península.

JODELET, Denise (1989) *Les Représentations Sociales*. París: puf

MARTÍNEZ, Laura (2012) “Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: ‘no se animan a contar’”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, n° 1, p. 73-88.

NEUFELD, María Rosa, Laura SANTILLÁN y Laura CERLETTI (2015) “Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social”, *Educ. Pesqui*, vol. 41, n° especial, p. 137-151.

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” (37-57). En Corina Courtis y María Inés Pacceca (Comp.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

PADAWER, Ana (2010) “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”, *Horizontes Antropológicos*, año 16, n° 34, p. 349-375.

PAIS, Alfredo (2019) “Arrancados del suelo: el desarrollo del capitalismo agrario y sus consecuencias en las estrategias de reproducción de campesinos criollos e indígenas en territorio salteño” (21-42). En: Marcelo Rodríguez Faraldo y Soraya Ataide (Comp.), *Repensando el Desarrollo Rural en los Territorios del Norte Argentino*. Ciudad de Salta: Ed. Cartoon.

PEDONE, Claudia (2010) “Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios”, *Empiria Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, n°19, p. 101-132.

PIZARRO, Cynthia (2011) “Sufriendo y resistiendo la segregación laboral: experiencias de migrantes bolivianos que trabajan en el sector hortícola de la región metropolitana de la ciudad de Córdoba” (335-360). En: Cynthia Pizarro (Coord.), *Migraciones internacionales contemporáneas: estudios para el debate*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, CICCUS.

PIZARRO, C. (2012) “Discurso racializante y segmentación étnico-nacional del mercado laboral: Trabajadores bolivianos en un cortadero de ladrillos de Córdoba, Argentina” (79 – 94). En: Benencia, Roberto, Fernando Herrera Lima y Elaine Levine. (Comp.) *Ser migrante latinoamericano, ser vulnerable, trabajar precariamente*. Ciudad de México: Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana-Campus Iztapalapa.

PIZARRO, Cynthia (2015) *Bolivianos y bolivianas en la vida cotidiana cordobesa. Trabajo, derechos e identidad en contextos migratorios*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

RODRÍGUEZ FARALDO, Marcelo (2019) “Articulaciones sociales y resistencia campesina en el complejo agroindustrial tabacalero. Estudio de caso de tres fincas tabacaleras del sur del valle de Lerma” (43-66). En: Marcelo Rodríguez Faraldo y Soraya Ataide (Comp.), *Repensando el Desarrollo Rural en los Territorios del Norte Argentino*. Ciudad de Salta: Ed. Cartoon.

RODRÍGUEZ SALAZAR, Tania (2007) “Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales” (157-188). En: Tania Rodríguez Salazar y María de Lourdes García Curiel (Coord.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

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*, n°3, p. 7-16.

SASSONE, Susana (2012) “Bolivianos en la Argentina: entre la precarización laboral y el empresariado étnico”, *Voces en el Fenix*, n°21, p. 96-101. Recuperado de: https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/15_4.pdf

YUDI, Javier (2012) *Kollas de Nuevo: Etnicidades, trabajo y clasificaciones sociales en los Andes de Salta (Argentina)*. Tesis de doctorado. Facultad de Ciencias Agropecuarias Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad de Córdoba.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo

Educación para inmigrantes, cultura escolar y relaciones sociales en una escuela de la ciudad de São Paulo

Adriana de Carvalho Alves Braga¹

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar um panorama das condições de acolhimento de estudantes imigrantes latino-americanos nas escolas públicas da cidade de São Paulo, a partir da narrativa dos docentes. Os relatos foram recolhidos em uma escola municipal, cujas matrículas de imigrantes somam 13% do total de estudantes e os professores avaliaram seu conhecimento sobre a América Latina, apresentaram as dificuldades encontradas nos primeiros contatos, refletiram sobre o rendimento escolar e a socialização dos imigrantes. Ao adentrarmos no contexto escolar, através dessa memória docente, nos deparamos com alguns dilemas: dificuldade de comunicação e o aprendizado da língua, a xenofobia e a violência, a exploração do trabalho infantil e a evasão escolar. Além da compreensão dos fluxos migratórios contemporâneos e da discussão das políticas públicas educacionais, a análise é realizada através da discussão de alguns conceitos basilares da Educação para Imigrantes, tais como a diversidade cultural, identidade, cultura escolar e interculturalidade.

Palavras-chave: Educação para imigrantes. Bolivianos em São Paulo. Interculturalidade. Fluxos migratórios contemporâneos. Políticas Públicas.

1 Doutora em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil. Mestre em Integração da América Latina, PROLAM/USP. Email: andritsena@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta una visión general de las condiciones dadas para la recepción de estudiantes inmigrantes Latinoamericanos en Escuelas Públicas de la ciudad de São Paulo, basado en la narrativa de los docentes. Los informes se recopilaron en una Escuela Municipal, cuya matrícula de inmigrantes representa el 13% del número total de estudiantes y los maestros evaluaron el conocimiento sobre América Latina, develaron las dificultades encontradas en los primeros contactos, reflejados en el rendimiento escolar y la socialización de los inmigrantes. A medida que nos adentramos en el contexto escolar, gracias a esta memoria docente, nos enfrentamos con algunos dilemas: dificultades de comunicación y de aprendizaje de idiomas, xenofobia y violencia, explotación del trabajo infantil y abandono escolar. Además de comprender los flujos migratorios contemporáneos y discutir las políticas públicas educativas, el análisis se realiza discutiendo algunos conceptos básicos de Educación para Inmigrantes, como la diversidad cultural, la identidad, la cultura escolar y la interculturalidad.

Palabras clave: Educación para inmigrantes. Bolivianos en São Paulo. Interculturalidad. Flujos migratorios contemporáneos. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta parte dos resultados obtidos em nossa investigação de doutorado, na qual nos propusemos a conhecer as estratégias de acolhimento construídas pelos professores na garantia dos direitos educativos de estudantes imigrantes na cidade de São Paulo, Brasil. Os dados que apresentamos foram coletados em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que recebe grande quantidade de matrículas de migrantes regionais, principalmente de nacionalidade boliviana, e os depoimentos expressam as percepções dos educadores sobre tal presença.

Na cidade de São Paulo, o tema dos fluxos migratórios adquire relevância especialmente a partir do ano de 2013, um momento histórico no qual o governo municipal demanda a construção de políticas públicas para atender a essa população “frequentemente em situação de vulnerabilidade pela ausência de redes sociais, desfiliação cidadã e desconhecimento do idioma local, especialmente agravada nos casos daqueles que se encontram em situação migratória irregular.” (CEPAL, 2019, p. 14). Em 2016, o poder público municipal sancionou a Lei Municipal 16.478/2016, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante (PMPI), um marco legal que incide sobre a garantia de direitos por parte dos imigrantes, que regulamenta e orienta o atendimento a esse público em todas as esferas de atuação do município. No âmbito da

Educação, o Decreto Nº 57.533/2016 que regulamenta a PMPI estabelece que

“É garantido a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos imigrantes o direito à educação, por meio do ingresso, permanência e terminalidade na rede de ensino público municipal, não constituindo obstáculo ao exercício deste direito a impossibilidade de comprovação documental [...]”
(Prefeitura de São Paulo, 2016, Art. 19)

Afirmando o princípio a interculturalidade, esse decreto estabelece como ações prioritárias da Secretaria Municipal de Educação: o combate a xenofobia, o fomento a conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos imigrantes, investimento na formação de educadores e incentivo à produção de materiais didáticos e ações didáticas que garantam o acolhimento dos estudantes imigrantes e de suas famílias (Prefeitura de São Paulo, 2016, art. 20). Como podemos observar, o município de São Paulo tem as ferramentas jurídicas que, associadas aos mecanismos da esfera federal², são capazes de garantir o acesso dos imigrantes aos serviços educativos.

A presença imigrante modifica substancialmente a cultura escolar, especialmente por conta da diversidade cultural e da manifestação de valores diversos daqueles que são partilhados pelos estudantes brasileiros, principalmente no que se refere a compreensão sobre o papel da escola. Tratando da discussão sobre a presença imigrante na escola, nossa contribuição é abordar a juventude migrante a partir da cultura escolar, demonstrando a importância do acesso à educação como ferramenta de qualificação para a vida social e para a construção dos projetos de vida, mas também concebendo a escola como *lócus* privilegiado da vivência e da experiência social. Através dos relatos docentes que compõe o texto, são mencionadas algumas situações do contexto escolar que nos auxiliam a compreender esse fenômeno.

2 As legislações federais que asseguram o acesso à educação, no Brasil, são: Constituição Federal de 1988, Lei Nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei Nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e Lei Nº 13.445/ 2017 (Lei de Imigração).

EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: CONCEITOS IMPORTANTES PARA COMPREENDER O FENÔMENO

As pesquisas relacionadas à Educação para Imigrantes são interdisciplinares e buscam desvelar como se estabelecem as relações entre estudantes imigrantes e nacionais, as barreiras de acesso à escolarização e os obstáculos enfrentados para a efetivação dos direitos educativos. Na especificidade da Pedagogia, questiona-se o currículo ensinado em um ambiente escolar culturalmente diverso, as metodologias, a avaliação e a formação docente desejável para efetivar os direitos educativos. Conceitos como diversidade, multiculturalismo e interculturalidade são fundamentais no estudo de ações educativas direcionadas para a garantia de direitos educativos aos estudantes imigrantes e, a afirmação da prática intercultural possibilita a abertura epistêmica para a diversidade cultural.

“Afirmar a diversidade cultural e a co-presença de Outros Sujeitos e de outras culturas está trazendo tensões nas escolas, nas políticas, nas artes... porque a afirmação da diversidade cultural questiona o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos legítimos de produção de cultura.” (Arroyo, 2014, p. 111).

No contexto de uma escola com estudantes imigrantes, esses representam os Outros Sujeitos que mobilizam a reflexão sobre a cultura diversa. Ao tratar da representação dos ‘outros’ no processo educativo, Candau (2011) afirma que “é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos ‘outros’” (Candau, 2011, p. 31). Dessa forma, é muito significativo quando educadores se propõem a desenvolver ações nas quais ocorrem o alargamento cultural, pois, quando a escola se converte em espaço permeável à diversidade, é promovida a visibilidade dos sujeitos implicados na cultura escolar.

Ao discutir a presença do diferente, do Outro, na escola, Candau (2014, p. 31) recomenda que “é necessário outro olhar: reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e ‘vantagem pedagógica’”. Esse reconhecimento é, indubitavelmente, o primeiro passo para a construção de ações pedagógicas que dialogam com a perspectiva intercultural, entendida como o diálogo entre as culturas. Todavia, reconhecer a dignidade dos sujeitos implica também em discutir os estereótipos e, em um contexto escolar com marcante presença de estudantes bolivianos, a discussão sobre os esses estereótipos emerge como um dos temas centrais na discussão.

Muitas das pesquisas realizadas junto à comunidade boliviana em São Paulo revelam que, sobre essa população, recai preconceito, discriminação, racismo e xenofobia, salientando os resquícios da colonialidade na qual se estruturou a sociedade brasileira. Um dos pesquisadores que tem se dedicado a esse tema é Silva (2008) e, a esse respeito, denuncia que “a imagem cristalizada na sociedade local é a de que todos eles são costureiros, pobres e índios, ignorando, assim, a diversidade social, profissional e étnica deste grupo” (2008, p. 38).

Uma das barreiras que dificultam o exercício dos direitos é a comunicação e, ao tratar da importância desempenhada pela língua, Robim (2017, p. 30) sugere que “a escola é a representação da exclusão, na medida em que o PB é supostamente a língua materna de todos os estudantes”. Por se tratar de um grupo social invisibilizado, pesa ainda sobre os imigrantes a negação linguística através da expectativa do monolinguísmo nas escolas, e até mesmo a ideia de que todos os imigrantes latino-americanos falam somente o idioma castelhano. Em uma escola onde a maioria dos estudantes imigrantes é constituída de bolivianos, essa realidade é mais evidente e, a esse respeito, Robim (2017, p. 38) alerta que esse contexto é ainda mais complexo, uma vez que a Bolívia se afirma politicamente enquanto um Estado pluricultural, onde os idiomas originários – guarani, quechua, aymara, entre outros – são línguas oficiais e faladas pela maioria da população, juntamente com o espanhol. Logo, a discussão sobre a comunicação deve ser deslocada do âmbito da dificuldade para a dimensão do processo de aprendizagem - que não é linear - e a discussão da diversidade linguística e cultural.

É fundamental refletirmos ainda sobre o significado da diversidade e das dinâmicas culturais no processo migratório e, a esse respeito, Grimson (2011) presta contribuição ao tema quando estabelece alguns equívocos sobre as migrações e, ao tratar dos aspectos culturais assinala que

“Como la cultura no se porta en la sangre, como la cultura está vinculada a contextos sociales específicos y a desigualdades de poder históricas, cualquier definición que utilicemos de ‘cultura’ debe implicar necesariamente sus procesos de cambio. Cuando cambian los contextos, las culturas no pueden permanecer inmunes.” (Grimson, 2011, p. 37)

Compreendendo que a cultura não se reproduz naturalmente no contexto de destino, posto que não está impregnada no sangue, mas em contextos sociais e nas relações de poder estabelecidas, o antropólogo lança o questionamento “en qué grupos, en qué sociedades y en qué condiciones se producen esas continuidades y rupturas?” (Grimson, 2011, p. 37). O ambiente escolar permeável à manifestação da diversidade cultural pode ser a condição que favorece a continuidade de algumas práticas culturais.

Ao analisarmos o modo como se processa a sensação de pertencimento desses estudantes em interação com o ambiente escolar, é interessante observar o conceito de “entre-lugar” proposto por Bhabha (2013), que o define enquanto perspectivas de tradução cultural e ferramenta para atuação em um novo contexto, pensando em um passado. Perante a afirmação de que “o trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente” (Bhabha, 2013, p. 29), podemos inferir que esse arraigamento pressupõe a construção de novas dinâmicas de interação cultural por parte dos jovens imigrantes. O papel da experiência é fundamental para essa análise, pois “(...) é o desejo de reconhecimento, ‘de outro lugar e de outra coisa’, que leva a experiência da história além da hipótese instrumental. Mais uma vez é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência” (Bhabha, 2013, p. 31). A escola, como *lócus* de experiência, de vivência e de intervenção, passa a ser esse ‘entre-lugar’ onde se acionam não apenas memórias, mas também possibilita a renovação da atividade cultural atrelada ao desejo de conhecer e reconhecer um ‘outro lugar’ e outras coisas.

EM CAMPO: CARACTERIZAÇÃO DA EMEF DOS ANDES

A pesquisa de campo ocorreu no segundo semestre de 2019 e, além da realização de entrevistas, investigamos também a documentação escolar, para conhecer o contexto sociocultural da escola. Os dados recolhidos na pesquisa documental apontam que 85% dos estudantes imigrantes da escola são bolivianos ou filhos de bolivianos, e possivelmente é por essa razão que, ao serem questionados sobre os estudantes imigrantes da escola, quase todos os participantes se reportaram aos estudantes dessa nacionalidade.

Com o intuito de preservar a identidade dos docentes e da própria unidade escolar onde realizamos a investigação, optamos por fazer alusão a História e a Cultura da América Latina para nomear os sujeitos e o *lócus*, criando nomes fictícios. Dessa forma, nos referimos a unidade escolar como Escola Municipal de Ensino Fundamental dos Andes e, quanto aos participantes da pesquisa, os nomeamos da seguinte forma: Gabriela (prof^a de Língua Portuguesa), Juana (prof^a de História), Mercedes (prof^a de Geografia) e Victor (prof. de Artes).

A EMEF dos Andes se localiza na zona norte da cidade de São Paulo, região reconhecida pela concentração dos fluxos migratórios de latino-americanos. Por essa razão, interessava-nos saber sobre o quantitativo de matrículas de imigrantes que essa escola abrigava e a diretora disponibilizou, para nossa análise,

o documento “Alunos estrangeiros 2019- Direção”, produzido pela secretaria da escola e com data-corte de abril de 2019. Esse documento é um levantamento das matrículas e foi produzido com o objetivo de mapear os imigrantes e filhos de imigrantes matriculados na unidade escolar. Nesse relatório constam as seguintes informações: nome do estudante, de seu pai e de sua mãe, turma em que está matriculado, origem nacional do estudante, de seu pai e de sua mãe e telefones de contato.

O documento revela que em todas as 13 turmas do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) há matrículas de imigrantes e, dos 71 estudantes, 7 são de origem africana. Os demais compõem os fluxos de imigração regional, com especial destaque para a presença dos bolivianos (24) e dos filhos de bolivianos (36). No Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) o cenário é um pouco diferente, pois a quantidade de matrículas é menor – para a mesma quantidade de turmas – e todos os estudantes são latino-americanos. Uma constatação que fizemos ao analisar as matrículas das turmas por ano/série é que se nota uma diminuição gradativa da quantidade de estudantes imigrantes: 6º ano (13), 7º ano (9), 8º ano (7) e 9º ano (3). A diretora da unidade escolar, ao ser questionada sobre esse assunto, levantou duas hipóteses: mudança de residência pois, de acordo com ela, existe muita rotatividade de local de trabalho das famílias desses estudantes, e a evasão escolar entre os adolescentes, especialmente por conta da exploração do trabalho infantil, uma vez que muitos desses estudantes começam a trabalhar na atividade têxtil para ajudar as famílias, e abandonam a escola.

A EMEF dos Andes tem, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, 764 estudantes matriculados nas 26 turmas atendidas e desses, cerca de 13% são de origem imigrante (100 estudantes), no entanto, apenas 6,2% efetivamente nasceram em outros países (48 estudantes). Podemos aferir que existe um equilíbrio entre a primeira e a segunda geração de imigrantes nessa escola e, em seu relato, a Gestão Escolar nos informa que tem sido feito um esforço coletivo para que seja colocada em pauta essa presença quando se discute a identidade da escola, o currículo e a função da escola naquela comunidade.

A PRESENÇA IMIGRANTE NA PERSPECTIVA DOCENTE

Para iniciar nosso diálogo com os professores, julgamos pertinente saber qual a relação entre esses docentes e os contextos de origem dos estudantes. Para atender a tal intento, solicitamos que os participantes avaliassem seu conhecimento pessoal sobre a História e Cultura da América Latina.

“Depois que eu entrei nessa escola eu senti a necessidade de pesquisar sobre a população da Bolívia, sobre a Bolívia, geografia da Bolívia, os costumes... Questão educacional, como era lá porque dizem que esses países são bem diferentes, então eu senti necessidade depois que eu mudei para cá, nessa escola.” (Mercedes, Geografia)

Esse depoimento é interessante porque evidencia o desconhecimento que os brasileiros têm em relação aos nossos vizinhos, e a professora revela que foi o contato cotidiano com os estudantes que a impeliu a querer conhecer mais sobre a Bolívia.

Outro tema relevante para nossa análise é a memória sobre os primeiros contatos entre os docentes e a comunidade de imigrantes da escola. Por essa razão, perguntamos aos professores se, quando iniciaram o trabalho na escola, já tinham conhecimento da quantidade de imigrantes e se eles identificaram dificuldades nesse primeiro contato.

“[...] estou aqui há dez anos, no começo tinha um aluno por sala geralmente eram bolivianos e a demanda com o tempo foi aumentando. E aí vieram os chilenos, vieram os angolanos, os nigerianos e foi aumentando[...]. Eu lembro que no início eles tinham bem mais dificuldade com a língua. [...] eu falava assim ‘olha se você não tá entendendo eu vou falar mais devagar para você entender’, tinha assim uma certa adequação. Eu lembro que culturalmente... o choque cultural era bem mais... Eram muito tímidos, muito retraídos e eu até tentava chamar ‘calma’, eles tinham medo da gente porque eles achavam que professor batia. Eu falava ‘calma, ninguém vai bater em você’. Dificuldade com a língua mesmo [...] chamava mais individualmente e, com o passar do tempo, isso foi se dissolvendo e daí não teve essa necessidade de eu falar mais pausado para eles entenderem... daí eu costumo dizer assim: ‘vocês estão se abasileirando demais, pode voltar...’” (Victor, Artes)

O tempo de trabalho desse professor na escola permite que ele tenha condições de elaborar o resgate dessa memória, apreendendo as mudanças ocasionadas pela intensificação das matrículas de imigrantes no decorrer desses 10 anos. Recorrendo a essa memória, Victor salienta a comunicação como dificuldade marcante e ressalta algumas estratégias adotadas, tais como adequar a linguagem e falar mais pausadamente. Um termo que destacamos, nessa narrativa, é a expressão ‘abrasileirar’, que denota a percepção de que esses estudantes, com o tempo, passam a compreender como funciona a dinâmica escolar e adotam esses códigos.

“Quando comecei a dar aula na EMEF dos Andes eu não tinha noção da quantidade dos alunos imigrantes, mas eu sabia que a maioria eram bolivianos. [...] E outra dificuldade que eu tive, foi de entender como eles estavam inseridos no contexto pedagógico e social da escola, então eu fiquei me questionando ‘como é que esses alunos são aceitos na escola? Como os colegas os tratam?’, aí fui percebendo que tinha, tinha sim bullying sendo praticado contra esses alunos em sala de aula. Por uma dificuldade dos alunos brasileiros lidarem com a diferença.” (Juana, História)

A diferença cultural é suscitada nesse relato, e a indagação da professora poderia ser resumida em ‘como é ser boliviano em uma escola que não me reconhece como sujeito?’, e essa observação diz respeito, entre outras coisas, ao modo como a sociedade brasileira acolhe o diferente.

Após a constatação das dificuldades elencadas no excerto anterior, a professora apresenta suas estratégias para lidar com a situação:

“Para essas duas dificuldades, a primeira foi da questão da linguagem, primeiro foi tentar conversar mais individualmente com esses próprios alunos e conversando com alguns professores, com a direção em algumas reuniões pedagógicas e de conselho, pensar na possibilidade de desenvolver um projeto de língua espanhola na escola, o que a gente achou bem interessante. Não só para os professores se integrarem mais em relação a língua deles, mas também para que eles também possam fazer da escola um local de... manutenção da sua própria cultura, que a escola seja um espaço de acolhimento da diferença, só que esse projeto não foi a frente, a gente ainda não escreveu... E sobre a questão do bullying que foi uma situação que aconteceu e que ainda acontece com alunos bolivianos, eu também comentei em algumas reuniões e os colegas sugeriram realizar sempre rodas de conversa para melhorar a convivência entre eles, estimular o diálogo, o respeito e foi o que eu fiz desde o ano passado.” (Juana, História)

Essa narrativa explicita que as dificuldades foram discutidas pelo coletivo de professores em reuniões, e que foram traçadas estratégias – projeto de língua espanhola e rodas de conversa – para lidar com essas dificuldades, no entanto, não foi dado um encaminhamento para as ações planejadas.

O ACOMPANHAMENTO DAS AULAS E APRENDIZAGEM

Nas pesquisas sobre Educação para Imigrantes, um tema controverso é a qualificação desses aprendizes: seriam bons ou maus alunos? Sob quais parâmetros essa aprendizagem é avaliada? Uma pista muito importante para chegar a uma resposta para essa questão foi aportada por Lazare-Gabriel (2016), cujo resultado de sua investigação dá conta de que, dentre os professores, circula a representação de estudantes tímidos, introvertidos, inseguros, comportados e silenciosos, esforçados na realização das tarefas escolares, apresentando inúmeras dificuldades de aprendizagem e com baixo rendimento escolar.

Buscando compreender como os participantes da pesquisa avaliavam esse tema, perguntamos sobre a percepção desses professores em relação ao rendimento escolar dos estudantes imigrantes.

“Alguns tem o rendimento bom, outros não tem rendimento bom, mas é porque já têm a dificuldade de aprendizagem, assim como os nossos alunos (...). E os alunos bolivianos eles são... muito educados e eles valorizam muito a escola, as famílias cobram bastante deles e eles valorizam muito a escola, então eles têm mais dificuldade, mesmo os que tem a dificuldade lutam pra vencer, superar...” (Gabriela, Língua Portuguesa)

O relato de Gabriela reforça a ideia da valorização da escola por parte dos estudantes de origem imigrante e suas famílias. Já Mercedes inicia seu relato atentando para as características pessoais desses estudantes, traçando um perfil atrelado à postura.

“De modo geral eles são bons alunos, comportados, tem responsabilidade, então geralmente o caderno está em ordem... Os pais são presentes, na maioria, os pais são presentes e o único entrave que existe é a questão da timidez, a questão da socialização. Porque as vezes eles são mesmo discriminados pelos colegas, então o problema deles aqui na escola é essa questão da sociabilização. Estão dentro da expectativa, são até melhores que os brasileiros.” (Mercedes, Geografia)

Os adjetivos utilizados para qualificar a presença desses estudantes na escola são positivados: bons alunos, comportados, responsáveis. Quanto às famílias, ressalta-se que são presentes, o que denota preocupação com o rendimento escolar de seus filhos.

“Olha, avaliando a minha matéria no caso, geralmente os bolivianos são excelentes... Latinos vamos pensar assim, eles são muito bons em Artes, eles têm muito capricho nas coisas assim. Os cadernos deles, principalmente de Artes porque eu sempre monto portfólios com caderno de Arte, são super caprichados, margens, os trabalhos deles são ótimos, o capricho assim é... o caderno deles dá vontade de pegar e usar de modelo pro próximo ano, vontade de plastificar e mostrar: ‘esse é o modelo que eu quero que vocês façam’, os alunos [imigrantes] são ótimos em Artes... Levam muito mais a sério [que os brasileiros]. Assim, eles se centram pra fazer, você dá o comando, ‘ok, é isso então vou sentar fazer isso’ e fazem o trabalho... eles seguem as orientações e parece que os demais não. Ficam ‘ai, será que posso fazer assim’, ‘ai posso fazer assim’ e fica naquele famoso ‘talvez’, jeitinho brasileiro que a gente se acomoda, ‘mas será que eu não posso fazer assim?’, ‘mas a margem de 2cm, mas será que se eu fizer assim da largura da régua e der um jeitinho’. Eles não. ”. (Victor, Artes)

Victor também traça esse perfil de bons alunos, corroborando com o que já havia sido mencionado pelas professoras, sendo que a organização e a disciplina seriam as características observadas nesses estudantes.

Aspectos gerais sobre a participação nas aulas e a entrega das tarefas escolares são apresentados na narrativa da professora de História:

“[...] no nosso caso os bolivianos, de modo geral ele [o aproveitamento escolar] é de regular para alto, são alunos que tiram boas notas, que se esforçam muito e tem um comportamento muito bom. Entregam [as atividades] de modo geral e os registros nos cadernos são praticamente todos, são os que mais se esforçam em relação ao caderno. Participam muito também, mas aí são os alunos mais desinibidos, têm os alunos mais tímidos que não conversam muito, não gostam de falar em sala de aula, chamar atenção, acho que também um pouco pela questão da diferença cultural e de linguagem, mas eu tenho alunos no sexto ano que participam muito de todas as aulas e são de famílias bolivianas. E de modo geral a gente avalia que eles têm um ótimo rendimento, comportamento e que é bem positivo.” (Juana, História)

De um modo geral, podemos inferir que, em relação ao rendimento escolar, a professora de Língua Portuguesa salienta que não devem ocorrer generalizações, pois tem alunos bons, medianos e ruins, independentemente da origem nacional. Ela atribui o baixo rendimento a possíveis dificuldades de aprendizagem e reforça como pontos positivos a valorização da escola, a cobrança das famílias e o senso de superação. Já Mercedes ressalta os aspectos do comportamento (postura em sala de aula), afirma que estão dentro das expectativas e que as dificuldades observadas são decorrentes da socialização, fruto da timidez.

Uma percepção que destoa das anteriores é a da professora Juana, que avalia os estudantes de origem imigrante de um modo bastante positivo, afirmando que são responsáveis com a entrega das atividades, realizam os registros no caderno e que os mais ‘desinibidos’ participam oralmente das discussões na aula. Em Artes, também são observados pontos positivos - organização dos cadernos, observância das orientações do professor, objetividade na realização das tarefas – e, para o professor Victor os alunos de origem boliviana são excelentes.

MECANISMOS PEDAGÓGICOS PARA ACOLHER OS ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA

Por estarem em uma posição privilegiada no contexto escolar, os professores são capazes de refletir sobre o modo como os adolescentes e jovens imigrantes são chamados a participar do universo escolar, sendo esse um indício do efetivo acolhimento. Todavia, esse acolhimento não se resume a incorporação dos valores de uma cultura escolar, sendo interessante, para nossa análise, desvelar como a cultura de origem desse estudante é acionada nas distintas atividades planejadas pelos docentes. Por essa razão, nos interessava conhecer como essa participação era fomentada por aqueles docentes, e solicitamos que os professores relatassem alguma atividade desenvolvida por eles, que contemplasse a temática da cultura dos estudantes imigrantes.

Os docentes foram estimulados a rememorar atividades, ações ou projetos educativos que impulsionaram a participação dos estudantes imigrantes.

“Não foi um projeto, foi uma ação para Mostra Cultural onde a gente planejou a sala temática da Bolívia e os estudantes e os pais que escolheram o tema, o que eles iriam mostrar. Era necessário e consta no PPP, fizeram a reunião, os pais gostaram muito da ideia, inclusive porque é uma forma de preservar a cultura, de passar, de transmitir o conhecimento cultural deles para os filhos e eles não querem que isso morra

e eles disseram que um povo sem cultura é um povo sem história. A gente montou um cartaz com ilustração, no dia os pais trouxeram a comida típica que incomodou algumas pessoas, mas eu achei muito válido, eles colocaram músicas típicas nessa sala, eles se sentiram muito bem e felizes na sala, interessante foi ver a felicidade dos pais em compartilhar a cultura com outras pessoas, faziam questão de explicar, de contar história, de contar de onde vinha a música, de explicar de onde vinha a comida, cada região da Bolívia tem uma característica climática, tem uma altitude então é por isso que é produzido daquela forma, então eles se sentiram orgulhosos de transmitir um conhecimento cultural para a população brasileira. Depois dessa ação os alunos mudaram muito, ficaram mais participativos, mais alegres, menos retraídos porque eles viviam escondidos, então eles se mostraram mais.” (Mercedes, Geografia)

A Mostra Cultural de 2018 foi um evento muito marcante nessa escola e professora de Geografia reconhece essa ação como muito positiva para o acolhimento dos estudantes bolivianos, pois eles assumiram o protagonismo tanto nas etapas de planejamento, quanto na execução da atividade, que culminou numa sala caracterizada com diversos elementos da cultura boliviana. Tomando o exemplo da Mostra Cultural, um evento organizado pela escola para difundir as produções culturais, é interessante notar que houve um estímulo a incorporação de alguns traços culturais dos estudantes imigrantes – a dança, a alimentação – e não seria demasiado afirmar que a presença das famílias desses estudantes denota não apenas o interesse de ‘mostrar’ essa cultura, mas propiciar que alguns traços dessa cultura fossem vivenciados pelos participantes do evento. Essa ação pode ser entendida como elemento de afirmação da diversidade cultural presente no ambiente escolar, através da legitimação dessa presença na escola.

“Geralmente os bolivianos são mais aplicados, os alunos imigrantes no geral. São mais aplicados, eu percebo que os alunos latinos porque se a gente for pegar os alunos mais, os imigrantes africanos, eles são mais abasileirados, eles já estão mais próximos da nossa cultura, então eles não têm essa coisa da timidez,... da objetividade, ‘vou ser objetivo, vou sentar, vou ficar quieto fazendo lição’, eles [africanos] já são, pelo menos na minha aula eles mostram isso, eles já são mais expansivos, mais espontâneos.... eles são aplicados apesar de que... a gente percebe que os alunos bolivianos que já estão aqui há mais tempo com família constituída e que os pais estão aqui há mais tempo eles já estão abasileirados, então eles já entraram no nosso ritmo, então tem alguns já estão ‘no clima’ do Brasil.” (Victor, Arte).

Victor propõe uma comparação entre os estudantes de origem latino-americana aos de origem africana, e baliza essa comparação através do que ele denomina como 'abrasileiramento'. Em sua percepção, os estudantes imigrantes de origem africana já chegam à escola com essa propensão ao 'abrasileiramento', e a hipótese aventada é a de que a cultura dos africanos seria mais próxima da brasileira, o que facilitaria essa inserção e o convívio. Contudo, no que se refere ao desempenho escolar, é notada também uma diferença, pois os estudantes latino-americanos seriam, em sua opinião, mais aplicados na realização das tarefas escolares e a característica do abrasileiramento poderia ser entendida, nesse caso, como uma ausência de objetividade e assertividade em compreender e atender os comandos no momento da aula.

A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

A discussão da exploração do trabalho infantil é uma realidade na escola e tema presente nas discussões formativas dos educadores. Os dados coletados na pesquisa documental realizada na EMEF dos Andes também trazem essa discussão, uma vez que a presença de matrículas de estudantes imigrantes fica mais rarefeita na medida em que esses estudantes vão chegando nos anos finais do Ensino Fundamental, momento em que inicia o fenômeno da evasão escolar, possivelmente desencadeado pelo trabalho infantil.

“Tem duas situações que eu acho que são importantes da gente relatar, uma de uma aluna que era boliviana na escola. Ela está no nono ano esse ano e ano passado os professores notaram que ela dormia muito em muitas aulas... E foram perguntar pra ela porque que ela estava dormindo tanto. E daí ela contou que ela trabalhava junto com os pais em uma fábrica de costura, ou de corte ou de costura de tecidos e ela tinha que trabalhar a noite toda, a tarde ela cuidava dos irmãos, dos sobrinhos e quando ela chegava na escola de manhã ela estava morrendo de sono porque trabalhava o dia inteiro. Então, essa foi uma situação muito marcante pra mim porque eu nunca tinha vivenciado nada do tipo e aí eu percebi que como a gente tem que ter olhares muito atentos para esses alunos porque por trás de uma aluna que está dormindo em sala de aula temos quase que uma realidade de trabalho infantil, entendeu?” (Juana, História)

Em relação a esse primeiro relato, notamos que houve a constatação, por parte dos professores, de que a estudante estava vivenciando uma situação de exploração do trabalho infantil e que isso estava prejudicando seu desempenho

escolar, mas não é relatada nenhuma ação em relação a essa constatação.

Uma característica do fluxo dos bolivianos na cidade de São Paulo é o trabalho no segmento têxtil e familiar e recrutamento do trabalho de adolescentes representa a dureza da realidade socioeconômica, que causa prejuízos no desenvolvimento desses estudantes, e a escola não está preparada para intervir nesse contexto adverso. Quando a professora Juana Azurduy relata que sua aluna trabalha à noite e cuida dos irmãos de manhã, revela o quão danosa é essa exploração para o processo de aprendizagem da aluna.

ENFRENTAMENTO A SITUAÇÕES DE PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E XENOFOBIA

A última pergunta de solicitava que as professoras relatassem alguma situação vivenciada em sua prática pedagógica envolvendo o contexto social, cultural ou econômico dos estudantes imigrantes. Os relatos a seguir sugerem que situações de discriminação estão presentes em contextos escolares que acolhem estudantes imigrantes, e maculam as relações sociais construídas nesse ambiente.

“Esse aluno que sofreu *bullying* me marcou bastante, ele veio pedir ajuda, porque ele estava sofrendo mesmo, então foi uma situação que me marcou bastante e eu acho que a escola tem que atacar esse preconceito, tem que atacar esse preconceito em relação aos migrantes, tomar atitude e... mesmo na escola a gente tem que falar mais com a realidade deles. Fazendo mais palestras, estudos sobre a realidade deles.” (Gabriela, Língua Portuguesa)

Em seu relato, a professora Gabriela mencionou a situação envolvendo um estudante boliviano que a sensibilizou muito. Os colegas da turma o ofendiam e o perseguiram e, num desabafo, esse menino falou para a professora que não aguentava mais e queria voltar para a Bolívia. Quando perguntada sobre suas providências, a professora revelou que chamou os estudantes envolvidos e os advertiu, sendo que o ‘líder’ dessa turma de agressores foi transferido para outra escola, por conta das sucessivas ocorrências de agressividade na unidade escolar. De acordo com a professora, essa situação a marcou muito, pois, após tomar essas providências, o estudante agredido percebeu um vínculo de confiança com ela e sua situação na escola melhorou, pois ele se sentiu mais seguro.

“[...] tem um aluno, Juan³, do 6º ano A, que sofreu muito durante a infância dele e ele tem uma dificuldade de comunicação, de linguagem... e esse aluno sofre bullying na escola, pelo menos sofria muito e não só agressão verbal, física também. E na escola tem um projeto chamado Projeto Tutoria que eu faço parte e a professora Mercedes Sosa também, e o Juan é um dos alunos atendidos por esse projeto, que é um acompanhamento mais detalhado do aluno, levando em consideração suas questões sociais, familiares [...]. E aí eu comecei a fazer isso com o Juan e com algumas alunas de sala de aula que praticavam bullying com ele [...] Fui percebendo que ele ficava isolado as vezes na sala de aula, eu fui falar com outros alunos, alunos bolivianos, que se sentavam mais próximo dele e falei ‘É o seguinte, o Juan sofre bullying na sala, vocês sabem disso?’, e eles falaram que sim. Eu disse: ‘a gente precisa ajudar o colega, ele não pode se sentir sozinho, a gente faz parte de um grupo, de um coletivo, eu quero saber se posso contar com a ajuda de vocês pra gente integrar o Juan, pra ele não se sentir sozinho já que todos nós somos amigos aqui. A gente faz parte de um grupo’, aí eles concordaram.” (Juana, História)

A professora aponta as melhorias que foram percebidas quando o estudante foi acolhido, através do projeto de Tutoria.

“[...] e o Juan começou a mudar de lugar, sentar mais próximo deles e começou a interagir bem mais na sala de aula, começou a se cuidar mais, a cortar o cabelo... A tomar banho, ir mais higiênico pra escola, a gente viu essa melhora e isso a gente conseguiu na base da conversa, do diálogo, da atenção, do cuidado... Se a gente consegue fazer as mudanças na sala de aula por iniciativa nossa própria, dos próprios professores, imagina se isso fosse uma política levada à frente pela coordenação da escola, com formação voltada para essa discussão de migração, imagine se a DRE e a SME⁴ realmente levassem à frente essas políticas que estão no papel, mas que não se efetivam na realidade. Sem dúvida nenhuma a gente teria uma educação de fato inclusiva e adequada para esses alunos e a gente conseguiria reduzir muito o número de bullying e de provocações que esses alunos sofrem.” (Juana, História)

3 Nome fictício.

4 A DRE (Diretoria Regional de Educação) é o órgão regional da SME (Secretaria Municipal de Educação). Ambas são responsáveis pela construção de políticas públicas de formação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Diante desse relato, percebemos que a ação pedagógica possibilitou que o estudante Juan fosse acolhido, através da intervenção do projeto de Tutoria que acontece na escola. Juana menciona que o menino era alvo de preconceito, discriminação e violência física por parte de um grupo de estudantes e, ao perceber essa situação de exclusão, houve o acompanhamento sistemático e atencioso tanto de Juan quanto do grupo de meninas que o agrediam. Um segundo passo foi sensibilizar os demais estudantes de origem imigrante, que o acolheram em seu grupo, e os efeitos positivos foram aferidos através da elevação da autoestima de Juan, que se manifestaram através dos cuidados com o corpo e da potencialização da interação social. Após o relato dessa situação vivenciada no interior da escola, Juana mais uma vez questiona a efetivação das Políticas Públicas pois em sua percepção, foi a atuação pedagógica dialógica que propiciou o acolhimento de Juan, mas envolveu apenas as professoras do projeto de Tutoria da EMEF dos Andes. Se as ações fossem coletivas, coordenadas e acompanhadas por órgãos superiores, a Educação para Imigrantes entraria para a agenda das discussões em todas as esferas, o que ocasionaria na diminuição das situações de xenofobia em relação aos estudantes imigrantes nas escolas.

Os relatos recolhidos na EMEF dos Andes revelam que os professores vivenciam os dilemas, dificuldades e avanços de seus estudantes imigrantes. Esse olhar atento demonstra que eles estão sensíveis e buscam construir vínculos com a comunidade que atendem. Para Paulo Freire, é essa vinculação que dá sentido à experiência educativa humanizante, pois válida a “capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 2000, p. 161). A imersão na escola possibilita compreendermos que, mesmo diante de contextos sociais e econômicos muitas vezes desfavoráveis, é na *práxis* educativa que vão se construindo as estratégias de acolhimento que efetivam os direitos e os sentidos da Educação para Imigrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas realizadas com os professores da EMEF dos Andes foram muito satisfatórias para jogar luzes sobre o contexto de acolhimento dos estudantes imigrantes latino-americanos na escola pública de São Paulo. Através dos relatos foi possível desvelarmos que, apesar da pouca profundidade conceitual sobre o tema das migrações, esses docentes buscam trilhar o caminho de uma *práxis* educativa orientada para a interculturalidade, o que se evidencia através das reflexões sobre a cultura escolar e ações por eles desenvolvidas.

Dentre as atividades desenvolvidas pela escola, o destaque foi a ação que desencadeou na Mostra Cultural de 2018, que ampliou os conhecimentos de

educadores, estudantes e comunidade sobre a Bolívia, país de origem da maioria dos estudantes imigrantes da escola. Quando retomamos nossas referências teóricas podemos perceber que, de fato, a legitimação da presença imigrante na Mostra Cultural é de especial relevância. Inserida no calendário escolar e visando o compartilhamento de vivências, a Mostra é o momento em que a escola se propõe a apresentar, para a comunidade escolar, os processos pedagógicos. E essa sala dedicada a mostrar a cultura da Bolívia é a manifestação da ideia de que esse rosto é parte da cultura escolar. Quando um grupo de professores se propõe a legitimar essa presença através de um espaço na Mostra Cultural e, mediante o convite, há o envolvimento da comunidade boliviana para que essa se apresente, acreditamos que é dado um passo muito importante para dirimir a distância entre ‘os outros’ e ‘nós’.

Outros indícios da atuação docente sensível ao contexto social foram as memórias sobre os diálogos entre estes e os estudantes. Essa narrativa do cotidiano revelou os dilemas dessa relação pedagógica, tais como as dificuldades de comunicação, as angústias referentes a permanência da xenofobia a qual os imigrantes são alvo e as preocupações com as situações de exploração do trabalho dos adolescentes. A presença os jovens imigrantes nas escolas públicas pode ser um elemento desencadeador de reflexões sobre métodos e conteúdos de ensino, pois essa presença tensiona a cultura escolar, trazendo à tona a experiência da diversidade cultural, ensejando a ruptura com a perspectiva monocultural. Enquanto sujeitos de direitos, são esses jovens os atores sociais primordiais na reflexão sobre a necessidade de uma prática educativa humanizante e humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. (2014) *Outros, Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BHABHA, Homi K. (2013) *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

CANDAU, Vera Maria (2011) “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” (13-37). *En: Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (org.), Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 8ª edição.

CANDAU, Vera Maria (2014) “Educação intercultural: entre afirmações e desafios. Currículos, disciplinas escolares e culturas” (23-41). *En: Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (org.), Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis/RJ: Vozes.

CEPAL (2019) *Políticas migratorias em nível local: Análises sobre a institucionalização da política municipal para a população imigrante de São Paulo*. Santiago, Chile: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

FREIRE, Paulo (2000) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. (16ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GRIMSON, Alejandro (2011) “Doce equívocos sobre las Migraciones”, *Revista Nueva Sociedad*, v. 1, n. 233, p. 34-43.

LAZARE-GABRIEL, Ana Katy (2016) “Jogo de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino”. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Decreto 57.533 de 15 de dezembro de 2016 que regulamenta a Política Municipal para População Migrante*.

ROBIM, Renie (2017) “Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com a de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica”. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Sidney Antonio (2008). *Faces da Latinidade: Hispano-Americanos em São Paulo*. Campinas: Núcleo de Estudos de População/Unicamp.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

Protagonismos migrantes na universidade pública brasileira: do direito à educação superior aos desafios da interculturalidade

Protagonismos migrantes en la universidad pública brasileña: del derecho a la educación superior a los desafíos de la interculturalidad

Jaqueline Bertoldo¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre as experiências de protagonismo de estudantes imigrantes e refugiados(as) em atividades em ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigando de que formas tais práticas estão contribuindo para discussão sobre a diversidade e democratização da universidade. Como metodologia, utilizamos uma abordagem dialética, além de pesquisa bibliográfica, documental e observação participante por meio da atuação no Programa de Extensão Assessoria Jurídica a Imigrantes e Refugiados da UFSM. Diante das inúmeras barreiras no acesso a todos os níveis educacionais pela população imigrante e refugiada, a ampliação de políticas e processos seletivos específicos para ingresso de migrantes no ensino superior tem permitido refletir sobre os desafios na promoção da diversidade e da democratização do ensino a partir da valorização da interculturalidade entre saberes e práticas.

Palavras-chave: Migrações internacionais. Refúgio. Direito à educação. Direitos Humanos. Interculturalidade.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo discutir acerca de las experiencias de estudiantes inmigrantes y refugiados en actividades de educación, investigación y extensión en la Universidad Federal de Santa María (UFSM), investigando de qué

1 Doutoranda em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre e bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora e extensionista pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional MigraIdh/CSVM. Email: bertoldojaque@gmail.com

manera sus prácticas están contribuyendo para la discusión sobre la diversidad y la democratización en la universidad. Como metodología, utilizamos un enfoque dialéctico, además de la investigación bibliográfica, documental y de observación participativa, por medio del Programa de Extensión Asesoría Jurídica para Inmigrantes y Refugiados de la UFSM. En vista de las numerosas barreras para el acceso a todos los niveles educativos por parte de la población inmigrante y refugiada, la expansión de políticas específicas y procesos selectivos para el ingreso de migrantes a la educación superior también nos ha permitido volver a discutir los desafíos relacionados con la promoción de la diversidad y la democratización de la educación desde una perspectiva de la interculturalidad entre conocimiento y prácticas.

Palabras clave: Migraciones internacionales. Refugio. Derecho a la educación. Derechos Humanos. Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

Se as experiências de imigrantes e refugiados(as) que chegam ao Brasil são marcadas por inúmeras barreiras e desafios determinados pela condição de mobilidade em um mundo marcado por fronteiras, por outro lado, são diversas as formas de resistência e de protagonismos desses mesmos imigrantes na concretização dos seus projetos migratórios, na inserção social e coletiva pelos seus direitos. Acompanhar as trajetórias de imigrantes no país permite perceber a dialética cotidiana entre os sonhos, as utopias de uma vida melhor para si e os seus e os desafios em razão da xenofobia, do racismo e da insuficiência de políticas públicas.

Desde o aumento significativo dos fluxos migratórios para o Brasil na última década, sobretudo advindos do Sul Global e representativos das alteridades não ocidentais, muitas foram as discussões e esforços para garantia de direitos básicos a essa população, como o direito à educação, fundamental para inserção social, política e econômica no país de acolhida. Nesse sentido, diversas universidades brasileiras², especialmente públicas, passaram a adotar procedimentos facilitados para garantia do ingresso de refugiados(as) e imigrantes no ensino superior, na esteira das demais políticas afirmativas e da discussão sobre a promoção de direitos humanos.

Na Universidade Federal de Santa Maria, em 2016, como resultado das práticas de pesquisa e extensão do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão MigraIdh/CSVM - Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional e convênio com a

2 Segundo a Agência da ONU para refugiados (UNHCR, 20--), atualmente há 19 universidades entre públicas e privadas com procedimentos diferenciados para ingresso de refugiados(as) no ensino superior.

Cátedra Sérgio Vieira de Mello - foi aprovado o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade com a possibilidade de criação de até 5% de vagas nos cursos da instituição com ingresso diferenciado e facilitado para refugiados(as), solicitantes de refúgio e imigrantes. Desde 2017, quando foi implementado o programa, conforme dados da Pró-Reitoria de Graduação, a instituição recebeu 56 estudantes imigrantes e refugiados(as) de diferentes nacionalidades, trazendo consigo novas histórias, saberes, línguas, culturas e desafios para o fazer acadêmico³.

Por outro lado, as universidades públicas brasileiras têm vivenciando um momento de sérios ataques por parte da opinião pública e dos governos, desde cortes de verbas, diminuição de financiamento para as instituições, além dos movimentos em direção à privatização e neoliberalização dos processos de produção e circulação do conhecimento, acentuando ainda mais o tradicional modelo ocidental e meritocrático de valorização dos saberes científicos hegemônicos.

Sendo assim, a pergunta que direciona essa pesquisa é de que formas as experiências de protagonismo de estudantes imigrantes e refugiados(as) na UFSM têm contribuído para a discussão sobre democratização e pluralidade na universidade pública brasileira? O objetivo do trabalho é investigar as experiências de protagonismo migrante em atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFSM como forma de ampliar o debate sobre diversidade e democratização da universidade pública brasileira, bem como refletir sobre os desafios da interculturalidade nos processos de inclusão educacional.

Sobre o método de abordagem, trabalhamos a partir de uma perspectiva dialética no sentido de perceber as contradições instauradas com a chegada de estudantes imigrantes e refugiados(as) pela política de ingresso na UFSM e as dinâmicas dessas experiências no debate sobre as perspectivas para a universidade pública, entre a valorização da diversidade e pluralidade de vozes e saberes e as tendências neoliberais sobre o ensino superior. Ainda, para este artigo, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, documental e a observação participativa por meio de práticas extensionistas no Programa de Extensão Assessoria Jurídica a Imigrantes e Refugiados, vinculado ao Migraidh/CSVM.

Com relação à dimensão ética, todas as narrativas de imigrantes e refugiados foram reproduzidas com base em fontes públicas e de livre acesso na internet, especificamente, um documentário elaborado pela TV Campus da UFSM, intitulado “Migrar não é delito”, disponível no YouTube, além do vídeo de

3 Ressaltamos que, antes da implementação do atual programa de ingresso de imigrantes e refugiados, em 2010, a UFSM aprovou uma resolução específica para admissão de refugiados na instituição. Contudo, em razão das burocracias existentes na normativa, conforme consulta realizada pelo Migraidh em 2016, foi identificado que somente 2 refugiados haviam ingressado pela antiga resolução. Assim, a elaboração da nova política teve também o objetivo de revogar e substituir a normativa anterior, ampliando as possibilidades e oportunidades de acesso.

transmissão do evento “Diversidade e Interculturalidade: diálogos sociopolíticos desde o Sul Global” que ocorreu na UFSM e está disponível nas plataformas digitais da instituição. Os nomes de todos os sujeitos citados nessa pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, com o objetivo de proteger a identidade dos migrantes.

O trabalho está dividido em três partes, sendo que em um primeiro momento apresentamos as principais reflexões sobre a implementação da política de ingresso para refugiados(as) e imigrantes em situação de vulnerabilidade na UFSM; em um segundo momento, passamos a expor as dinâmicas das experiências de protagonismo de estudantes migrantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão na instituição e; por fim, discutimos algumas questões sobre os desafios para a interculturalidade na universidade e as contradições diante das atuais tendências de transformações no ensino superior público brasileiro.

CONTORNOS DA PESQUISA: ENTRE NARRATIVAS, TEORIAS E PRÁTICAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS(AS) NA UFSM

“Entre narrativas, teorias e práticas” têm como objetivo apresentar algumas discussões sobre a experiência de construção e elaboração de uma política para ingresso diferenciado de refugiados(as) e imigrantes em situação de vulnerabilidade na Universidade Federal de Santa Maria, onde está situada nossa investigação. A escolha das perspectivas teórico-práticas da pesquisa tem lugar junto ao Projeto MigraIdh/CSVm que, ao longo dos seis anos de existência, atua por meio da dialética entre a pesquisa e a extensão universitárias na produção de conhecimentos e práticas desde uma responsabilidade ética e de permanente diálogo com todos os sujeitos do processo, imigrantes, refugiados, sociedade civil e governos locais.

Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmar desde 1948 a igualdade de direitos entre todos os seres humanos, o reconhecimento e efetividade dos direitos humanos foram fixados nos limites do Estado Nacional e, assim, o estrangeiro, destituído de cidadania, tem sido negado e excluído como sujeito pleno na Nação (Arendt, 2012). Com Sayad (1998), podemos entender como as categorias políticas da modernidade fundaram a separação e diferenciação do ser nacional em que as migrações internacionais passam a representar uma ameaça e ruptura na ordem do Estado-Nação. A presença do imigrante traduz “uma espécie de limite à perfeição esperada da ordem nacional” (Sayad, 1998, p. 267) e, por isso, a cidadania e o direito a ter direitos

(Arendt, 2012) têm sido reservados com exclusividade ao nacional.

Por essa razão, no âmbito da modernidade, a migração internacional só é concebida a partir da ideia dos pactos que, segundo Derrida (2003), caracteriza uma hospitalidade condicionada na medida em que pressupõe o controle sobre quem chega. Ou seja, as condições para ingresso e permanência dentro do território são determinadas por critérios de “interesse” do Estado, reservando ao sujeito imigrante um lugar de utilidade e provisoriedade, como explica Sayad (1998).

Além disso, dentro da lógica da nacionalidade, a partir de Douzinas (2009), entendemos que o estrangeiro simboliza a alteridade, o que é estranho e alógeno e que rompe com a suposta unidade – cultural, linguística, étnico-racial – que fundamenta a identidade nacional. A exclusão do estrangeiro, segundo o autor, é “tão constitutiva da identidade nacional quanto o é da subjetividade humana” já que o estrangeiro representa o outro absoluto, aquele que não se conhece ou compreende, visto sempre como uma ameaça à ordem e à segurança (Douzinas, 2009, p. 371).

Para além da condição da não nacionalidade, as experiências de imigrantes e refugiados no país são interseccionadas pela dimensão racial, resultado da dominação europeia colonial que introduziu um modelo de “superioridade e inferioridade humana” que tem sido produzido e reproduzido política, cultural e economicamente durante séculos (Grosfoguel, Oso e Christou, 2015, p. 636). A realidade brasileira mostra que o acesso aos direitos fundamentais é racialmente determinado, refletindo também na possibilidade de concretização dos projetos migratórios de quem opta pelo Brasil como país de destino, especialmente, quando se trata de fluxos representativos das identidades não hegemônicas, ou seja, não ocidentais.

No que se refere ao direito à educação, os dados internacionais revelam que o acesso pela população migrante a todos os níveis educacionais é deficitário, sendo que somente 3% dos refugiados(as) no mundo conseguem acessar o ensino superior, comparado aos 37% da população global que chega aos mais altos níveis educacionais, conforme o último relatório lançado pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) sobre a educação de refugiados no mundo (UNHCR, 2019a). O relatório afirmou ainda que durante muito tempo (até 2018) esse percentual foi de apenas 1%, resultado também da imensa lacuna no acesso à educação secundária por parte da população refugiada em comparação aos não refugiados(as). Com o aumento para 3%, ainda reflexo de um cenário crítico, o número total de refugiados(as) no ensino superior é de aproximadamente 87.833 estudantes (UNHCR, 2019a). O Brasil participa deste cenário com apenas 225 refugiados(as) matriculados em instituições de ensino superior. Desse número, pouco mais da metade ingressou ao longo do ano de 2019, demonstrando que ainda se trata de uma política recente no que se refere aos direitos da população refugiada no país (UNHCR e CSVM, 2019a, p. 12).

Segundo dados do Comitê Nacional para os Refugiados, até dezembro de 2018, o número de pessoas refugiadas no Brasil totalizou 11.231, sendo que até 2 de janeiro de 2019, a Polícia Federal informou a existência de mais 161.057 pedidos de solicitação de refúgio em trâmite (Brasil, 2019). Na pesquisa sobre o perfil socioeconômico de refugiados no Brasil, organizada em parceria da ACNUR e CSVM, foram entrevistados 487 refugiados(as), distribuídos(as) em oito unidades da federação, incluindo resultados sobre escolaridade e perspectivas educacionais. Conforme os dados apresentados, dentre os refugiados participantes da pesquisa, 31,33% já haviam concluído o ensino superior e 50,21% possuíam o ensino médio completo, nesse sentido, aptos a ingressar no ensino superior, por exemplo. Além disso, 31,07% dos entrevistados possui de 20 a 29 anos, ou seja, em idade e condições favoráveis a ingressar no sistema de ensino. Observamos, no entanto, que, dentre o número de diplomados, apenas 9,52% (14 pessoas) tinham seus diplomas revalidados no Brasil. Nesse mesmo sentido, a pesquisa investigou o aproveitamento da profissão/ofício anterior à migração nas atuais ocupações dos(as) refugiados(as) entrevistados e verificou que 68,18% não “utilizam suas habilidades profissionais nos atuais trabalhos contra apenas 31,8% que as utilizam”. Esse dado revela, por exemplo, o fato de que “os refugiados não conseguem valer-se de suas competências profissionais, demonstrando que o processo migratório desclassifica (“empurra para baixo”) social e economicamente o migrante em geral e o refugiado em particular” (UNHCR e CSVM, 2019b).

Considerando que as migrações forçadas “são motivadas por fatores que restringem ou inviabilizam a possibilidade do retorno, principalmente pelo risco à vida que esse representa, a integração local é condição para a proteção integral de migrantes forçados”, conforme explicam Redin e Monaiar (2018, p. 749). Segundo o ACNUR, nos casos de refúgio onde não é possível a repatriação, a integração à comunidade local pode significar uma solução duradoura à situação do refúgio “e a chance de construir uma nova vida” (UNHCR, 20--a). Assim, no Brasil, o Estatuto dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997) incorporou no texto legal as três soluções duradouras tradicionais (repatriação com caráter voluntário, integração local e reassentamento) e, no caso da integração local, previu, no art. 44, que o reconhecimento de diplomas e certificados, a obtenção de residência e o ingresso a instituições acadêmicas deverão ser facilitados, “levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados” (Brasil, 1997). Além disso, o art. 43 destaca que a condição atípica de refugiado deverá ser considerada no exercício dos seus direitos e deveres quando for necessário a apresentação de documentos (Brasil, 1997).

A Lei de Migração, em vigor desde 2017, avançou com relação ao diploma legal anterior, o Estatuto do Estrangeiro, ao prever a garantia de condições de igualdade para migrantes no território nacional, inclusive o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.” O acesso igualitário a serviços públicos, como a educação, também foi incluído como princípio e diretriz para a política migratória instituída a partir

da nova lei, reforçando os esforços da sociedade civil e políticos pra promoção de direitos de imigrantes no país (Brasil, 2017). No entanto, sem aprovação de uma política nacional sobre migrações e refúgio, a efetividade dos direitos assegurados na legislação continua comprometida e dependente de iniciativas localizadas e da vontade política.

Além de um ambiente jurídico favorável à proteção e ao reconhecimento de direitos fundamentais, como a educação, Amorim (2017, p. 376) destaca a necessidade em garantir políticas públicas que garantam uma inserção efetiva na sociedade de acolhida. Com relação ao ingresso no ensino superior, apesar da previsão legislativa, a facilitação ainda é uma iniciativa das próprias universidades que “levam em consideração a situação vulnerável de refugiados e solicitantes e podem disponibilizar vagas exclusivas para refugiados, solicitantes e/ou migrantes em situação de vulnerabilidade” (UNHCR e CSVM, 2019a, p. 12). Ou seja, atualmente, o exercício do direito de ingresso facilitado é uma faculdade e depende de cada instituição de ensino, a partir da autonomia universitária, não havendo regras ou procedimentos unificados, bem como diretivas comuns.

Nesse contexto, no ano de 2014, o Migraidh/CSVM elaborou e propôs uma política pública no âmbito da UFSM com o objetivo de garantir o acesso ao ensino técnico e superior para a população refugiada e imigrante em situação de vulnerabilidade. Segundo Redin, Minchola e Jungs (no prelo), a elaboração dessa política teve como base um olhar para o sujeito em sua integralidade, incluindo não só o refugiado, mas também um reconhecimento do imigrante “como suscetível às múltiplas vulnerabilidades do processo migratório internacional, sua precarização em relação ao Estado e, por isso, sua sujeição nas relações sociais e laborais, agravada pela barreira linguística.”

“Disso, decorre a desigualdade estrutural para acesso à educação pública. A proposta da política foi resultado de um diálogo realizado em 2014, na cidade de Lajeado, com a comunidade local de imigrantes haitianos, que manifestavam a importância e necessidade de reconhecimento de seus títulos educacionais e do acesso à educação superior, por vezes cessada no seu país de origem em decorrência da migração. Seres desejantes de um lugar, de igualdade de oportunidade, no país de imigração” (Redin, Minchola e Jungs, no prelo).

Com o programa, a UFSM passou a viabilizar o ingresso nos cursos técnicos, tecnólogos e de graduação, por meio da criação de até 5% de vagas suplementares, para refugiados(as)⁴ reconhecidos pelo CONARE, solicitantes

4 Refugiado: Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que estiver em uma das três hipóteses previstas no art. 1º da Lei nº 9.747, de 1997, conforme definição ampliada do processo de Cartagena e incorporada pelo Brasil (Brasil, 1997).

da condição de refugiado(a)⁵ e imigrantes⁶ que comprovem vulnerabilidade por meio da apresentação de visto humanitário ou visto permanente por razões humanitárias (UFSM, 2016).

A proposta do programa de acesso à educação para refugiados e imigrantes partiu de uma compreensão sobre o sujeito da mobilidade, indo além das categorias entre migração forçada ou voluntária⁷ ao considerar a complexidade da realidade migratória atual e as principais barreiras (linguísticas, jurídicas, econômicas, políticas e sociais) que impedem o acesso ao ensino em igualdade de oportunidades. Ou seja, o processo de aprovação da política de ingresso na UFSM demonstrou que o reconhecimento da igualdade material significa perceber o sujeito diante das condições estruturantes que lhe negam o acesso a determinados espaços e direitos (à universidade e à educação superior), impondo a necessidade das políticas públicas de ações afirmativas ou, conforme Castel (2008), de discriminação positiva para redução das desigualdades.

“Pensa-se na demanda pelo acesso à educação relatada por muitos imigrantes, inconformados com falta de um canal efetivo que permita seu ingresso em uma instituição de ensino superior. Esta resolução, então, pretende atender a estas demandas por um direito básico, o de educação, que é rejeitado por critérios excludentes que formam o Estado-Nação, a saber, a relação nacional e seu oposto negativo, o não-nacional. O sujeito em mobilidade enfrenta barreiras das mais variadas ordens: linguísticas; culturais; econômicas; sociais e políticas. Dessa maneira, embora participe do sistema produtivo nacional, não encontra, até um processo mais intenso de integração local, possibilidade de qualificação pelo acesso regular ao ensino superior público no Brasil. O imigrante ou refugiado tenderá a ser absorvido pelo mercado de trabalho secundário, em condições mais precárias e de sujeição econômica” (Redin e Minchola, 2014).

A inserção educacional representa uma forma de resistência efetiva a um modelo de exclusão do estrangeiro que só concebe esse sujeito a partir do elemento

5 Solicitante de refúgio: São pessoas que solicitam às autoridades competentes serem reconhecidas como refugiadas, mas que ainda não tiveram seus pedidos avaliados definitivamente pelos sistemas nacionais de proteção e refúgio. (UNHCR, 20--b).

6 Imigrante (segundo a Lei de Migração): pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil (Brasil, 2017).

7 A distinção entre migração forçada e voluntária fundamenta a diferença entre quem é imigrante e quem é considerado como refugiado no direito internacional dos refugiados. Com essa distinção, a categoria do refúgio refere-se às pessoas que migram de maneira forçada ou obrigatória; enquanto o imigrante o faz de forma voluntária, normalmente em busca de melhores condições de vida, oportunidades de trabalho e estudo.

da provisoriedade (Sayad, 1998), considerado como força de trabalho a ser explorada e cuja integração se dá por meio de critérios assimilacionistas. Diante do sistema de controle do Estado, onde a inclusão do sujeito da mobilidade é necessariamente condicionada ao espaço-tempo das redes de produção econômica (Redin, 2013), o trabalho, a partir de relações precárias e flexíveis, constitui assim um “álibi” que justifica a presença dentro do território (Sayad, 1998), mas que, por outro lado, significa a exclusão de outras possibilidades e direitos, como acesso ao ensino superior ou profissionalizante. Dessa forma, a estrutura político-jurídica que determina as relações de exclusão desse outro é gradualmente abalada e questionada quando o sujeito adentra os muros da universidade, invertendo a lógica da modernidade liberal que só o concebe como força de trabalho provisória.

Por isso, quando o(a) imigrante ou refugiado(a) adentra ao espaço público da Universidade provoca rugosidades ao redefinir os espaços e papéis tradicionalmente ocupados na estrutura hegemônica, questionando privilégios e colocando desiguais em posição de maior igualdade. Retomando o exemplo de Castel (2008, p. 105), os argumentos que alimentam o racismo e a xenofobia da sociedade diante dessas políticas é o fato de que elas beneficiam “outros” sujeitos que não os legítimos cidadãos. Ou seja, o problema não é o fato da existência de uma certa política pública, mas o fato de questionar os processos de exclusão enraizados em uma racionalidade moderna racista e xenófoba que materialmente não oportuniza processos igualitários e que frequentemente confunde direito, favor e privilégio.

Retomando Castel (2008, p. 107), as políticas de discriminação positivas indicam uma direção que é “imperativamente requerida na luta contra as discriminações” quando os elementos de raça, classe, gênero e origem étnica significam a desvantagem de uns no acesso aos direitos e para outros, no lugar exatamente oposto, um privilégio injustificável nos termos de uma sociedade plural, diversa e justa.

Além disso, a universidade expressa o lugar da cultura ocidental, tomada como naturalmente superior e que, a partir das visões de mundo eurocêntricas trata os seus “outros”, negros, mulheres, imigrantes, refugiados, como naturalmente inferiores. A universidade brasileira, ao reproduzir o modelo de universidade ocidental, se situa dentro de processos históricos que, nas palavras de Grosfoguel (2016, p. 28), “produziram estruturas do conhecimento fundadas no racismo/sexismo epistêmico.”

Todas essas questões revelam os desafios das políticas de ações afirmativas ao problematizar e enfrentar algumas das barreiras que negam aos não nacionais um lugar na ordem colonial, racista e xenófoba que também constituiu as universidades ocidentais. Esse é o contexto que, após superada a barreira do ingresso, demanda um olhar ainda mais atento à permanência desses imigrantes e refugiados(as) na instituição, principalmente em situações sensíveis como a

sociabilidade no ambiente acadêmico, vulnerabilidade econômica, questões linguísticas e necessidade de redes de apoio e proteção. Se os desafios do ingresso buscam romper com os mecanismos de exclusão no acesso aos direitos, a discussão sobre permanência é fundamental para o estabelecimento de trajetórias bem sucedidas por parte desses estudantes, com perspectivas de projetos futuros e de inserção social, além da necessária reconfiguração das relações raciais e xenófobas dentro da instituição.

Como vimos pelos dados apresentados, o ingresso de refugiados e imigrantes nas instituições públicas ainda é pouco expressivo em termos quantitativos reforçando que ainda são muitos os desafios para garantia do acesso à educação para essa população. Recentemente é que a maioria das instituições têm recebido estudantes nessa condição e a temática passou a apresentar maior visibilidade, gerando outras demandas com relação às questões linguísticas, respeito e valorização da diversidade e demais desafios que precisarão ser enfrentados pelas universidades para acolhida de imigrantes e refugiados(as) a partir de uma ética da alteridade e do respeito do outro.

EXPERIÊNCIAS DE PROTAGONISMO MIGRANTE NA UFSM E AS POSSIBILIDADES DE ENCONTRO COM O "OUTRO"

Desde 2017, quando foi implementada a política de ingresso da UFSM, ingressaram na instituição 56 (cinquenta e seis) estudantes imigrantes e refugiados(as), de 15 (quinze) diferentes nacionalidades e matriculados em 23 (vinte e três) cursos de graduação. Esses dados foram obtidos por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, cujo pedido foi respondido pela Pró-Reitoria de Graduação. Os dados disponibilizados contemplam informações sobre o número de ingressantes, nacionalidades, gênero e matrícula, apesar de apresentar insuficiência em alguns dos registros e de não apresentarem informação sobre categorias migratórias⁸.

Sobre a nacionalidade dos estudantes, a maioria é proveniente do Haiti, sendo 34 imigrantes neste grupo. Além de haitianos(as), há estudantes nacionais da Palestina, Congo, Angola, Gana, Venezuela, Senegal, Uruguai, Costa do Marfim, Cuba, Paquistão, Síria, Marrocos, Guiné e Afeganistão. Sobre os cursos

8 Sobre a trajetória desses estudantes e outras dinâmicas de inserção na universidade, vide BERTOLDO, Jaqueline. Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na UFSM. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Direito, RS, 2020.

escolhidos, os que apresentam maior número de matriculados são Arquitetura e Urbanismo (3), Ciências Econômicas (3), Direito (4), Enfermagem (4), Engenharia Civil (4), Engenharia Mecânica (4), Engenharia Química (3), Odontologia (5) e Relações Internacionais (7). Contudo, tratando-se de uma política recente, ainda não foi possível obter dados concretos sobre a permanência dos estudantes na instituição.

A partir das práticas de extensão no Projeto Migraidh/CSVM no acompanhamento do grupo de estudantes imigrantes e refugiados na instituição, é possível perceber que a sua presença na UFSM têm propiciado novas perspectivas e debates dentro da universidade, a partir dos seus protagonismos e da diversidade de práticas culturais, idiomas, saberes e crenças que somente eles representam. Assim, quando falamos em “possibilidades de encontro com o outro” nos referimos às possibilidades do encontro entre a universidade - e seus métodos e práticas hegemônicos - e a diversidade presente nesses que, por muito tempo, e ainda hoje, representam esses “outros”. Conforme temos verificado na prática cotidiana, em muitos casos, esse encontro tem sido marcado por tensionamentos e preconceitos, afinal, a ocupação de espaços de poder historicamente negados permite mobilizar as contradições anteriormente ocultas, mas também ampliar a possibilidade de disputa e transformação desses mesmos espaços.

No campo de estudo sobre educação de imigrantes e refugiados(as), a importância de repensar o fazer universitário está na negação histórica que as tradições ocidentais exerceram sobre culturas, conhecimentos e sujeitos por meio das relações coloniais de dominação. Assim, o desafio teórico-prático está em olhar esse outro negado dentro das contradições do campo educacional, desde as suas diferenças e a partir de uma ética da alteridade. A alteridade é a possibilidade de abrir-se ao diferente, ao outro que eu não conheço, que “está no mundo, mas é exterior ao meu mundo” (Pereira, 2011). Na alteridade, o outro é percebido enquanto outro e não pode ser reduzido a um mesmo, ou seja, ao que eu entendo sobre o outro a partir do meu mundo. Para Dussel (1986), essa é a violência produzida pela ontologia da totalidade, pois nega o outro enquanto diferença (ou exterioridade), impondo-lhe um sentido a partir do “mesmo”. Assim, entrar na dialética do Eu e do Outro significa abrir-se para a possibilidade da novidade que surge desse outro (Dussel, 1986, p. 187).

Nesse sentido, a importância do diálogo entre pesquisa e extensão está na possibilidade em ouvir a voz do outro a partir dele mesmo, em uma relação alterativa, em que o outro se manifesta por seu rosto e sua palavra interpelante, e não pode ser reduzido, apreendido, objetificado. Diante de sua interpelação, a alteridade surge como uma postura ética de responsabilidade que responde à palavra ouvida com a práxis (Dussel, 1986). Diante de uma universidade historicamente homogênea, meritocrática e ocidentalizada, buscamos trazer outros sujeitos e sua palavra interpelante, que permite pensar alternativas ao saber e fazer acadêmicos. A suposta objetividade e neutralidade que historicamente produziram como regra uma universidade e ciência sob o

signo da brancura e da cultura ocidental somente poderá ser repensada com a emergência da concretude de outras experiências e sujeitos, com suas histórias, dificuldade, cor da pele, nacionalidade, idiomas, culturas e saberes. Entendemos que o compromisso da universidade na promoção de inclusão de grupos minoritários deve ter como centralidade a prática do encontro, da escuta e do diálogo, face-a-face, ou seja, desde uma ética da alteridade.

Assim, nesta seção, buscamos apresentar algumas das experiências de estudantes migrantes na UFSM desenvolvidas ao longo de 2018 e 2019 em projetos de ensino, pesquisa e extensão na instituição. Os projetos aqui apresentados são fruto do protagonismo desses estudantes e que encontram acolhida e incentivo por parte de alguns professores, colegas e outros grupos da instituição. Inicialmente, apresentamos o evento “Diversidade e (Inter) Culturalidade: Diálogos Sociopolíticos desde o Sul Global”, promovidos por imigrantes e refugiados(as) estudantes da UFSM com apoio do Migraidh/CSVM, e que tinha como objetivo central a promoção de um espaço de diálogo com a comunidade acadêmica, a partir das narrativas sociopolíticas e expressões culturais desses estudantes. Em um segundo momento, destacamos a atuação de dois grupos de estudantes haitianos da UFSM com a criação dos projetos “Santé pour Haiti” e “Energie pour Tous”, para atuar em áreas estratégicas na relação entre os dois países, Brasil e Haiti. Tanto a organização do evento, como os dois projetos citados, têm possibilitado maior visibilidade da atuação e presença desses estudantes na instituição e são experiências concretas das possibilidades de transformação da universidade.

O evento “Diversidade e (Inter) Culturalidade: Diálogos Sociopolíticos desde o Sul Global”

O projeto de promoção de um evento acadêmico organizado por imigrantes e refugiados(as) sobre diversidade e interculturalidade foi resultado da motivação desses(as) mesmos(as) estudantes em criar um espaço de trocas sobre as diferentes culturas e nacionalidades presentes na instituição. O evento ocorreu no dia 18 de junho de 2019, na sala 218 da Reitoria da UFSM e contou com a participação de estudantes imigrantes que apresentaram aspectos sobre a história, política e cultura dos seguintes países: Haiti, Costa do Marfim, Angola, Cuba e Congo. A programação incluiu ainda intervenções artísticas e culturais do Haiti e Paquistão, com apresentações de música e teatro.

Sobre o processo de construção da atividade, no início do primeiro semestre de 2019, o Grupo Migraidh/CSVM foi procurado por alguns imigrantes haitianos como objetivo de organizar um evento na universidade em alusão ao mês da francofonia, tendo em vista que muitos estudantes imigrantes são falantes do idioma francês e cultivam aspectos da cultura francófona. Em muitos lugares ao redor do mundo, durante o mês de março, são promovidos eventos e atividades culturais, gastronômicas e artísticas com a finalidade de divulgar a cultura que

envolve os falantes da língua francesa. Durante a primeira reunião conjunta para organização do referido evento, que reuniu integrantes do Migraidh e do Comitê Representativo dos Estudantes Imigrantes e Refugiados da UFSM (Cerim), o grupo definiu pela organização de um evento mais amplo, com o objetivo de socialização das expressões culturais dos diversos países e povos representados pelos estudantes imigrantes e refugiados(as) na universidade e na cidade de Santa Maria-RS.

Durante o período de organização, o grupo de migrantes também advertiu para que o evento não assumisse um caráter simplesmente de relatos de experiências e vivências migratórias, mas que pudesse constituir um espaço de diálogo sobre seus países, culturas, idiomas, contextos históricos e políticos. O grupo ressaltou que, em geral, grande parte da comunidade universitária não possui conhecimentos sobre as realidades do Haiti, Congo, Angola e outras nacionalidades dos(as) estudantes migrantes. Em uma das reuniões de preparação do evento, um dos estudantes destacou: “o estrangeiro é sempre visto somente como migrante, mas nós estamos cansados de falar sobre a vinda para o Brasil, como chegamos, o que a gente comia. Nós queremos falar sobre nosso país, sobre a política, a história, as culturas”. Diante das discussões, o evento passou a constituir um caráter político acerca da interculturalidade na universidade e que está diretamente relacionada à visibilidade da presença desses imigrantes e refugiados(as) na universidade.

A organização da atividade, de forma conjunta entre Migraidh e os(as) estudantes, significou aquilo que Freire (2013), ao criticar a compreensão de “extensão” como simples transferência e imposição de sujeitos considerados superiores para sujeitos passivos, explicou sobre a extensão como prática comunicativa, ou intercomunicação, que significa reciprocidade de “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” coletivamente. Em conjunto, Migraidh e Cerim produziram o entendimento sobre todos os aspectos do evento, desde a proposta, temáticas a serem abordadas e programação.

Com relação ao título do evento, “Diversidade e (Inter)culturalidade: Diálogos Sociopolíticos desde o Sul Global”, buscou-se fazer referência a uma multiplicidade de saberes e culturas que são tradicionalmente negadas dentro dos espaços acadêmicos e que, atualmente, com a política de ingresso para imigrantes e refugiados, podem encontrar eco e maior visibilidade com a atuação e práticas desses estudantes. Segundo Grosfoguel (2016), a dominação sobre a América e África fundou a estrutura epistêmica moderna-colonial que constituiu as universidades ocidentalizadas e que, até hoje, nega e exclui epistemologias e saberes não hegemônicos. Além disso, a atividade teve como objetivo criar uma “oportunidade de promoção da internacionalização da universidade, pela via da socialização de outros e novos saberes desde o Sul Global” (Migraidh, 2019a). Nesse sentido, o grupo entendeu pela necessidade de reforçar a identidade desde os países que compreendem Sul Global, como forma de questionar os processos de internacionalização que reproduzem a hegemonia científica e dos

saberes do Norte Global.

Conforme divulgado pela organização, segue a programação completa do evento:

“13h30: Abertura

14h: A Política de Ingresso na UFSM: Internacionalização, interculturalidade e integração local.

15h: Dança Haitiana (Ibolelê)

15h20: Diálogos Sociopolíticos sobre Haiti, Congo e Costa do Marfim

16h20: Coffee Break

16h30: Diálogos Sociopolíticos sobre Angola, Cuba e Gana

17h30: Poesia e Música Haitiana

17h45: Música paquistanesa

18h: Encerramento

(Migraïdh, 2019a)”.

Destacamos que todos os relatos e narrativas que seguem foram extraídos do vídeo de transmissão do evento, produzido pela UFSM e disponibilizado à comunidade em geral por meio da plataforma digital Farol UFSM. Os nomes utilizados no texto foram substituídos por nomes fictícios com o objetivo de proteger a identidade dos estudantes imigrantes e refugiados(as) participantes.

Durante a solenidade de abertura, que contou com a participação de autoridades municipais e da UFSM, a professora Liliane Dutra Brignol, coordenadora interina do Programa de Extensão Migraïdh/CSVM, destacou o contexto de modificações dos fluxos migratórios no Brasil e ressaltou a importância de perceber as contribuições dos(as) migrantes “para muito além de força de trabalho, mas como dinamizadores de relações culturais e sociais, como sujeitos políticos e produtores de conhecimento, interlocutores de uma sociedade que se quer mais aberta, inclusiva e diversa”(Migraïdh, 2019b).

Durante a primeira mesa, que teve como temática “A Política de Ingresso na UFSM: Internacionalização, interculturalidade e integração local”, integrantes do Migraïdh e do Cerim debateram sobre a importância da política de ingresso de migrantes e refugiados na UFSM e ressaltaram a urgência no lançamento de novos editais de ingresso, além da necessidade de avanço das políticas de permanência. Essa fala refere-se ao fato de que, após o ingresso de estudantes por meio do Programa nos anos de 2017 e 2018, a Universidade Federal de Santa Maria não publicou novos editais de ingresso, gerando a interrupção da política recém implementada e gerando dúvidas sobre a sua continuidade nos próximos anos.

Sobre as demais atividades da programação, os(as) estudantes de cinco países Haiti, República Democrática do Congo, Angola, Cuba e Costa do Marfim, apresentaram elementos sobre a história, política e cultura em seus países. As narrativas e falas desses estudantes foram muito relevantes, trazendo uma

importantes contribuições para a universidade desde a realidade e o contexto histórico-social de espoliação e dominação que historicamente vivenciam em seus países e cujos reflexos também se verificam aqui no Brasil, nas suas experiências migratórias e nas relações educacionais.

Sobre o Haiti, Paul, médico formado em Cuba e atualmente residente do Hospital Universitário da UFSM, iniciou sua fala relatando sobre as primeiras revoltas contra a escravidão que aconteceram no Haiti e que tiveram como base a união, destacando a necessidade do seu país em resgatar essas mesmas raízes para superar os atuais problemas sociopolíticos. Durante sua fala, Paul destacou a desigualdade social de quem vive na capital do país, Porto Príncipe, e aqueles que residem no interior, com muitas dificuldades de acesso aos direitos básicos. Relatou que a bandeira do Haiti é um símbolo de luta e de força, da luta pela revolução do país e contra a escravidão. Disse que há uma simbologia com relação à bandeira e o vodu, religião que sempre esteve presente nas tradições de luta dos haitianos pela independência e o fim do sistema escravagista:

“A luta inicialmente foi uma coisa mística, não foi exatamente de armas ou corpo a corpo, era o Deus dele contra o meu Deus, porque fazia sentido que o nosso Deus tinha nos abandonado naquele momento e por isso fomos escravizados. O Deus Branco contra o Deus do Vodou.”

Por fim, Paul relatou que há muita pobreza no país, que é algo indiscutível, fruto da desigualdade social, grande concentração de renda, e que geram a maioria dos problemas sociais e políticos que existem no Haiti. Outro imigrante haitiano, estudante de relações internacionais, continuou o debate sobre a realidade haitiana, dando destaque às questões históricas e interferência de outros países, sobretudo a França, Espanha e Estados Unidos. Segundo Claudin, após a proclamação da independência, o Haiti tornou-se um país isolado. “O Haiti era o país mais próspero e rico da América. O Haiti não é um país pobre, foi empobrecido pelos interesses das maiores potências econômicas da época.” Segundo Claudin, toda a riqueza do Haiti foi destinada para pagar a dívida imposta pela França para o reconhecimento da sua independência. Além disso, destacou a interferência dos Estados Unidos ao longo da história do país, financiando uma ditadura durante 30 anos. Sobre a realidade atual, Claudin fez críticas à democracia que é comandada por uma pequena elite branca e que não deixa as instituições se fortalecerem. “Até hoje a gente não consegue devolver o que é a democracia na verdade. A democracia no Haiti é o Estados Unidos acompanhando tudo que está sendo feito nas instituições.” Por fim, destacou a atuação das forças imperialistas internacionais que não permitem ao povo haitiano decidir de forma independente e resgatou os pensamentos do líder da revolução haitiana, Jean Jacques Dessaline, que era fazer um país para todos e não desigual como é atualmente.

Sobre a República Democrática do Congo, o estudante de Engenharia Civil, Patrice, iniciou sua fala chamando a atenção: “Como eu sou o primeiro que vai falar sobre um país africano, queria salientar uma coisa. Eu acho que não é o caso de ninguém aqui, mas gente, a África é um continente, não é um país, é um continente formado por vários países. E o Congo é um desses países.” O desconhecimento da população brasileira sobre a África, como se todos fossem iguais, de um mesmo lugar, e com uma única cultura, presente na ressalva do imigrante congolês, também motivou que ele partilhasse mais sobre os diferentes idiomas que existem só no seu país e que vão além do idioma oficial que é o francês. Segundo Patrice, o francês, como língua oficial, é um idioma administrativo, ensinado na escola e que rege os processos jurídicos, por exemplo. No entanto, além do francês, o país possui outras 4 línguas nacionais, Kikongo, Swahili, Tshiluba e Lingala, além de mais de 400 dialetos presentes em todo território nacional. Patrice alertou: “Não estou falando de gírias, são línguas totalmente diferentes.” Comentou que todos precisam aprender os idiomas nacionais, dependendo do lugar onde você está, e o idioma oficial francês, para poder estar integrado à sociedade.

Patrice também relatou sobre as relações econômicas e históricas da RDC, já que o país possui muitos recursos naturais, como diamante, petróleo, carvão, ouro e urânio, e mesmo assim está entre os países mais pobres do mundo. Explicou que a independência, em 1960, foi conquistada com muita luta e que “teve muito sangue derramado.” A partir daí, contudo, mesmo com a declaração do Congo como estado independente, a Bélgica e outras grandes potências continuaram a intervir nas escolhas presidenciais no país, sobretudo pelo controle dos recursos naturais e, por isso, segundo Patrice, quem “está no poder não serve ao Congo e ao povo, mas sim aos interesses dos outros países.” Por fim, destacou que o Congo possui uma cultura muito diversificada em razão da existência de muitos grupos étnicos.

O estudante Nzaje, que veio da Angola para estudar Direito no Brasil, também iniciou a sua fala sobre as lutas populares pela independência do país, a desvantagem do povo angolano diante das armas e meios bélicos dos colonizadores portugueses e a importância de recuperar a memória dos seus ancestrais nas revoltas e movimentos de luta. “Nossos avós, nossos pais disseram chega para os maltratos da colonização e então fomos pra luta. Eu digo fomos porque sou angolano e quem lutou foram os angolanos. Vencido a luta, expulsamos então os portugueses.” Nzaje relatou ainda sobre o processo pós-independência e a eclosão da guerra civil no país, envolvendo grandes potências mundiais:

“A gente sabe que esse é um grande perigo que sempre enfrentamos na África: os interesses das grandes potências. Eu tenho dito, elas não têm nenhum interesse para realmente ajudar ou desenvolver o continente, não, têm um interesse exploratório. Já que a independência foi alcançada, a forma

que eles talvez encontram para continuar colonizando é se infiltraram com os movimentos e tirar os dividendos dos seus interesses.”

Por fim, o estudante Nzaje comentou sobre a situação atual do país, as intensas desigualdades sociais e de gênero, apesar dos avanços relevantes, e ressaltou que mesmo sendo considerado um país democrático, na prática, isso não é vivenciado pela população: “Angola é um país extremamente rico, mas estamos em uma condição desfavorável.”

Representando Cuba, o estudante de Engenharia das Telecomunicações, Manuel, iniciou sua fala com destaque sobre o ingresso como acadêmico da UFSM por meio do Programa de Acesso à Educação superior para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade. “Eu entrei aqui na Universidade pelo programa de imigrantes e o curso tem mudado muito minha vida e estou muito contente em ter ingressado por este programa.” Além disso, Manuel apresentou sobre as questões geográficas, biodiversidade, gastronomia e cultura de Cuba.

Por fim, Loua, estudante de Psicologia da Costa do Marfim, iniciou a última exposição do evento sobre a colonização do seu país e a chegada dos portugueses e, posteriormente, da França, fazendo com que hoje a língua oficial do país seja o francês, apesar da existência de mais 60 idiomas locais. Segundo ele, o francês é a língua ensinada na escola, já que em casa as pessoas falam os outros idiomas, a “nossa língua”. Loua falou sobre a independência país, destacando que, da mesma forma como outros países, a Costa do Marfim precisou pagar e continua pagando até hoje pelo direito de autodeterminação e, por isso, permanece como um país financeiramente dependente. Relatou sobre as guerras internas no país, as interferências externas da França e dos Estados Unidos, o interesse pelos recursos naturais e as dificuldades dos processos eleitorais. Segundo Loua, a riqueza de recursos no país também é responsável pela exploração por parte dos países do primeiro mundo.

“Na França, lá não tem nada. Lá só vive graças aos países que foram colonizados. Se o país não tem riqueza, nunca vai ter a guerra. Todos os países africanos que vocês sabem que tem guerra e que há pobreza, a gente vai dizer pobre da África, rica África. Na verdade ela é pobre, porque a gente tira tudo de lá. Os outros países que têm a riqueza.”

Após a exposição, Loua foi questionado por um estudante da plateia sobre a reação do povo e dos governos diante da realidade de exploração vivenciada na Costa do Marfim. Segundo o imigrante marfinense, os governos não enfrentam o poder da França, porque “o país não tinha nada, a Costa do Marfim não fabrica as armas para a guerra. Mas como as armas chegam na África? Esses países pobres todos têm as armas pra fazer a guerra. A França tem bases militares em todos os países que eles colonizaram e colocam quem eles quiserem.” Por fim,

Loua destacou a difícil realidade da guerra no país, a impunidade dos culpados e a destruição econômica que até hoje trazem reflexos para a Costa do Marfim e outros tantos países da África.

A importância em trazer os relatos de cada um dos estudantes, como forma de garantir os seus lugares de fala diante da história de espoliação e exploração, serve também para perceber que lugar esses estudantes ocupam diante das epistemologias e práticas colonizadoras que ainda são reproduzidas dentro dos ambientes acadêmicos e científicos. A universidade ocidentalizada, além de negar a história quando, por exemplo, ignora a revolução haitiana em busca das ideias de igualdade e liberdade; quando desconsidera todo o processo de destruição de povos e saberes pela colonização da América e da África; quando deixa de perceber os processos de produção da segregação racial e que se estendem em praticamente todas as esferas da vida; é a mesma universidade que ainda hoje desconsidera seus intelectuais negros e negras, da América e da África; e que, paradoxalmente, talvez como dívida, talvez como caridade, tenta acolher imigrantes e refugiados(as) que representam essa mesma história de marginalização e inferiorização.

Talvez a universidade do Sul Global possa aprender com seus migrantes a problematizar o seu próprio papel tanto diante das elites locais como das forças imperialistas do Norte Global, principalmente com relação aos benefícios da produção científica e tecnológica e a formação de profissionais qualificados. Se as universidades do sul não observarem de forma crítica a nova onda das políticas de mercantilização e privatização, inseridas no contexto dos interesses do capitalismo global e das grandes forças econômicas mundiais, corre-se o risco de nos tornarmos cada vez mais dependentes e repetirmos a história de espoliação que os povos negros, indígenas, latino-americanos denunciam e resistem até hoje, como fizeram os migrantes estudantes da UFSM.

A primeira edição do evento “Diversidade e (Inter)culturalidade: diálogos sociopolíticos desde o Sul Global”, fruto do protagonismo dos(as) imigrantes, “constituiu um marco na possibilidade do encontro com a diversidade advinda do Sul Global, hegemonicamente excluída e que, dentro da Universidade, é representada por aqueles(as) que vivem as migrações contemporâneas” e seus desafios diante do racismo estrutural e da xenofobia (Bertoldo, Mesilas e Oliveira, 2019). Além disso, a atividade também fundamentou as discussões sobre a internacionalização da universidade que tem sido acionada pelas forças neoliberais e do capitalismo global como forma de reforçar a demanda pelos “saberes do Norte Global e nega toda diversidade contra-hegemônica além dos saberes ocidentais, brancos e masculinos.” (Bertoldo, Mesilas e Oliveira, 2019). A fala de cada um dos estudantes, e sua presença indiscutivelmente política, representa a resistência histórica contra o racismo e os epistemicídios da modernidade e em direção a uma universidade mais diversa e plural.

Os projetos “Santé pour Haiti” e “Energie pour Tous”

Sobre as experiências de protagonismo da comunidade migrante, no ano de 2019, dois grupos de estudantes haitianos da Universidade Federal de Santa Maria criaram dois projetos vinculados à pesquisa e extensão com o objetivo de aproximar a realidade haitiana e brasileira nas áreas de saúde e produção de energia elétrica. Pela relevância e inovação acadêmica, os projetos foram escolhidos como tema de um documentário produzido pela Tv Campus da UFSM, e lançado no mês de setembro de 2019, chamado “Migrar não é delito” e que ressalta a importância da presença migrante na universidade e o trabalho desenvolvido pelos(as) estudantes. Assim, a discussão deste tópico tem como base os relatos apresentados pelos imigrantes nesse documentário, bem como outros materiais já produzidos em razão dos projetos.

Segundo os idealizadores, o projeto Santé Pour Haiti nasceu “a partir de um pensamento coletivo dos estudantes haitianos para contribuir, reconstruir e melhorar a condição no acesso à saúde no Haiti” (Mesilas, et al., 2019) e está localizado no Departamento de Saúde Coletiva, coordenado pela Prof^a Dr^a Liane Batriz Righi. O projeto foi apresentado na 34^a Jornada Acadêmica Integrada da UFSM por um dos participantes. Segundo os estudantes, o Haiti possui desafios muito complexos, principalmente na questão da saúde, predominantemente privada e ligada ao mercado e, a partir dessa realidade, buscam estudar uma proposta para a saúde do seu país que privilegia a atenção básica, o aspecto preventivo e a integralidade, reduzindo a mortalidade infantil e as doenças infecciosas (Mesilas, et. al., 2019).

A motivação para criação do projeto ocorreu em razão do contato desses mesmos estudantes com o Sistema Único de Saúde (SUS), levando-os a questionar o modelo de saúde no Haiti e pensar alternativas com relação à universalidade e gratuidade do acesso à saúde. Atualmente, os(as) imigrantes estão participando de uma disciplina complementar especialmente criada para que possam “compreender o percurso histórico do SUS, sua estrutura, bem como aspectos sobre a gestão em saúde.” (Mesilas, et. al., 2019). Segundo a fala de um dos fundadores do projeto:

“O SUS, como eu sempre digo, é um ótimo sistema. Inclusive a gente está buscando como que nós podemos pegar essa experiência do ensino brasileiro para poder levar esses conhecimentos e fazer uma mudança de lá, do nosso sistema. A gente tá buscando essa troca” (Tv Campus, 20109).

Segundo a Professora Liane Righi, coordenadora do projeto, os estudantes haitianos procuraram o Departamento de Saúde Coletiva com a demanda de conhecer o SUS e o desafio de aproveitar essa experiência brasileira para levar

transformações à realidade haitiana:

“E foi essa iniciativa dos alunos haitianos que nos colocaram na tarefa de como apresentar o SUS para quem não é brasileiro. E eles trouxeram um desafio maior: como haitianos, o que o Brasil tem a nos ensinar? [...] Esse é um desafio muito interessante. E a universidade não pode não aceitar” (Tv Campus, 2019).

Além disso, uma das estudantes participantes relatou a realidade de crise no Haiti após o terremoto de 2010 e os reflexos negativos para o sistema de saúde. Destacou que as várias missões internacionais no país não serviram para auxiliar efetivamente as pessoas e por isso eles, como estudantes, precisam ajudar na saúde do Haiti. A fala de outro imigrante destaca o seu entendimento sobre o acesso à saúde, contra a mercantilização e privatização, e revela a responsabilidade com seu país:

“Eu não concordo com mercadoria de saúde, eu defendo sim o acesso de saúde para o povo, porque a saúde não pode ser considerada uma mercadoria. A gente saiu, mas a gente deixa nosso coração lá. Nosso corpo físico saiu, mas a alma tá lá. Enquanto jovem, a gente pensa no futuro do país” (Tv Campus, 2019).

A professora coordenadora também ressaltou as trocas culturais e de saberes entre os alunos durante as aulas, já que os estudantes brasileiros têm a oportunidade de conhecer a realidade haitiana, bem como a leitura dos imigrantes sobre o país que não é deles, ou seja, o Brasil e o nosso sistema de saúde, possibilitando novos e diversos olhares e gerando impactos positivos na educação pelo contato intercultural. “A presença dos haitianos aqui nos permite falar de coisas diferentes. E é um olhar estrangeiro sobre a nossa experiência, o que também é muito importante” (Tv Campus, 2019).

Já o “Energia para todos - Energie pour tous”, que faz parte do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Geração distribuída de Energia Elétrica (INCT-GD), é um projeto idealizado por quatro alunos imigrantes da UFSM que consiste em um canal de YouTube com o objetivo de levar conhecimento sobre a geração de energia elétrica para a população haitiana e outros países em desenvolvimento. Os vídeos são gravados com os estudantes migrantes no idioma francês e com legendas em português e inglês para abranger um número maior de países. Atualmente, já foram lançados três vídeos com circulação livre na internet.

Segundo um dos estudantes participantes, a situação da energia elétrica no Haiti é bastante crítica, pois a principal fonte energética do país são os combustíveis fósseis, prejudiciais ao meio ambiente. Por isso, os vídeos também têm o objetivo de divulgar informação e conhecimento sobre outras possibilidades de fontes

energéticas mais sustentáveis e ecológicas, e gerar impactos na conscientização da população sobre a produção de energia elétrica e os cuidados com o meio ambiente (Tv Campus, 2019).

No primeiro vídeo da série, os estudantes apresentam informações importantes sobre Universidade Federal de Santa Maria, seus vínculos acadêmicos e a importância do programa de acesso à educação superior para imigrantes e refugiados na promoção de integração local. Os estudantes também relatam alguns dados sobre o Haiti e sua matriz energética, bem como o trabalho desenvolvido pelo INCT-GD com relação à alternativas energéticas. Por fim o professor orientador, Marco Antônio Dalla Costa, destaca o protagonismo dos estudantes imigrantes e a relevância do trabalho desenvolvido:

“Conviver com essa cultura, conviver com esses alunos, que a gente nota o esforço deles, um esforço extra-classe. Além de estarem longe do país, estão se esforçando num curso de engenharia, que não é um curso fácil, e ainda estão pensando em devolver o que eles receberam no país na divulgação desse conhecimento para levar de volta para o país. Eu estou aprendendo muito com eles” (Tv Campus, 2019).

Os dois projetos têm demonstrado como o acesso ao conhecimento pode assumir uma importante função social, a partir de problemáticas vivenciadas pela sociedade e como forma de respostas democráticas e coletivas às demandas sociais. Com suas iniciativas, os(as) migrantes da UFSM reforçam o caráter público e social da ciência e da tecnologia, como contraponto às lógicas que mercantilizam e isolam a universidade e o conhecimento das realidades e demandas concretas da sociedade.

Além disso, as práticas desses estudantes vão de encontro com as lógicas que historicamente imperam nas universidades públicas brasileiras, onde as pessoas “são formadas em universidades públicas desprezando o caráter público do Estado, engajadas em projetos individualistas, numa relação muitas vezes até predatória com a instituição pública de educação” (Almeida, 2019). Conforme explica Almeida (2019), as elites relacionam-se com a universidade como um lugar para garantir seu futuro profissional e seus projetos individuais, sem qualquer preocupação ou engajamentos pela instituição que é sustentada economicamente por toda sociedade. Ao contrário, ambas as experiências apresentadas buscam resgatar a importância do conhecimento na transformação de realidades sociais, por meio de instituições e sujeitos socialmente responsáveis.

Além disso, a presença dos(as) estudantes migrantes também tem proporcionado uma troca entre saberes, em sala de aula e nos demais espaços acadêmicos, permitindo novos e diferentes percepções sobre os desafios nas diversas áreas do conhecimento. Tanto o projeto Santé pour Haiti como Energie pour Tous

representam as disputas sobre novas possibilidades para a educação superior no país, sejam no campo da valorização da interculturalidade de práticas e saberes ou, dialeticamente, a anulação da diferença de sujeitos, vozes, idiomas e experiências.

PERSPECTIVAS PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE

Diante das práticas e experiências identificadas na UFSM de protagonismo de estudantes imigrantes e refugiados(as), buscamos problematizar as tendências neoliberais de transformação da universidade pública, a desvalorização do caráter público do direito à educação superior e a ampliação de um modelo hegemônico de produção de conhecimentos que nega a diversidade e pluralidade do Sul Global. Buscamos, por outro lado, demonstrar que essas orientações encontram grandes possibilidades de resistência diante da presença da diversidade migrante (e também negra, étnica e cultural), desde que direcionadas a partir de uma ética da alteridade e das críticas da interculturalidade.

Se, por um lado, a inclusão de estrangeiros nas universidades públicas brasileiras tem sido amplamente invocada nas agendas da internacionalização do ensino superior, os principais questionamentos são sobre qual modelo de internacionalização, quem são os estrangeiros desejados e quais conhecimentos, idiomas e culturas estão sendo valorizadas nesse processo. Isso porque, quando as políticas de inclusão de migrantes e refugiados assumem um caráter utilitário diante das atuais demandas pela internacionalização da universidade, o sujeito imigrante novamente é colocado em um lugar de utilidade e provisoriedade, como discutimos em Sayad (1998).

Nesse sentido, diante da presença de imigrantes e refugiados(as) representativos das alteridades não ocidentais, as universidades estão diante de caminhos opostos: valorizar os saberes e conhecimentos desses estudantes, os diferentes idiomas e as trocas interculturais com o objetivo de repensar e problematizar o fazer acadêmico tradicional ou, ao contrário, adotar políticas assimilacionistas e de continuidade dos processos de homogeneização das vozes e práticas universitárias.

Nesse sentido, em uma entrevista com Boaventura de Sousa Santos sobre o presente e futuro do ensino superior, o autor destacou a transnacionalização como a tendência dominante para as universidades, promovida pelas “forças que apostam em converter a educação universitária num serviço altamente rentável para o investimento de capital”. Segundo Boaventura, essa tendência decorre por meio do sub-financiamento das universidades públicas e da demanda do capitalismo global por mão-de-obra qualificada, constituindo

uma das dimensões do processo de neoliberalização das universidades (Santos, Guilherme e Dietz, 2015, p. 202). Esse modelo, contudo, coexiste com outras forças que vão à direção contrária ao modelo universitário masculino, colonialista, monocultural e eurocêntrico que foi importado para as colônias e resiste até hoje. Essas tendências de reação referem-se àquilo que Boaventura chamou de conhecimento “pluriversitário” e surgiu nos meios acadêmicos impulsionado pelos grupos sociais que “lutavam pelo reconhecimento da diferença cultural, histórica, sexual, regional e etno-racial” (Santos, Guilherme e Dietz, 2015, p. 202).

“O ativismo de cidadãos, em articulação com cientistas empenhados, conseguiram colocar a busca de relevância e responsabilidade social na agenda política universitária. É assim que surge a outra dimensão de pluralismo interno da ciência. Em ambos os casos, o conhecimento científico iniciou um contacto mais próximo com outros saberes e, por vezes, reconheceu a sua validade, uma validade “local”, sempre confinada aos limites de uma experiência social onde esses modos de conhecimento-não-acadêmico tinham sido gerados.” (Santos, Guilherme e Dietz, 2015, p. 203)

Ocorre que, gradativamente, em todo mundo, essa tendência alternativa foi perdendo espaço e atualmente está na defensiva. As crises financeiras têm sido invocadas com o intuito de destruir a diversidade e, por outro lado, a acumulação capitalista, por meio da aplicação da ciência para os interesses do mercado, tem se tornado a nova prioridade das políticas universitárias, transformando o valor do conhecimento em valor de mercado. (Santos, Guilherme e Dietz, 2015, p. 203). Dentro desse panorama, as políticas inclusivas que representam não só a democratização do acesso à educação e promoção da igualdade social e racial, mas também como forma de repensar as estruturas sociais do ensino e da produção do conhecimento, também perdem espaço de resistência diante de um cenário totalmente desfavorável.

O cenário político atual no Brasil apresenta novamente tendências de desvalorização da educação superior e da ciência, em direção a um modelo de mercantilização da educação no país, cada vez mais à serviço dos interesses privados e econômicos. Sob o discurso da “modernização”, o Projeto Future-se, proposto pelo governo federal, apresenta três eixos centrais, quais sejam: pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; empreendedorismo e internacionalização. Com o objetivo de aumentar a autonomia financeira das universidades públicas, o projeto aumenta a possibilidade de participação de capital privado nas instituições, além da previsão de gestão por meio da contratação de organizações sociais. Dentre as finalidades do projeto, estão a “promoção da visão empreendedora” e o estímulo à “internacionalização” (MEC, 2019, p. 11).

Para implementação dos pilares da internacionalização, o projeto prevê uma série de ações práticas, a exemplo da oferta de cursos de português para estrangeiros, oferta de disciplinas e cursos em língua estrangeira, contratação de serviços de tradução para publicação em revistas de alto impacto, captação de recursos internacionais, atração de docentes e pesquisadores do exterior, dentre outras previsões (MEC, 2019, p. 11). No entanto, em nenhum artigo do projeto há qualquer menção sobre promoção da diversidade e democratização das formas de ensino e pesquisa, demonstrando o que Santos, Guilherme e Dietz (2015, p. 203) explicaram ao afirmar que a educação superior “está cada vez mais à mercê da globalização hegemônica e do capitalismo neoliberal”. Modelos como esse têm sustentado a matriz cultural do poder colonial no meio educacional, hierarquizando e “legitimando determinados países, universidade e indivíduos como naturalmente superiores em relação a outros e favorecendo o conhecimento eurocêntrico em detrimento de outros saberes” (Leal e Oregioni, 2019, p. 3). Ou seja, as possibilidades de internacionalização sob essas perspectivas não estão direcionadas à promoção das diversidades de saberes, idiomas e culturas, mas sim a uma “globalização” ainda mais homogeneizante e que continua privilegiando o conhecimento produzido por poucos países do Norte-Global.

Na realidade das universidades do Sul Global, a internacionalização pode representar novas formas de colonialismo para os países periféricos diante das necessidades do capitalismo global, além de reproduzir as estruturas de conhecimento e saberes ditadas pelo Norte, inclusive como forma de desqualificar e negar, conforme explica Grosfoguel (2016, p. 25) “outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo”.

“A constituição da educação superior no Sul Global foi historicamente moldada por um Norte Global hegemônico, com seu projeto civilizatório de modernidade e por meio do privilégio adquirido pela ciência ocidental como mecanismo de progresso e principal forma de razão. Tais intervenções trouxeram consigo tanto a organização ocidental do conhecimento baseado em disciplinas como culminaram em dependências por meio de alienações com universidades do Norte[...]” (Leal e Oregioni, 2019, p. 8)

Isso faz com que, atualmente, a presença estrangeira dentro da universidade seja estimulada nos processos de internacionalização, mas não a presença da diversidade. Ou seja, aqueles(as) que representam os valores da globalização, advindos dos países centrais, considerados cidadãos globais e dotados de “competências multiculturais” são bem vindos, pois representam aquilo que as instituições do mundo subdesenvolvido, ignorando os processos históricos de imperialismo e colonialismo, projetam como modelo para uma suposta modernização e desenvolvimento. Por outro lado, a presença migrante, do Sul

Global, tem sua hospitalidade condicionada à assimilação dos modelos e padrões hegemônicos, sendo totalmente desprezados os seus saberes e conhecimentos próprios, idiomas locais, trajetórias e experiências culturais.

Nesse sentido, Boaventura chama a atenção para necessidade de pensar caminhos alternativos para as próprias alternativas, afinal não basta simplesmente incluir a diversidade nas estruturas sociais já estabelecidas sem questionar essas estruturas mesmas, suas lógicas de reprodução e contextos de poder e dominação:

“Grupos historicamente excluídos estão a entrar, em números significativos, no sistema de ensino superior em países como Brasil, Índia e África do Sul. Muito em breve esta inclusão se revelará como uma nova e mais insidiosa forma de exclusão se os currículos, a sociabilidade na sala de aula e a gestão escolar não se alterarem de modo a que os recém-chegados sintam-se à vontade e não em território hostil.” (Santos, Guilherme e Dietz, 2015, p. 208)

Assim, falar em desafios interculturais, no contexto do ensino superior, significa repensar os próprios fundamentos epistêmicos, teóricos e práticos que conduzem a formação acadêmica e científica, em direção a refundação das estruturas educacionais que historicamente “racializam, inferiorizam e desumanizam sujeitos”. Segundo Walsh (2010, p. 4), a interculturalidade sob uma perspectiva crítica vai além do simples contato/encontro entre culturas, que costuma ocultar e minimizar os contextos coloniais de dominação que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade. Nesse sentido, Dussel (1994, p. 62) reflete sobre o conceito de encontro no contexto histórico colonial, já que essa terminologia oculta as relações assimétricas e de dominação do “eu” europeu sobre o mundo “do outro”. Segundo o autor, não existe encontro cultural quando o conhecimento do outro é excluído de toda racionalidade e validade.

Além disso, a crítica também é válida para a “interculturalidade funcional”, ou seja, que reconhece as diferenças, mas sustenta sua produção e administração dentro das mesmas lógicas do modelo neoliberal do capitalismo global. Por outro lado, a perspectiva da interculturalidade crítica requer a “transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender sentir e viver distintas”, pois essa concepção, segundo a autora, não parte do problema da diferença, mas sim do problema “estrutural-colonial-racial” (Walsh, 2010, p. 4). Ou seja, sem a compreensão crítica sobre a interculturalidade e a relação diante do outro, a inclusão de grupos minoritários no ensino superior, a exemplo de imigrantes e refugiados(as), pode produzir e reproduzir novos processos de anulação de identidades culturalmente diversas, práticas e saberes.

Conforme disse Boaventura, a universidade está em disputa por forças opostas, e apesar de todo processo de mercantilização, alternativas e experiências concretas de interculturalidade já estão sendo desenvolvidas, sendo que a universidade convencional será, por muito tempo, a mistura entre o velho e o novo (Santos, Guilherme e Dietz, 2015, p. 208). As experiências de migrantes e refugiados nas universidades brasileiras, mesmo que temporalmente incipientes, talvez possam apontar caminhos para um futuro mais plural e democrático. Essa presença tem permitido desocultar conflitos raciais e xenófobos no seio institucional, além de retomar a discussão sobre o caráter público e social do acesso ao ensino e à formação superior, da produção do conhecimento e dos sentidos da sua aplicação social. Apesar de um processo longo e conflitivo, é fundamental para a construção de uma sociedade e universidade radicalmente distintas e que, como ensina Walsh (2010, p. 4), deve fazer parte de um “novo projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica.”

Cabe considerar que os desafios da presença do(a) imigrante e refugiado(a) são fundamentais para (re)pensar uma universidade realmente diversa e plural e que passa pelo reconhecimento do outro e suas subjetividades e da valorização do seus saberes e culturas. Afirmando Douzinas (2009), compreendemos que construir possibilidades contra-hegemônicas significa abandonar a lógica do sujeito de direito abstrato e encarar o sujeito concreto que interpela, que não pode ser reduzido, apropriado e objetificado, e que gera uma responsabilidade ética diante da alteridade. pensar os desafios de direitos humanos para uma educação intercultural e plural não pode prescindir a revisão das teorias, epistemologias e práticas que ocultaram as experiências concretas dos sujeitos e negaram suas vozes e saberes como forma de dominação. As possibilidades do encontro entre a universidade (enquanto lugar de contradições e disputa) passam necessariamente pelo olhar e escuta aos seus outros que, na concretude das suas experiências, revelam as fronteiras que juntos(as) buscamos superar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inúmeras transformações no contexto educacional do país, imigrantes e refugiados(as), a partir dos seus saberes, culturas, idiomas e experiências, também podem e devem ser atores fundamentais destes processos, como ficou evidente no caso da Universidade Federal de Santa Maria. O “encontro da universidade com seus outros” mostra um novo cenário de disputa sobre os sentidos do acesso ao conhecimento e à formação profissional e científica. Os projetos desenvolvidos na UFSM, Santé pour Haiti e Energie pour Tous, além de anunciar a potência das trocas culturais no ambiente acadêmico, representam os sinais de uma educação voltada aos interesses coletivos, com especial atenção ao caráter público e responsabilidade social, em resposta às tendências de neoliberalização da universidade e mercantilização dos processos de ensino. Além disso, o evento organizado pelos(as) imigrantes e pelo Migraidh sobre diversidade e interculturalidade mostraram a importância de ouvirmos vozes contra-hegemônicas sobre a história, política e sociedade desde uma perspectiva do Sul Global, afirmando o que nos une enquanto povos da África e América Latina diante do imperialismo dos países centrais.

Assim, a garantia do direito à educação superior para imigrantes e refugiados(as) na Universidade Federal de Santa Maria tem representado, simbólica e efetivamente, além da superação de algumas fronteiras para igualdade de oportunidades, outros caminhos e possibilidades rumo à diversidade e a interculturalidade. Nesse sentido, o grande desafio, a partir de uma compreensão crítica sobre interculturalidade, é ir além da inclusão do outro nas mesmas estruturas hegemônicas mas, ao contrário, repensar as epistemologias, teorias e práticas que conduzem o fazer universitário. As experiências e trajetórias desses migrantes, repletas de fronteiras e, ao mesmo tempo, de muito protagonismo representam uma série de forças criativas e de resistência, por meio de outras trajetórias, diversidades, saberes e conhecimentos fundamentais a uma universidade para interculturalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Naomar de (2019) “A Universidade precisa se recriar como Universidade Popular. Entrevista”. Recuperado de <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/a-universidade-precisa-se-recriar-como-universidade-popular>

AMORIM, João Alberto Alves (2017) “A Integração Local do Refugiado no Brasil: a Proteção Humanitária na Prática Cotidiana”. Em: Liliana Lyra Jubilut e Gabriel Gualano de Godoy (organizadores), *Refúgio no Brasil: Comentários à Lei 9.474/97*. São Paulo: Quartier Latin/ACNUR.

BERTOLDO, Jaqueline. *Protagonismos migrantes na universidade pública brasileira: do direito à educação superior aos desafios da interculturalidade*. pp. 243 - 272 |

ARENDR, Hannah (2012) *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

BERTOLDO, Jaqueline; MESILAS, Widerson e OLIVEIRA, Tainan (2019) “Diversidade e (Inter)culturalidade: diálogos sociopolíticos desde o Sul Global”, Anais da 34ª Jornada Acadêmica Integrada da UFSM. Recuperado de <https://portal.ufsm.br/jai/trabalho/trabalho.html?action=anais>

BRASIL (1997) Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. 1997. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm

BRASIL (2017) Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm

BRASIL (2019) Refúgio em números 4ª edição. Recuperado de https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf

CASTEL, Robert (2008) *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones*. Rio de Janeiro: Vozes.

DERRIDA, Jacques. (2003) *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta.

DOUZINAS, Costas (2009) *O FIM dos Direitos Humanos*. São Leopoldo: Unisinos.

DUSSEL, Enrique (1986) Método para uma filosofia da libertação: Superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola

DUSSEL, Enrique (1994) *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Pluma editores.

FREIRE, Paulo (2013) *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GROSGUÉL, Ramón (2016) “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI”, *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso.

GROSGUÉL, Ramón; OSO, Laura e CHRISTOU, Anastasia (2015) “‘Racism’, intersectionality and migration studies: framing some theoretical reflections”, *Identities*, v. 22, n. 6, p. 635-652. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/>

doi/citedby/10.1080/1070289X.2014.950974?scroll=top&needAccess=true

LEAL, Fernanda Geremias e OREGIONI, Maria Soledad (2019) “Contribuições para analisar a internacionalização da educação superior na América Latina”, *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 5. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/0Briesup/article/view/8653635>.

MESILAS, Widerson; et al (2019) “Santé Pour Haiti”, Anais da 34ª Jornada Acadêmica Integrada da UFSM. Recuperado de <https://portal.ufsm.br/jai/trabalho/trabalho.html?action=anais>.

MIGRAIDH (2019a) Diversidade e (Inter)culturalidade: Diálogos Sociopolíticos desde o Sul Global. Recuperado de <http://www.migraidh.ufsm.br/index.php/2016-03-29-11-45-18/61-diversidade-e-inter-culturalidade-dialogos-sociopoliticos-desde-o-sul-global>.

MIGRAIDH (2019b) Migraidh/CSVM e Cerim promovem evento sobre Diversidade e (Inter)culturalidade na UFSM. Recuperado de <http://www.migraidh.ufsm.br/index.php/2016-03-29-11-45-18/62-migraidh-csvm-e-cerim-promovem-evento-sobre-diversidade-e-inter-culturalidade-na-ufsm>.

MEC (2019) Projeto Future-se. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se, e dá outras providências. Recuperado de <https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2019/10/Minuta-de-Anteprojeto-de-Lei-Future-se-GT-Portaria-1701-16-10-2019.pdf>

PEREIRA, João Paulo Rodrigues (2011) “O outro – o excluído: filosofia da libertação de Henrique Dussel”, *Pensamento Extemporâneo*. Recuperado de <https://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=1551>

REDIN, Giuliana (2013) *Direito de Imigrar: Direitos Humanos e Espaço Público*. Florianópolis: Conceito Editorial.

REDIN, Giuliana e MINCHOLA, Luís Augusto Bittencourt (2014) Proposta de Resolução para instituição do Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade. Arquivo Migraidh.

REDIN, Giuliana; MINCHOLA, Luís Augusto Bittencourt e ALMEIDA, Alessandra Jungs (no prelo) “O papel da academia na proteção e promoção dos direitos humanos de migrantes e refugiados no Brasil: a prática extensionista do Migraidh UFSM”. Em: Giuliana Redin (organizadora), Migraidh: Migrações Internacionais: Desafios para a Proteção e Promoção de Direitos Humanos no Brasil.

REDIN, Giuliana e MONAIAR, Alex Barcelos (2018) “Os Desafios da Integração Local na Perspectiva das Soluções Duradouras para a Proteção Integral de Refugiados

e Migrantes em Situação de Vulnerabilidade: a experiência de Santa Maria”. Em: Liliana Lyra Jubilut, et al. (organizadores), *Migrantes forçados: conceitos e contextos*. Boa Vista: Editora da UFRR.

SANTOS, Boaventura de Sousa, GUILHERME, Manuela e DIETZ, Gunther (2016) “Da universidade à pluriversidade: Reflexões sobre o presente e o futuro do ensino superior”, *Revista Lusófona de Educação*, v. 31, n. 31. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388>

SAYAD, Abdelmalek (1998) *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp.

TV CAMPUS (2019) Migrar não é delito. Documentário. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wRLIhb3kEds>.

UFSM (2016) Resolução n. 041/2016. Institui o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade e revoga a Resolução n. 039/10. Recuperado de http://w3.ufsm.br/prograd/images/pdf/resolucao_041_2016_ufsm_programa_refugiados_imigrantes.PDF

UNHCR e CSVM (2019a) Relatório anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Recuperado de https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/09/Relatorio-Anual-CSVM_Digital.pdf

UNHCR e CSVM (2019b) Perfil Socioeconômico dos Refugiados no Brasil. Recuperado de <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Pesquisa-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-Refugiados-ACNUR.pdf>

UNHCR (20--) Plataforma Help. Recuperado de <https://www.acnur.org/portugues/campanhas-e-advocacy/plataforma-help/>

UNHCR (20--a) Soluções Duradouras. Recuperado de <https://www.acnur.org/portugues/solucoes-duradouras/>

UNHCR (20--b) Solicitantes de refúgio. Recuperado de <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/solicitantes-de-refugio/>

WALSH, Catherine (2010) “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. Em: UZIEDA; Jorge Viana; MEALLA, Luís Tapia e WALSH, Catherine (org.), *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Referencia para citar este artículo: DA SILVA RAMOS, Mónica Elena, BARRETO DOS SANTOS, Ana Claudia y GÓMEZ GARCÍA, Cecília (2020). "Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 273-288.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo

Infância migrante e processos de acolhida em uma escola de Montevideu

Mônica Elena da Silva Ramos¹

Ana Claudia Barreto dos Santos²

Cecília Gômes García³

RESUMEN

Se presenta en este artículo los primeros resultados de una investigación cualitativa que indaga los procesos de acogida de los niños y niñas migrantes en una escuela pública de la ciudad Montevideo. La metodología del estudio combina narrativas de las familias, actores sociales y educativos entrevistados, y observaciones realizadas por estudiantes universitarias. Se plantea una discusión sobre la preocupación y sensibilización de los actores educativos ante la llegada de los niños y niñas migrantes. También las tensiones y contradicciones que han generado discrepancias entre las políticas públicas, la normativa del sistema educativo y las prácticas escolares en la cotidianidad del trabajo con la niñez migrante.

Palabras clave: Niñez. Migración. Educación. Narrativas. Inclusión.

RESUMO

Apresenta-se neste artigo os primeiros resultados de uma investigação qualitativa que questiona os processos de acolhida das crianças migrantes em uma escola pública da cidade de Montevideu. Utiliza-se uma metodologia que combina as narrativas e memórias das famílias, atores sociais e educativos

1 Facultad de Psicología, Universidad de la República. Email:dasilvamon@gmail.com

2 Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad de la República. Email:proanaclaudia@hotmail.com

3 Facultad de Psicología, Universidad de la República. Email:cecilia.gomez2080@gmail.com

entrevistados, e observações realizadas por estudantes universitárias. Expõe-se uma discussão sobre a preocupação e sensibilização dos atores educativos em relação à chegada das crianças migrantes. Além disso, as tensões e contradições que geram discrepâncias entre as políticas públicas, a normativa do sistema educativo e as práticas escolares no cotidiano do trabalho com a infância migrante.

Palavras-chave: Infância. Migração. Educação. Narrativas. Inclusão.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de movilidad humana son prioritarios en la agenda sobre derechos humanos a nivel mundial. La profundización de los conflictos internacionales, las políticas de cierres de fronteras y expulsión de migrantes en los países del norte de América, genera nuevos desplazamientos. En América Latina y el Caribe, según el informe de las Tendencias Migratorias en América del Sur de la OIM (2020), el 80% de los migrantes son intrarregionales. Dichos flujos migratorios intrarregional indica un constante movimiento que hace que la mayoría de los países, sean de destino, tránsito y origen de la migración.

En la última década, Uruguay comienza a ser un país receptor de población extranjera que se ve forzada a migrar por múltiples motivos de índole económicos, políticos, sociales y culturales. Los movimientos migratorios que recibe el país actualmente son Sur-Sur, personas de países latinoamericanos de migración no tradicional para nuestra sociedad: Cuba, República Dominicana, Perú, Venezuela, Colombia y Haití. Esta población viene siendo “racializada”, discriminada y “marcada” por gran parte de la sociedad uruguaya, principalmente por el rechazo de sus características fenotípicas, niveles educativos y miedos por competitividad en el mercado laboral (Koolhaas, Prieto, Robaina, 2017, p. 21).

Los procesos migratorios en Uruguay son parte importante de la historia de la conformación de la población uruguaya no solamente por la llegada de los migrantes europeos en el siglo XIX y XX, también porque el país fue escenario de la emigración en función de diversas coyunturas: crisis económica, crisis social y política (período dictatorial de 1973 a 1985) y nueva crisis económica desde el año 2000. De acuerdo al documento que caracteriza las nuevas corrientes de movilidad humana en Uruguay, a partir del año 2009 las tendencias migratorias comienzan a revertirse (Koolhaas y Nathan, 2013). Dicha tendencia hace base en la conjugación de tres procesos: a) disminución de las corrientes emigratorias, b) aumento de los flujos de retorno, c) aumento de inmigración de países latinoamericanos y caribeños. En este sentido, el contexto histórico y social del país revela que los procesos migratorios fueron y son decisivos para pensar y establecer los marcos de desarrollos de la sociedad.

La decisión de migrar produce en las personas y su núcleo familiar impactos psicológicos tales como procesos de duelo, nostalgia por su país de origen, pérdida de redes vinculares, prácticas culturales, así como incertidumbre, deseos y expectativas respecto al país de destino y a la sociedad de acogida (Volkan, 2019, p./pp. 27-30). Llegados al país de recepción, la inclusión sociocultural conlleva cambios complejos que sitúan al migrante en situaciones cotidianas ambivalentes, entre el desarraigo y la renuncia en parte a la adscripción de su identidad y la necesidad de inserción en la nueva sociedad. Ello requiere actitudes flexibles y abiertas a cambios profundos, tales como el aprendizaje e incorporación de un nuevo lenguaje y/o estilos de habla, de nuevas costumbres, aprehensión de lógicas institucionales, nuevas formas de interacción con la población nativa, así como la incorporación de nuevos conocimientos que son requeridos en la sociedad de destino (Da Silva, 2018). Dichas implicaciones impactan en los niños y niñas que dependen de las decisiones y condiciones de migración de los adultos referentes. Los niños y niñas se alejan de sus contextos cotidianos y familiares, de sus afectos, de su geografía, de sus juegos, de su estilo de habla y/o lengua y de sus ámbitos de integración en sus países de origen.

Las escuelas son los primeros escenarios institucionales que la mayoría de los niños y niñas conocen al llegar al nuevo país. Ésta se erige como una institución que responde a metas y valores hegemónicos, relaciones de poder, diferencias de clase, género y en ciertos casos establece en sus funcionamientos discontinuidades entre las prácticas escolares y las prácticas familiares de niños y niñas. Hay una ausencia de reconocimiento de los saberes previos de los niños y niñas migrantes en la mayoría de los centros escolares, generando situaciones de discriminación y exclusión que incrementan sus vulnerabilidades (Debandi, 2018). También existen escasos procedimientos y “tiempos institucionales” para construir espacios de recibimientos y reconocimiento de los saberes e historia que portan los niños y niñas y su potencial aporte a la escuela que se integran.

Este artículo surge a partir del proyecto de investigación “Inclusión educativa en contextos de interculturalidad mediante el Modelo colaborativo Quinta Dimensión” (2019), financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en la modalidad de proyectos relativos a la Inclusión Social de la Universidad de la República. Se presenta una línea de análisis sobre los procesos de acogida en el sistema educativo uruguayo de los niños y niñas que viven procesos de movilidad transnacional. Se busca responder a una de las preguntas de investigación ¿Cómo son los procesos de acogida e inclusión educativa, social y cultural de los niños y niñas migrantes en el sistema de educación formal? Para ello, se utilizan las narrativas y memorias de las familias entrevistadas, actores sociales y educativos, así como el reporte de observaciones participantes y registros de los diarios de campo de estudiantes de la carrera de psicología que realizaron su práctica formativa con niños y niñas en una escuela pública de la ciudad de Montevideo. Dicha práctica formativa consistió en trabajar en el aula con los niños y niñas en subgrupos organizados por afinidad y realizaron un acompañamiento en el desarrollo de narrativas digitales, además de colaborar

en la confección de personajes y escenarios generados en las narrativas. Las estudiantes contaron con un espacio de formación y revisión de la actividad semanal junto al equipo de investigadoras. Se trabajaron contenidos teóricos, emergentes del trabajo de campo y se abordaron aspectos metodológicos como la creación de diarios de campo y el análisis de la implicación en los procesos de investigación.

Este artículo contiene en primer lugar, un planteo respecto a los procesos migratorios de niños y niñas y las condiciones de accesibilidad a la escuela. En segundo lugar, se aborda una perspectiva metodológica de investigación cualitativa que da cuenta de los procedimientos, posicionamientos éticos y de producción de información. En tercer lugar, se comparten líneas analíticas surgidas de la investigación, que permiten ampliar la comprensión sobre la temática. El eje central del trabajo son los procesos de acogida escolar de la niñez migrante. Por otra parte, se realiza una caracterización del ingreso de los niños y niñas al sistema educativo, donde se evidencia la necesidad de ajustar y construir estrategias de recibimiento acorde a la realidad de la niñez migrante. Para concluir el artículo, se presentan reflexiones que delinear caminos para proyectar acciones que permitan abrir nuevas interrogantes sobre la movilidad humana.

ESCUELA Y NIÑEZ MIGRANTE

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo “la educación de los migrantes se ve a menudo obstaculizada por barreras de tipo jurídico, administrativo, o lingüístico”(2019, p. 34). Lo que da cuenta de una gran complejidad de acceso a la educación tramada con tensiones entre las políticas públicas de educación de los países, las diversas realidades migratorias, los contextos sociales de acogida, las prácticas escolares y las especificidades de los procesos migratorios.

En el año 2008, se aprueba en Uruguay la Ley de Migraciones N° 18.250 que garantiza los mismos derechos y compromisos de los ciudadanos naturales a los extranjeros que decidan radicarse en el país. Con dicha ley, se crea la Junta Nacional de Migración, órgano encargado de la construcción de la política pública, de estrategias y protocolos que generen una institucionalidad integral, inclusiva e integradora que tendría que transversalizar a todos los organismos del Estado. A 12 años de aprobada la ley existen escasas y fragmentadas políticas, programas y proyectos diseñados para la recepción, acogida y acompañamiento de la población migrante. Si bien existen organizaciones de la sociedad civil que abordan las problemáticas de las migraciones, aún no se ha logrado un trabajo en red que atienda las demandas de esta población.

En el año 2017, la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) creó un grupo de trabajo sobre Educación y Migración y en el año 2018 comenzó a funcionar el Punto de Atención y Asesoramiento a migrantes en temas educativos. Por su lado, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) elaboró el documento “Movilidad Humana, Migrantes y Educación Primaria” en mayo de 2018, registrando una matrícula de 339.931 niños y niñas a nivel nacional de los cuales 4.510 (1,3%) proceden de otros países y acuden a las aulas uruguayas. La ley, los documentos y acciones demuestran el esfuerzo de los órganos públicos por comprender los perfiles migratorios en Uruguay y elaborar una política de promoción de los derechos que correspondan a la población migrante.

La población recién arribada al país, se encuentra en su mayoría en Montevideo en los barrios Centro, Ciudad Vieja y Cordón, donde se ubican las pensiones y es una zona comercial para la búsqueda de empleo y la realización de trámites para residir en el país. Esto ha generado que las escuelas de dicha zona, reciban parte de los niños y niñas migrantes, aumentando su matrícula. Este incremento, se ha presentado como un desafío para la gestión de la institución escolar y la creación de condiciones que garanticen la inclusión y el respeto a la diversidad.

Los niños y niñas migrantes son recibidos en la escuela, sus recorridos dentro de ella pueden verse atravesados por diversas especificidades, relacionadas con sus trayectorias personales, así como por las características de funcionamiento de la escuela, preparación del personal y la implementación de diversas estrategias de recibimiento.

Las relaciones existentes en el ámbito educativo son atravesadas por tensiones en relación al poder, las clases sociales y el género de los que se encuentran en ella. Urteaga y Fernández (2016) consideran la interculturalidad como campo en disputa y plantean que la noción permite distinguir diferentes aristas del proceso migratorio, entre ellas las relaciones con sus respectivas interacciones. Dicha noción permite revisar si se reproducen relaciones asimétricas, como se establece una cultura hegemónica y dominante por sobre las otras, inhibiendo la posibilidad de integrar los distintos saberes que operan a la interna de la escuela. La escuela y sus agentes institucionales son los que pautan las reglas de convivencia y sus intercambios dentro del ámbito educativo. Cada niño y niña porta conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como habilidades esenciales para su desenvolvimiento en el contexto social (Moll, 1997). Las posibilidades de identificar, valorar e integrar esos conocimientos y prácticas en la vida escolar, requiere del desarrollo de mecanismos de interacción y movilidad institucional para la acogida de los niños y niñas, construyendo procesos de protección y recibimiento de calidad, amparado en el derecho a la educación, pero fundamentalmente a la existencia del niño o niña con plenitud.

Para Moreira y Candau (2007) es importante considerar a la escuela como un espacio de cruzamiento de culturas y saberes. La responsabilidad específica que

distingue la escuela de otros espacios de socialización, le confiere identidad y relativa autonomía, es la posibilidad de promover análisis e interacciones de las influencias plurales que las diferentes culturas ejercen, de forma permanente, sobre las nuevas generaciones.

Concebir la dinámica escolar desde este enfoque supone repensar sus diferentes componentes y romper con la tendencia homogeneizadora que impregna sus prácticas. A partir de esa perspectiva, uno de los aspectos a ser trabajados en la escuela es promover ocasiones favorables para la toma de conciencia de la construcción de la identidad cultural de cada uno de los agentes que participan de ese proceso.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Este artículo surge de una investigación que se sustenta en una perspectiva cualitativa, crítica y transformadora que integra la construcción de una propuesta emergente, en la que se prioriza la comprensión e interpretación de la realidad estudiada desde el punto de vista y sentido que le dan los y las participantes. La intencionalidad ideológica e implicación de las investigadoras forma parte del análisis crítico, produciéndose una relación dialéctica y reflexiva (Ghiso, 2006). Este estudio a su vez, tiene un componente de investigación-acción en el trabajo con los niños y niñas en una escuela pública. El criterio de selección de la escuela se debió a su ubicación geográfica, se encuentra en la zona de concentración de la población migrante que llega al país, teniendo aproximadamente un 40% de niños y niñas migrantes en sus aulas. Otro elemento, refiere a la falta de recursos humanos de apoyo y escasas redes con instituciones externas a escuela. La propuesta se desarrolló en un aula sugerida por la directora escolar, ya que presentaba situaciones conflictivas de relacionamiento, población migrante recién arribada al país y contaba con una maestra suplente incidiendo directamente en el vínculo maestra-niño/a como en los procesos de aprendizaje. En paralelo se realizó un proceso de indagación sistemática con actores educativos (maestra, directora y subdirectora) de la zona centro de la ciudad de Montevideo, representantes sociales sobre la temática migración (Organizaciones de la sociedad civil, punto de asesoramiento del Ministerio de Educación, entre otros) y familiares seleccionados con el criterio de contribución a la generación de conocimientos sobre los procesos de inclusión educativa de la niñez migrante.

Las técnicas utilizadas se integraron con la función de producir información variada, factible de comparar, buscando la complementariedad, siendo concebidas como provocadores de información (González Rey, 2000). En este sentido, el trabajo está atravesado por dos procedimientos que dan cuenta de los objetivos específicos de la investigación: a) entrevistas abiertas

y semiestructuradas a directoras y maestras con el objetivo de conocer sus estrategias y desafíos en el trabajo en sus aulas con los niños y niñas migrantes y no migrantes; a representante de organizaciones sociales de migrantes y a familiares de niñas y niños buscando conocer sus percepciones en relación a los procesos de inclusión educativa en Uruguay; b) registros etnográficos que incluyen observaciones participantes, notas y diarios de campo de actividades con niños y niñas en un aula, respetando un proceso de investigar *con* ellos, considerando primordialmente sus intereses. Al inicio de la investigación se hizo una presentación por escrito y presencial con los familiares, se solicitó sus consentimientos informados, también en el encuentro con los niños y niñas se aclaró todo el procedimiento de trabajo, los objetivos y se relevaron sus asentimientos para la participación.

En relación al tratamiento de la información producida en las entrevistas y en el trabajo con los niños y niñas, se realizó un proceso de análisis de contenido. Se agrupó la información construida en unidades siguiendo algunos criterios clásicos de análisis de contenido en investigación cualitativa como: similitud temática, analogías, patrones y conexiones que fueron surgiendo en el texto y contexto (Krippendorff, 1980).

Se construyeron líneas analíticas que emergieron del trabajo de campo y se articulan con los objetivos del estudio, fundamentadas en el marco teórico, tales como: la mirada estereotipada sobre los orígenes de la migración y la producción de un escenario discriminatorio y segregacionista; la contradicción entre el derecho al ingreso a la escuela y la vivencia de resistencias y sufrimientos cotidianos; la idealización de las habilidades de inclusión en la niñez y la invisibilidad de tensiones y sufrimientos; y la padronización del lenguaje como mecanismo de dominación cultural.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este análisis sobre los procesos de acogida de los niños y niñas en el sistema educativo uruguayo, abarca la doble mirada de lo que implica el fenómeno poliédrico de la migración (Sayad, 2010, p./pp. 21-25). Es decir, se propone contemplar el origen y el destino de los procesos migratorios para entender particularidades de la acogida de los niños y niñas en la escuela.

Mirada adultocéntrica

La recepción escolar de la niñez migrante se sostiene principalmente en los procesos de homogeneización por parte de las adultas de la comunidad educativa y las especificidades de los fondos de conocimiento de los niños y niñas que se manifiesta mediante el lenguaje y sus narrativas. Los fondos de

conocimientos son “Los cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

Uno de los aspectos que interesa destacar es la tendencia estereotipada de la mirada adulta sobre las procedencias de los niños y niñas y sus procesos de aprendizaje, así como los recursos cognitivos, prácticas, saberes, hábitos y habilidades sociales que poseen para entender los códigos escolares que les permiten mecanismos de integración. Tal y como lo muestra el siguiente recorte de la entrevista realizada a una maestra:

“ ...hay diferencias educativas, sociales, yo diría hasta intelectuales, yo no sé si no es un atrevimiento de mi parte, los niños venezolanos y cubanos vienen con muy buenos niveles, no sólo con niveles de aprendizaje, sino que vienen con una cuestión social, una disposición al aprendizaje, traen un acervo cultural ya de sus países, a diferencia de los dominicanos o los peruanos que vienen con muchísimas dificultades de aprendizajes. Les cuesta muchísimo adaptarse, también ellos son diferentes físicamente y eso hace que sea más difícil para integrarse. A los peruanos les ha costado mucho integrarse. Después los dominicanos, son niños que vienen con un nivel muy bajo desde lo pedagógico, con muchas dificultades de aprendizaje, con muchos problemas para adaptarse” (Maestra, 2019).

La asignación de la responsabilidad de inclusión de los niños y niñas es colocada fuera del sistema educativo y está fundamentada en las procedencias y características fenotípicas para dar cuenta de dificultades de integración y aprendizaje. Este es un elemento que se repite en las entrevistas con los representantes educativos y en diferentes escuelas. Las “fallas” están en los niños y niñas, sus trayectorias y procedencias, no en la dinámica institucional o en la falta de estrategias sociales y pedagógicas de la escuela que los recibe. Esta mirada hacia los niños y niñas, configura un escenario discriminatorio y segregacionista según sus orígenes, que sin duda se transmite en los vínculos que se construyen dentro de la institución escolar. La conformación de los “buenos migrantes”, aquellos que se asemejan al “ideal uruguayo”, no da espacio para pensar las posibilidades institucionales de producir cambios y respuestas ante las especificidades de las situaciones migratorias. Develar esta realidad es favorecer una visión dinámica, contextualizada y plural de las identidades culturales. Aspecto difícil de asumir dada una configuración educativa basada en principios de igualdad, que se sustenta en valores nacionales fuertemente arraigados en Uruguay, que garantizan por un lado acceso a la educación, pero por otro considera las diferencias como un obstáculo, en especial cuando no se sabe qué hacer con ellas. En esta línea, resulta relevante pensar desde una perspectiva que permita visibilizar aquellos factores y propuestas institucionales

que favorecen u obstaculizan el recibimiento y permanencia de los niños y niñas.

Contradicciones y tensiones en la escuela

Otro aspecto, vinculado a las dinámicas institucionales de la escuela refiere al permanente ingreso y matriculación durante todo el año, vivido con resistencias y sufrimientos por parte de los actores educativos como se expresa en la siguiente cita:

“Falta coordinación, porque 3 o 4 escuelas del centro estamos recibiendo todos los migrantes y realmente se crea una resistencia porque es mucho ingreso en diferentes momentos del año, estamos terminando septiembre y ayer inscribimos 4 niños nuevos y hoy dos, entonces las escuelas del centro estamos sufriendo un impacto que no es deseable....pues se tiran los niños para dentro de las escuelas y luego arréglate, entonces lo único que hay es lo administrativo pero luego, mientras tengamos lugares van entrando, entonces si tengo lugar y llegan 8 migrantes y la clase se consolidó, están con sus aprendizajes....no importa, te tiran los chiquilines para adentro. Eso produce mucho más problema de lo que la gente piensa, porque hay una resistencia de parte de los niños, de los maestros y de parte de la institución toda” (Maestra, 2019).

Si bien, se percibe una preocupación y sensibilización de los actores educativos ante la llegada permanente de los niños y niñas migrantes, al mismo tiempo este ingreso genera contradicciones entre sus ideales educativos y la práctica cotidiana en la escuela. El ingreso continuo plantea una discrepancia entre la propuesta política del sistema educativo de primaria, mediante la normativa vigente que se presenta como posible y exitosa, garantizando el derecho al acceso y por otro lado, la realidad escolar que todavía no ha logrado desarrollar estrategias que permitan los cambios necesarios para el reconocimiento de las distintas trayectorias, el trabajo con las diferentes identidades y los fondos de conocimientos de su nueva población. La reflexión, comprensión y sensibilización sobre estos acontecimientos excede a las normativas e implica profundizar sobre estrategias de acogida, que tomen en cuenta las distintas realidades de los niños y niñas, pero también de los referentes educativos que son los principales receptores o anfitriones.

Durante el trabajo realizado se pudieron identificar algunos eventos que podrían estimarse como de resistencias, alternativos o interpeladores del orden hegemónico. Los mismos no estuvieron exentos de tensiones y negociaciones permanentes con maestras y la dirección escolar. El proyecto se desarrolló en cuarto grado escolar, pero integró un grupo de niños de nacionalidad venezolana y dominicana que recién había llegado a la escuela y pertenecían a sexto grado.

Estos niños circulaban de forma errante por la institución, sin lograr permanecer en su aula. Su circulación por la escuela se debía en algunos momentos a la falta de su maestra, paseos programados a los cuales no eran llevados por desconocer los procedimientos de solicitud de permisos o por problemas de conducta. Cabe aclarar que no era una práctica de la escuela generar encuentros multigrado como estrategia pedagógica, pero sí como solución a circunstancias específicas como las nombradas. Estos niños se integraron a la propuesta, en un inicio por algunas de las situaciones puntuales mencionadas, pero luego se apropiaron de las actividades y trabajaron sobre las narrativas digitales colaborativas, teniendo para ellos un sentido que les permitió enlazar con sus propias necesidades de encuentro y de expresión.

La posibilidad de permanencia de los niños en el espacio, implicó negociar cambios en las lógicas de funcionamiento escolar, requirió construir acuerdos, autorización y un esfuerzo de comprensión que involucró la reflexión con las maestras. Esta excepcionalidad fue notoria al final del proceso con el cierre de actividades del proyecto que se realizaron en la Facultad de Psicología. Este grupo de “niños errantes” no estaban contemplados por parte de la maestra en el traslado porque no eran del grupo de cuarto grado y la inspección no habilitaba el traslado de niños de otro grado. Sin embargo, para estos niños era fundamental participar del cierre, realizar el paseo y mostrar su trabajo en la actividad final. Para lograr dicho propósito se negociaron gestiones alternativas con la escuela y con las familias. Los niños asistieron al cierre en compañía de una estudiante de la práctica y una familia, no concurriendo ese día a la escuela y pudieron dar cierre al proceso. Este evento da cuenta de las resistencias permanentes, negociaciones y sufrimientos que se deben enfrentar debido a las lógicas burocráticas que se materializan cotidianamente en el devenir escolar.

Idealización e invisibilidad de la niñez migrante

Para la mayoría de los entrevistados, entre los niños y niñas no existe segregación y conflictos en sus relaciones, consideran que el hecho de ser niño o niña les confiere una igualdad ya que comparten el mismo estatus social de sujetos “menores de edad”. Para los actores sociales, educativos y algunos familiares, los niños y niñas no tienen problemas en relación a sus procedencias, “se adaptan fácilmente, de inmediato se entienden entre ellos”, son algunas de las expresiones que se repiten entre adultos. Esta mirada, por un lado idealiza habilidades de inclusión en la niñez, a la vez que invisibiliza los sufrimientos, las dificultades de ubicación, los cambios, las incertidumbres que experimentan y que también reflejan alianzas, tensiones y conflictos entre los niños y niñas. O como lo plantea Diez y Novaro (2007) desconocen la imagen hegemónica de la niñez en la escuela. En las entrevistas realizadas con familiares y actores educativos se destaca el discurso o idea unificada de la niñez y sus componentes “naturales de adaptación”. Estos factores invitan a pensar en elementos homogeneizadores e

idealizados sobre la niñez y sus relaciones en los contextos escolares. Por ello, es importante problematizar esta mirada, ya que no permite construir acciones que habiliten a desarrollar protocolos de bienvenidas, estrategias de acogida y ver a la niñez en su diversidad. La movilidad implica cambios, pérdidas, configurando una situación de duelo, en la que muchos adultos están ocupados psíquicamente y no pueden acompañar con la disponibilidad que quisieran los procesos de duelo de sus niños y niñas (Volkan, 2019). Minimizar las dificultades infantiles de relacionamiento e inclusión puede ser en muchos casos, un mecanismo de protección y respaldo a las decisiones de migrar por parte de los adultos referentes. Dichas decisiones se manifiestan en las entrevistadas/os con una carga afectiva donde expresan miedo, incertidumbre y expectativas.

Los procesos migratorios conllevan cambios y adaptaciones no solamente en la niñez migrante, también en las instituciones y sujetos que los acogen. Con base en la idea de (Corsaro, 2011), la socialización no es solamente una cuestión de adaptación e internalización, también es un proceso de apropiación, reinención y reproducción. Lo que es fundamental para esta visión es el reconocimiento de la importancia de la actividad colectiva y conjunta. En este sentido, el esfuerzo de reconocer las especificidades de las vivencias, las diferencias, las trayectorias educativas, los fondos de conocimiento e identidad, permite visibilizar una niñez enmarcada en la pluralidad.

Padronización del lenguaje como mecanismo de dominación cultural

Otro elemento a destacar de la investigación, refiere a la padronización del lenguaje. Surge en las entrevistas y en el aula la corrección constante a los modismos en el habla, diferentes al local. Prácticamente en toda la región Rioplatense (Uruguay y Argentina) el español hablado por los nativos tiene sus características propias de articulación y pronunciación que es diferente a Cuba, Venezuela, República Dominicana y Perú, países de los que provienen los familiares, niños y niñas que asisten a la escuela investigada. La diferencia más marcada está en la pronunciación de la “y” griega (Y) y la doble l (LL). Es perceptible en las narrativas de los familiares los esfuerzos para “adecuarse” a la modos de hablar en Uruguay, como se refleja en el siguiente fragmento de entrevista:

“el tema del lenguaje lo fue manejando muy bien, muy rápidamente se fue adaptando a las palabras que son diferentes, iba aprendiendo, me decía “No se dice amarillo” acá en Uruguay es “amarillo” (refiere al acento de la doble L), entonces claro ahí nos costó un poco” (Mujer madre cubana, 2019).

Aprender una nueva manera de hablar en la escuela no debería ser algo negativo, pero lo es cuando dicho aprendizaje está anclado en relaciones de poder, discriminación, desprestigio, como una forma de colonización cultural. De esa manera, la discriminación lingüística deriva de la construcción de un padrón impuesto por un grupo privilegiado que considera como “error” y consecuentemente, reprochable todo aquello que es diferente.

“Por momentos hablaba apresurado y en un tono bajo de voz, como entre dientes. En algunas ocasiones no lograba comprender lo que decía y le pedí que me lo repitiera más pausadamente. X rápidamente intervino y le dijo que le hablara a él y él me traducía. Le dije que muchas gracias por la ayuda pero que podíamos intentar algo antes, los dos hablábamos el mismo idioma entonces si queríamos podíamos entendernos. K afirmó diciendo: “pues claro” y comenzó a hablar más pausadamente. En ese momento también noté que X habla el español rioplatense, con todos los modismos que ello conlleva, sin embargo, cuando se dirige a K lo hace en español dominicano, presentando una entonación distinta e incluso palabras que me resultaron indescifrables” (Diario de campo, 2019).

Además, algunas familias migrantes que mantienen sus raíces culturales y lenguaje en su hogar, exigen que los niños y niñas hablen como en sus países de origen, provocando en ellos una especie de auto corrección dependiendo del lugar en donde se expresan:

“los niños están hablando como los uruguayos, pero al padrastro (peruano) no le gusta. Entonces los niños hablan como uruguayos en la escuela y en casa tratan de hablar como en Perú” (Referente familiar, 2019).

En el caso de los que provienen de República Dominicana la imposición del aprendizaje del español hablado en Uruguay es complejo porque la comunidad dominicana pronuncia la erre (R) diferente a como se realiza en Uruguay. El lenguaje codifica la cultura y es una herramienta de participación en ella (Vygotsky, 1988). En este sentido, las prácticas escolares que imponen un modelo de lenguaje solapan las expresiones de las identidades de niñas y niños, al mismo tiempo los ponen en desventaja en la participación de los procesos educativos y culturales.

“Él habla bien, con la R donde va, no como yo. Porque allá (escuela rural de Uruguay) se lo exigieron. Y así lo enseñaron. Él habla bien, en casa también, no mete la L en todo” (Mujer madre dominicana, 2019).

Otro elemento importante a destacar, refiere en los discursos las referencias que realizan las niñas a sus respectivos lugares de origen:

“Las niñas siempre están como rememorando a su país, como comparando. El otro día decían, hablando de la ciudad vieja, el día del patrimonio, me decían que ciudad vieja era como el malecón en la Habana, pero que el malecón era más lindo porque estaba más limpio. La niña de Perú, también siempre haciendo comentarios, trayendo sus recuerdos, ella allá tiene a su papá biológico entonces está también siempre presente su país” (Maestra, 2019).

Las manifestaciones afectivas de añoranza, recuerdos sobre sus países de origen, son enunciados por las niñas y denotan parte de las pérdidas por las que atraviesan. Lidar con ellas y poder enunciarlas no siempre está permitido, o bien visto por el mundo adulto e incluso otros niños y niñas. Más allá que migrar genere mejores condiciones de vida, es inevitable transitar por procesos de duelo. Los lugares queridos están físicamente ausentes y con ellos algunas momentos y personas significativas. A la vez, esos lugares tienen una presencia en la mente, siendo importante para la niñez expresar los sentimientos que surgen como posibilidad de dar espacio a su procesamiento. Narrar, expresar los sentimientos y contar historias sobre los lugares de origen, permite construir puentes entre las diferentes pertenencias que la niñez va construyendo en los procesos de movilidad. La escuela, como espacio de encuentro y de construcción de aprendizajes tiene una oportunidad única, crear esos puentes entre diferentes recuerdos, saberes, prácticas e identidades puede potenciar la organización de experiencias, momentos temporales como pasado, presente y futuro. Así como habilitar la posibilidad de expresar sentimientos sobre los acontecimientos relacionados a los desplazamientos.

La escuela como primer escenario institucional de llegada de niños y niñas, se erige como el espacio físico donde transitar la experiencia de encuentros y procesamientos de las vivencias de movilidad. Por ello, es importante pensar los procesos de acogida desde la disponibilidad de los adultos como anfitriones de afectos sobre dicha movilidad.

REFLEXIONES FINALES

Uruguay, así como muchos países de Latinoamérica, tiene como reto integrar los procesos migratorios en el contexto social, educativo y cultural. Dicho fenómeno ha implicado cambios en las dinámicas sociales e interpela a las instituciones y a la sociedad uruguaya, demandando una agenda de discusión y acciones específicas.

La normativa vigente, permite pensar en las posibilidades de acogida de la población migrante, pero falta aunar esfuerzos para generar mayores niveles de coordinación que contemplen la complejidad de los procesos migratorios. La concentración poblacional de migrantes en la zona centro de Montevideo, exige una articulación y un anclaje territorial que permita generar propuestas específicas de acogida y acompañamiento. Teniendo presente que es la población que recién llega al país y que requiere mayores orientaciones y propuestas de contención y recibimiento.

A partir de este estudio, podemos decir que los procesos de recibimiento de la niñez migrante en el sistema educativa no están exentos de tensiones y algunas contradicciones mencionadas. Se entiende que la escuela es el primer lugar al que acceden las niñas y niños migrantes operando como referencia institucional y tal como se ha presentado, legitima en ocasiones las discontinuidades culturales e invisibiliza singularidades de los procesos migratorios. Podría convertirse en un espacio de ruptura de los modelos homogeneizadores, contemplando las singularidades de la población que llega, con la construcción de lineamientos o protocolos de acogida, espacios de formación sobre la temática, que contemplen la reflexión crítica sobre las relaciones de poder, la discriminación racial, las diferencias de clases sociales y de género.

Más allá de iniciativas puntuales, o buenas intenciones, se ha observado la dificultad de generar cambios al modelo educativo imperante, evidenciando la complejidad para proponer cambios organizativos o pedagógicos-didácticos que permitan construir nuevos espacios de recibimiento, debido a la rigidez del sistema educativo, que en ocasiones excede tanto a las maestras como al equipo de dirección.

En este sentido, es relevante considerar el acceso que Uruguay garantiza, cumpliendo un primer nivel normativo, pero también el estudio realizado muestra lo beneficioso de avanzar en la construcción de espacios que permitan procesar duelos con los niños y niñas, integrar los fondos de conocimiento e identidad y la promoción de prácticas educativas que los contemplen. Para ello, son imprescindibles acciones concretas que garanticen la operatividad de procesos de bienvenida, acogida y seguimiento de trayectorias educativas. La mirada reflexiva sobre la movilidad humana y la perspectiva de los que tienen que generar las condiciones de recibimiento son parte de los procesos educativos que integran a nuestras escuelas en América Latina.

REFERENCIAS

CEIP (2018) Consejo de Educación Inicial y Primaria. *Movilidad Humana, Migrantes y Educación Primaria*. Montevideo: ANEP.

CORSARO, William (2011) *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.

DA SILVA, Mónica (2018) *Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo Quinta Dimensión en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay*. Tesis de Doctorado en Educación y TIC, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

DEBANDI, Natalia (2018) *Mesa de Diálogo Movilidad humana: desafíos en la agenda de derechos*. Montevideo: Udelar, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos.

GHISO, Alfredo (2006) “Rescatar, descubrir, recrear. Metodologías participativas en investigación social comunitaria”(349-377). En: Manuel Canales Cerón (Ed.), *Metodologías e investigación social: introducción a los oficios*. Santiago, Chile: Lom ediciones.

GONZÁLEZ REY, Fernando (2000) *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo, Brasil: Thomson, Pioneira.

KRIPPENDORFF, Klaus (1980) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.

KOOLHAAS, Martín, PRIETO, Victoria, ROBAINA, Sofía (2017) *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas*. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/75559/1/investigacion_caracterizacion2017_final_digital.pdf

KOOLHAAS, Martín, NATHAN, Mathías (2013) *Inmigrantes internacionales y retornados en Uruguay*. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/sala-de-medios/audios/audios-completos/informe-inmigrantes-internacionales-y-retornados-en-uruguay>

Ley N° 18.250 Migraciones. Montevideo, Uruguay, 6 de enero de 2008. Recuperada de https://www.oas.org/dil/esp/Ley_Migraciones_Uruguay.pdf

DIEZ, María Laura, NOVARO, Gabriela (2007). “Chicos migrantes en situaciones escolares: entre el recuerdo y el olvido, entre la afirmación, la marca y el silenciamiento”. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

DA SILVA RAMOS, Mónica Elena, BARRETO DOS SANTOS, Ana Claudia y GÓMEZ GARCÍA, Cecília. *Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo*. pp. 273 - 288 |

MOLL, Luis (1997) “Vygotsky, la educación y la cultura en acción” (39-53). En: Amelia Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

MOREIRA, Antonio, CANDAU, Vera María (2007) *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica

MUIÑO, Jorge (2018) *Mesa de Diálogo Movilidad humana: desafíos en la agenda de derechos*. Montevideo: Udelar, Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/sites/secretaria-derechos-humanos/files/documentos/publicaciones/libro%20movilidad%20humana.%20digital.pdf>

OIM (2020) Informe migratorio sudamericano N°3 Año (marzo) *Tendencias migratorias en América del Sur*. Buenos Aires, Argentina: ONU Migración.

SAYAD, Abdelmalek (2010) *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona, España: Anthropos.

UNESCO (2019) Informe de seguimiento de la educación en el mundo. *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: Unesco.

URTEAGA, Maritza, GARCIA, Luis (2016) “Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina (7-29)”. En: Di Caudo, Verónica, Llanos, Daniel (Comp.) *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

VOLKAN, Vamik (2019) *Inmigrantes y refugiados*. Segunda edición. Traducción Agustina Luengo. Barcelona: Herder Editorial.

YGOTSKY, Lev Semiónovich (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, España: Grijalbo.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

“Los jóvenes tienen esa herencia, pero ahora es distinto”. Memorias e identidades en el fútbol de la Colectividad Boliviana de Escobar

“Os jovens têm essa herança, mas agora é diferente”. Memórias e identidades no futebol da Colectividad Boliviana de Escobar

Francisco Fariña¹

RESUMEN

En este trabajo, nos proponemos abordar los procesos de producción y transmisión de memorias sociales en un colectivo de migrantes bolivianos de la provincia de Buenos Aires, focalizando particularmente en el análisis de eventos deportivos que estos grupos sostienen. A lo largo de un trabajo de campo realizado en los últimos cinco años, hemos podido constatar que la práctica del fútbol (y, en específico, la realización de un torneo durante las fiestas patrias de Bolivia) permite el despliegue de una diversidad de recuerdos asociados a pertenencias comunitarias variadas. En esta ocasión, nos preguntamos por los diversos modos en que estas prácticas permiten “traer el pasado al presente”.

Palabras clave: Migración boliviana. Memorias. Identidades. Fútbol. Relaciones inter generacionales.

RESUMO

Neste artigo, procuramos abordar as várias dimensões dos processos de produção e transmissão de memórias sociais em um grupo de migrantes bolivianos da província de Buenos Aires, focando particularmente na análise das práticas esportivas naquele coletivo. Durante um trabalho de campo etnográfico realizado nos últimos cinco anos, verificamos que a prática do futebol (mais especificamente, a realização de um torneio durante as festas da independência boliviana) permite dar visibilidade a uma diversidade de lembranças associadas

1 Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas. Email:franfarinia@hotmail.com

a diferentes identidades comunitárias. Assim, nos preguntamos aqui pelas distintas modalidades em que essas práticas permitem o processo do “trazer o passado para o presente”.

Palavras-chave: Migração boliviana. Memórias. Identidades. Futebol. Relações intergeracionais.

INTRODUCCIÓN

La pregunta por los procesos de identificación que atraviesan los grupos migrantes representa un tópico profusamente abordado en los estudios sociales argentinos. Distintos autores analizaron las formas en que la continuidad de las referencias identitarias en estas poblaciones está imbricada con procesos de transmisión de memorias sobre los lugares de origen, y cómo ambas dimensiones resultan desafiadas o tensionadas por el desplazamiento migratorio (e. g. Monkevicius, 2014). Asimismo, diversos estudios focalizaron en las relaciones entre los migrantes adultos y sus descendientes, indagando en los rasgos que asumen los procesos formativos de las nuevas generaciones. Estos trabajos atendieron particularmente a la reiteración de ciertas prácticas estrechamente asociadas a pertenencias comunitarias: actividades productivas, políticas, festivas, etcétera (e. g. Novaro, 2011; Groisman, 2019). Sin embargo, el lugar del deporte en estos procesos de transmisión de memorias e identidades permanece como un campo poco explorado.

En este artículo abordamos la práctica del fútbol en un colectivo de migrantes bolivianos como espacio que permite dilucidar procesos de producción y transmisión de memorias e identidades sociales diversas. Nuestro análisis se basa en una investigación con enfoque etnográfico desarrollada en la Colectividad Boliviana de Escobar, ubicada en el barrio de Lambertuchi del partido de Belén de Escobar, a 50 km de la Ciudad de Buenos Aires. A lo largo del trabajo de campo pudimos registrar la importancia de las prácticas deportivas en la cotidianidad de esta asociación, una de las instituciones más destacadas del barrio. Sus miembros y dirigentes suelen considerar al fútbol como un elemento fundamental, que asume particular protagonismo durante las fiestas de la independencia boliviana. En esas fechas se desarrolla un campeonato de fútbol de gran relevancia para la “familia boliviana”, en el cual se despliegan múltiples memorias que remiten al “allá en Bolivia”. Este evento asume particular interés en un marco de notable expectativa de los adultos respecto de la formación de las generaciones más jóvenes en sus mismas costumbres, valores e identidades, para que puedan ser “bolivianos nacidos en Argentina” (Novaro, 2015)².

2 Utilizamos en este trabajo el término “juventud” como categoría nativa, sin pretender aludir a la existencia de un grupo discreto definido en base a la edad como criterio universal. Si bien sería necesario profundizar las formas en que la edad se articula en la conformación

En este contexto, nos preguntamos: ¿qué nos pueden decir las prácticas futbolísticas acerca de los procesos de producción y transmisión social de la memoria en esta población? ¿qué memorias se ponen en juego en sus espacios deportivos y cómo articulan con los procesos de configuración de identificaciones? ¿qué lugar ocupan las representaciones sobre los “orígenes” de estos grupos sociales en las relaciones entre los migrantes y sus descendientes?

Estos interrogantes nos conducen a áreas de investigación y bagajes conceptuales diferentes. En primer lugar, nos remiten a los estudios sociales del deporte, campo que ha realizado significativos avances en Latinoamérica tras los trabajos pioneros de Archetti (1998), Da Matta (1982) y Guedes (1977). Estos autores llamaron la atención sobre el notable potencial que las prácticas deportivas ofrecen para la comprensión de procesos socioculturales complejos, destacándolas como una arena en la que se despliegan y reconfiguran pertenencias colectivas de distinto tipo. Los eventos futbolísticos, por caso, suelen poner en juego identificaciones diversas, en la medida que los equipos, lejos de ser agrupamientos aleatorios o con fines estrictamente lúdicos, se muestran como representantes de una comunidad imaginada más amplia.

En segundo lugar, este artículo se inserta en el campo de los trabajos sobre producción de memorias sociales, el cual se presenta estrechamente unido al estudio de los procesos de identificación. Según diversos autores (e. g. Pollak, 1992; Candau, 2002; Ramos, 2011) ambas dimensiones están íntimamente unidas, desde el momento en que cualquier identidad individual o grupal está necesariamente ligada a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y del espacio. Así, las identidades grupales se sostienen en la capacidad de recordar algo del propio pasado, lo que requiere realizar una diversidad de procedimientos (de selección, resignificación, reordenamiento, etcétera) sobre los recuerdos. Inversamente, de acuerdo a Halbwachs (2004) la memoria es necesariamente *colectiva* y está supeditada al mantenimiento de lazos sociales entre los sujetos que recuerdan. Así, “la relación es de mutua constitución en la subjetividad, ya que ni las memorias ni la identidad son «cosas» u objetos materiales que se encuentran o pierden” (Jelin, 2002, p.25).

Las perspectivas que recogemos aquí suponen refutar la idea de la memoria como una mera permanencia de elementos inertes que trascienden el tiempo, siempre idénticos a sí mismos e independientemente de los sujetos. El hecho de “traer el pasado al presente” involucra la práctica y capacidad de agencia de los individuos y sociedades, por lo que está situada históricamente e inmersa en relaciones de poder y conflicto. Asimismo, la memoria no se inscribe

de identidades sociales en este contexto particular, podemos sugerir que aquí la categoría “juventud” parece estar estrechamente relacionada también a cuestiones como el lugar de nacimiento, el mantenimiento de lazos comunitarios y la adhesión a determinadas prácticas tradicionales, entre otras.

exclusivamente mediante prácticas discursivas, dado que no todas las vivencias son fácilmente expresables a través del lenguaje. Más bien, las claves para leer el pasado se despliegan y construyen a través de una diversidad de “vestigios” o “soportes”: objetos físicos, monumentos, imágenes, lugares, recetas, bailes, ceremonias y también, como veremos, hábitos y prácticas corporales (Ramos, 2011; Zelizer, 1995).

El artículo se inicia con una breve contextualización socio histórica y espacial de la población con la que trabajamos. Reseñamos algunos aspectos generales de la forma en que se despliegan las memorias en la Colectividad Boliviana de Escobar, focalizando particularmente en los festejos de la independencia boliviana, como ceremonia conmemorativa fundamental. Luego, describimos las características principales del torneo de fútbol que se desarrolla en esas festividades, analizando diversas prácticas corporales en que se construyen y transmiten memorias. Seguidamente, atendemos a la forma en que los discursos y narrativas a lo largo del torneo permiten la construcción de memorias sobre las comunidades de origen de los migrantes, al mismo tiempo que están atravesadas por la constitución de pertenencias nacionales y por referencias a las trayectorias organizativas en el barrio. Por último, nos adentramos en los múltiples posicionamientos de los sujetos con respecto a la transmisión de estas memorias a las generaciones más jóvenes, constituidas por hijos y nietos de quienes migraron desde Bolivia.

LA COLECTIVIDAD BOLIVIANA DE ESCOBAR Y LA FESTIVIDAD DEL 6 DE AGOSTO

La localidad bonaerense de Escobar suele ser presentada por sus habitantes como un municipio ligado históricamente a la inmigración. Estas narrativas son frecuentemente respaldadas por los agentes del Estado municipal, quienes desde hace unos años insisten en contar la historia de la ciudad como una sucesión de oleadas migratorias de orígenes diversos. Esos relatos interpelan de forma particular al barrio de Lambertuchi, área periférica de la ciudad que fuera ocupada inicialmente por familias japonesas, italianas y portuguesas, y que a partir de la década de 1970 comenzó a recibir una importante afluencia de migrantes bolivianos.

Actualmente, el barrio está habitado por un porcentaje significativo de familias provenientes de Bolivia y sus descendientes. Como han afirmado otros trabajos (e. g. Novaro, 2014), el paisaje cotidiano está atravesado aquí por múltiples referencias a ese país (en los nombres de los comercios, las banderas o las publicidades) que permiten sostener la idea de un “allá” y un “acá” continuamente entrelazados. Las representaciones sobre el espacio dejado se presentan asimismo como una “memoria actualizada”, en la medida que muchos

pobladores mantienen estrechos vínculos con sus lugares de origen, reafirmados en una fluida circulación de información, objetos materiales y personas entre ambos países. Los viajes por motivos de distinta índole (la visita de familiares, la asistencia de celebraciones especiales, vinculaciones laborales, etcétera) son también un hecho frecuente, y suelen ser señalados como un hito importante en la transmisión de las referencias identitarias a los jóvenes nacidos en Argentina.

En Lambertuchi existe una diversidad de organizaciones que tienen a la “bolivianeidad” como referencia principal: asociaciones de mujeres, cooperativas de productores hortícolas, grupos de danzas folklóricas, etcétera. Sin embargo, la de mayor envergadura es la Colectividad Boliviana de Escobar, asociación civil orientada fundamentalmente hacia la actividad comercial, pero que también promueve una amplia gama de actividades deportivas, formativas, artísticas y festivas. A lo largo de todos estos espacios de acción institucional se presenta como un elemento central el fortalecimiento de las referencias a Bolivia como lugar de origen común, que haría de todos los residentes bolivianos de Escobar miembros de una misma “familia” (Novaro, Diez, Fariña, 2017).

Siguiendo a Halbwachs (2004 [1950]), sería posible pensar que en la Colectividad Boliviana de Escobar las memorias sobre Bolivia están habilitadas por la continua creación y recreación de lazos estrechos entre los migrantes, en la medida en que el *recordar* juntos implica el *estar* juntos. Lejos de representar una mera perduración de impresiones individuales, estas memorias sobre el origen son posibilitadas y moldeadas cotidianamente en el proceso de fortalecimiento de los vínculos comunitarios, mediante el hecho de compartir la vecindad, el trabajo, la cotidianeidad de los hogares, el deporte, etcétera. Asimismo, en términos de Monkevicius (2014, p.131-132) la Colectividad se visibiliza como un “espacio institucionalizado, formalizado, desde donde se construye identidad y sentido de pertenencia principalmente a partir de la recordación y la reactuación de tradiciones”. Así, puede ser considerada como un “lugar privilegiado para la comunalización, debido a su capacidad de construir, encuadrar y transmitir la memoria étnica”.

Si bien estos procesos se desarrollan de diversas formas durante todo el año, la evocación de memorias que hacen posible una identificación con “lo boliviano” se despliega de una forma particular en la festividad del 6 de agosto, que conmemora la independencia boliviana. Esta fiesta se desarrolla durante un día entero en las amplias instalaciones del polideportivo de la Colectividad y representa un evento de gran masividad e importancia para los “paisanos” de toda la región. Allí toma cuerpo una diversidad de performances de distinto tipo: acto protocolar con autoridades estatales, desfile de instituciones, presentación de comunidades bolivianas, concurso de danzas tradicionales, baile popular, etcétera. Como veremos más adelante, este día está marcado también por la disputa de las finales de la Copa 6 de agosto, competencia futbolística de gran relevancia para la institución.

La fiesta del 6 de agosto posee una diversidad de atributos que merecen ser atendidos desde la noción antropológica de *ritual* (Connerton, 1989; Herrera, 2017). En primer lugar, lo que sucede en ella es percibido como un quiebre en el transcurrir cotidiano, como un tiempo especial que condensa y reafirma significados sociales de gran pregnancia. Gran parte de lo que ocurre allí está articulado en torno a un fuerte compromiso con formalidades y parámetros que se sostienen año tras año y dan predictibilidad a los comportamientos³. La ejecución rigurosa de esas prácticas preestablecidas permite comunicar imágenes, mensajes y valores orientados fundamentalmente al despliegue y construcción de identidades sociales. Además, la fiesta puede ser considerada como una “ceremonia conmemorativa” en la medida que representa aquel tipo específico de rituales que miran “explícitamente hacia atrás”, no sólo para dar continuidad al pasado sino para reclamar denodadamente esa continuación (Connerton, 1989).

Si bien las danzas folklóricas, performances musicales, o actos protocolares han sido habitualmente analizadas por la academia en su relación con la configuración de pertenencias sociales (e. g. Gavazzo, 2016) raramente se le ha asignado al deporte una importancia cultural e identitaria semejante⁴. Sin embargo, en las “fiestas patrias” de la Colectividad Boliviana de Escobar el fútbol asume una relevancia difícil de soslayar. Ese día, mientras frente al escenario principal se suceden actos, desfiles y bailes, en los fondos del predio todas las miradas están puestas en las canchas. Allí se están disputando las finales del evento futbolístico más importante de esta institución: la Copa 6 de agosto. Este campeonato, además de representar una parte inescindible de las festividades que venimos describiendo, está involucrado también en la construcción, despliegue y transmisión de identidades y memorias en esta población.

LA COPA 6 DE AGOSTO: UNA DESCRIPCIÓN

El campeonato que concluye al calor de los festejos de la independencia boliviana se desarrolla cada año durante los tres meses previos a esta fecha patria, convocando cada semana a varios centenares de jugadores de la zona a competir en tres categorías fundamentales: juveniles, veteranos y damas. El certamen es motivo de orgullo para la Colectividad, en la medida que representa la más importante de una serie de competencias futbolísticas similares que organizan otras asociaciones bolivianas vecinas. La inscripción al torneo está

3 Los actos de celebración se desenvuelven como una secuencia de acciones ordenadas y recurrentes en el tiempo: salvas de dinamita, ofrenda floral en el centro de Escobar, recepción breve para invitados especiales, desfile hacia el palco principal del Polideportivo, entonación de himnos e izado de banderas, acto principal, desfile de delegaciones institucionales, etcétera.

4 El trabajo de Rivero Sierra (2008) sobre los torneos de fútbol de comunidades bolivianas de Tucumán representa una notable excepción.

orientada fundamentalmente a jugadores que puedan demostrar ser bolivianos por nacimiento o descendencia, para lo cual deben presentar obligatoriamente documentación oficial probatoria.

La Copa suele asumir un gran atractivo para la población “paisana” de la región, participen o no activamente de la Colectividad. Su organización está a cargo de dos socios designados *ex profeso*, cuyo desempeño como coordinadores y justos mediadores en los conflictos que pudieran emerger entre los participantes es objeto de celosa evaluación. Cada equipo posee un delegado que se encarga de convocar a los jugadores, asegurarles la comida y bebida durante los partidos, hacerles indicaciones técnicas y, sobre todo, asistir a las reuniones semanales en las que se deliberan aspectos importantes con los organizadores y demás representantes. Estas asambleas ofrecen un campo propicio para el reclamo, la presión y la negociación, adonde la “defensa de la camiseta” ya no es mediante habilidades corporales sino por medio de la oratoria.

Las memorias del cuerpo en la copa 6 de agosto

Una primera vía para abordar la cuestión de la construcción, despliegue y transmisión de las memorias en el torneo 6 de agosto puede extraerse de la propuesta de Paul Connerton (1989), antropólogo inglés cuyo trabajo destacó la dimensión corporal como elemento central de todo proceso mnemónico. De acuerdo a este autor, la academia se abocó tradicionalmente a analizar las formas en que las imágenes y nociones del pasado aparecen inscriptas en textos, objetos o grabaciones. En su opinión, sin embargo, es necesario atender a la memoria social que permanece interiorizada en los cuerpos, como un sustrato no discursivo ni consciente que se despliega y transmite por fuerza de su habitualidad. Esto implica analizar aquellas conductas culturalmente específicas que son automatizadas en gestos, modales, rutinas corporales, formas de moverse, posturas específicas, etcétera. Dichas prácticas, a pesar de que poseen fuerte influencia sobre nuestros comportamientos, suelen ser invisibilizadas fácilmente o “dadas por sentado” (Connerton, 1989; Mendlovic Pasol, 2014)⁵. Así, asumir la perspectiva de este autor conlleva atender a todo un campo de fenómenos difíciles de documentar, que poseen una densidad y complejidad imposibles de aprehender y describir exhaustivamente. No obstante, nos proponemos en este apartado resaltar algunas observaciones puntuales que surgen del trabajo etnográfico en la Copa 6 de agosto y que provocan reflexiones sugerentes en torno a las formas en que allí el pasado se podría “hacer presente” en las prácticas corporales.

5 La perspectiva de Connerton es, en este sentido, próxima a las nociones de hábitos de Bourdieu, o a la de protomemorias de Candau.

Un primer elemento que surge de la observación en el ámbito de las canchas de fútbol es la marcada flexibilidad y distensión de los cuerpos, lo cual contrasta con la rigidez y formalidad que prima en los momentos más protocolares de la fiesta. A medida que uno se aleja del escenario mayor, donde se realiza el acto principal, puede ver cómo los asistentes asumen conductas más descontracturadas y activas: se los ve a la sombra de un árbol, en gradas, bancos o en las mesas del buffet, conversando animadamente, bromeando, comiendo un asado, bebiendo en grupos, riendo, etcétera. Los jugadores son fácilmente reconocibles porque se suelen reunir a un costado de la cancha mientras esperan para jugar, entre un despliegue de bolsos, mochilas y bidones. Entre ellos suele destacar el delegado del equipo, quien durante los partidos permanece parado contra la línea de cal, observando atento, las manos cruzadas tras la espalda, haciendo indicaciones puntuales a sus jugadores o dirigiendo cada tanto algún reclamo al árbitro. Tanto estos gestos como muchos de los que se despliegan dentro de la cancha son muy similares a las que se suelen ver en el fútbol profesional televisado: el aplauso para animar a los compañeros, las contorsiones en el piso tras una falta, el brazo en alto para reclamar una tarjeta, el reclamo al juez con las manos atrás en una discusión acalorada, etcétera. Nos preguntamos en qué medida estas gestualidades responden a un repertorio común de técnicas del cuerpo que se ejecutan y transmiten a lo largo del tiempo y que, asimismo, podrían dar cuenta de grupos sociales específicos.

Sin embargo, las formas de alentar que muestran los espectadores distan bastante de aquellas que se suelen ver en los estadios de fútbol profesional argentino⁶. La mayor parte del público suele guardar formas relativamente mesuradas: permanecen en silencio, haciendo ademanes cada tanto, charlando y bromeando en voz baja. Muchos están solos, viendo un partido tras otro sin hacer mayores exclamaciones o alternando su atención despreocupadamente entre distintas canchas, en búsqueda de algún partido interesante. Estas conductas podrían dar cuenta de modales o formas de cortesía, que incluyen una diversidad de técnicas del cuerpo imbuidas de valores morales, en cuanto establecen formas “correctas” de comportamiento, estructuradas y predecibles para estas ocasiones. Aquí también el pasado podría estar influyendo en las conductas corporales de los individuos sin que haya una reflexión consciente sobre ello.

Más allá de la aparente calma, la amenaza de conflictos y violencias verbales o físicas no están ausentes en el torneo, y se desatan frecuentemente no sólo dentro del campo de juego, sino también en otras instancias, como las reuniones entre los delegados y los organizadores. En estas últimas suelen darse áridas discusiones, donde se ponen en juego repertorios de prácticas corporales particulares: ponerse de pie para hablar, reafirmar el discurso con gestos, imprimir volúmenes o prosodias específicas a la voz, etcétera. En algunos

6 Para un ejemplo de trabajo de la sociología y antropología del deporte sobre estas prácticas corporales ver Alabarces y Garriga Zucal (2007).

casos, estas prácticas permiten hacer una lectura sobre los posicionamientos, jerarquías y relaciones de poder entre los sujetos. Así, por ejemplo, la disposición en semicírculo en derredor del escritorio del organizador daría cuenta de cierto respeto por su investidura como autoridad, aunque las formas de algunos delegados de disponerse cerca de él, levantando la voz e interrumpiéndolo, daría cuenta de la apelación a mecanismos más democráticos para la toma de decisiones. De esta forma, los cuerpos harían visibles ciertos esquemas culturales específicos que se expresan de formas sutiles por la fuerza de su reiteración y habitualidad.

Si bien no podemos ahondar en mayores interpretaciones, quisiéramos dejar planteada la pregunta acerca de cuánto de los gestos, modales y ceremonias corporales que destacamos más arriba conservan y transmiten el pasado sin hilarlo discursivamente. Muchas de las pequeñas prácticas corporales que fuimos desarrollando (reunirse en grupo a comer mientras se ve un partido, alentar a un equipo, intervenir en una asamblea, etcétera) podrían implicar hábitos y esquemas corporales culturalmente específicos que provienen del pasado y se vuelven a poner continuamente en acto de formas más o menos automáticas. Podríamos decir que allí el pasado de los grupos está sedimentado en los cuerpos (Connerton, 1989).

Además, como vimos, la presencia de numerosas gestualidades fácilmente identificables en otros ámbitos de práctica futbolística (como aquellas comúnmente visibles en los partidos por televisión) nos hace interrogarnos por la manera en que estos repertorios corporales se vinculan a procesos de configuración de lazos y pertenencias específicas. Si bien una pregunta como ésta excede las posibilidades del presente trabajo, creemos que el abordaje de las prácticas corporales y los sentidos identitarios asociados enriquecería el estudio de las tensiones entre los adultos migrantes y sus descendientes. Así, la corporalidad se manifiesta como un plano significativo en que se ponen en juego los procesos de transmisión de disposiciones, significados y valores entre las distintas generaciones. Ello a la vez reafirma la amplitud y complejidad del deporte como experiencia formativa que atraviesan los jóvenes del barrio.

Si bien el abordaje centrado estrictamente en las prácticas corporales como “soporte” de la memoria puede suscitar preguntas sugerentes, este enfoque corre el riesgo de hacer desaparecer del análisis a los sujetos, a los procesos simbólicos que los atraviesan y a su agencia. Por ello, analizar la construcción de representaciones, imágenes, y nociones sobre el pasado no puede prescindir de las narraciones y relatos de los individuos, en los cuales se pone en juego su subjetividad. A continuación ahondaremos en esta perspectiva.

“MEMORIAS DEL ALLÁ”: REGIONES, PUEBLOS, COMUNIDADES

Resulta un hecho sumamente común durante las conversaciones que se entablan continuamente a la orilla de las canchas, en una reunión de delegados o compartiendo una cerveza tras un partido, que alguien de los presentes evoque eventos futbolísticos del pasado. En las narraciones de partidos excepcionales, semblanzas de jugadores destacados o recuerdos de campeonatos memorables, desfilan sujetos, paisajes, territorios, vínculos y sucesos varios. Así, el deporte se vislumbra como tópico que hila la reconstrucción de las propias trayectorias biográficas de los individuos y muchas veces, además, se vuelve un medio para transmitir mensajes de tonos pedagógicos y morales. Pero, sobre todo, como hemos afirmado, esas narrativas permiten acceder a las pertenencias e identificaciones que suelen desplegarse con especial elocuencia en este tipo de prácticas (Archetti, 1998; Alabarces, 2015).

Muchos participantes adultos de la Copa afirman que la realización de campeonatos similares a éste representa una práctica tradicional en las localidades bolivianas de donde provienen. Según afirman, en fechas destacadas (como fiestas religiosas) los pueblos suelen hospedar importantes competencias a las que acuden habitantes de zonas aledañas en representación de sus parajes y comunidades. La organización de estos eventos es asumida rotativamente por individuos destacados de la comunidad anfitriona, para quienes implica una gran responsabilidad. Allí el deporte se despliega en un contexto festivo, de encuentro y socialización que convoca a todos y altera el transcurrir cotidiano.

“En Bolivia es tradicional hacer torneos cortos entre poblaciones cercanas. Allá es normal que una localidad organice un encuentro por año, en ocasión de una fecha especial, y que los equipos vecinos viajen y se instalen por un fin de semana para jugar y compartir”⁷.

Muchos adultos interpretan las similitudes existentes entre la Copa 6 de agosto y estos campeonatos de Bolivia (mismo esquema organizativo, marco festivo, etcétera) como resultado de la continuidad temporal de estas prácticas a lo largo del tiempo y el espacio. Para las personas que participaron de estos torneos en sus lugares de origen, la realización de la Copa en la actualidad permite evocar o recordar esas experiencias del pasado, lo cual implicaría en términos de Connerton (1989) una re-ejecución performativa de prácticas y hechos acontecidos anteriormente. Participar de la Copa implicaría recrear o poner nuevamente en escena recuerdos compartidos por los migrantes, “como conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado el curso de su historia grupal” (Ricoeur, 1999 citado en Jelin, 2002; pp. 22).

7 Entrevista con Secretario de Deportes de la Colectividad, Escobar, 2015.

Sin embargo, la presencia de estos torneos en el imaginario no representa la mera persistencia de un pasado perimido, sino que es constantemente fortalecida y actualizada por los vínculos estrechos y viajes frecuentes a los pueblos natales (Novaro, 2014). Hoy en día, muchos jóvenes y adultos retornan anualmente a las localidades de donde son oriundos para jugar a la pelota y participar en esas festividades. Para Hinojosa (2014), estos torneos, por un lado, permiten sondear la capacidad de las comunidades para mantener la vigencia de los compromisos comunitarios y, por otro, se revelan como un momento crucial en que se recrean lazos y pertenencias transnacionales:

“Yo me vine de Jari a los 11 años, y ahora cada tanto vuelvo (...). Hay varios que ya fueron, están yendo. Para las fiestas, o para jugar a la pelota, se van desde acá. Porque hay fiesta y aparte hay campeonato, ahí mismo. Hay muchos equipos, como quince o veinte. Ahí mismo, aquí está la fiesta y aquí de este lado están jugando a la pelota. Hay varios equipos, como ser Strongest, Bolívar, igual que acá”⁸.

Otra característica central de la Copa 6 de agosto es que los equipos participantes están cohesionados en torno a referencias identitarias que remiten al “allá en Bolivia”. Ya desde las primeras ediciones del torneo, los conjuntos participantes se conformaban de acuerdo a los poblados o comunidades de origen de sus jugadores. En palabras de un socio fundador, recogidas por Pizarro (2008, p.2):

“La primera cancha en donde jugaban al fútbol era “acá donde está el mercado Pancoche, se la habían alquilado, se la habían prestado. Ahí (...) para el 6 de agosto hacíamos campeonato entre bolivianos, y el campeón se llevaba una copita, alguna cosa. Siempre los bolivianos fomentábamos deporte”. Los equipos se armaban “por zona. Porque de Bolivia ya han venido personas conocidas entonces se han dado por zona. Por ejemplo, yo soy de Saropalca, simpatizantes de River somos todos, todos los saropalqueños la mayoría somos de River, y los de Pancoche son de Strongest de Bolivia, y los de Tarija son de Boca. Entonces por zona nosotros hemos elegido el color o el equipo simpatizante”.

La pertenencia a determinado equipo del torneo suele remitir a ciertos territorios de Bolivia (una localidad, una zona geográfica, una provincia, etcétera) pero también puede estar vinculada a identidades comunitarias de antigua raigambre en las sociedades andinas, cuyas membrecías se transmiten por sangre. Es el caso, por ejemplo, del equipo Strongest, uno de los más tradicionales del torneo. Este conjunto, que porta el nombre y la camiseta de un cuadro paceño del fútbol boliviano, en el contexto específico de Lambertuchi reúne a los miembros de una

8 Entrevista informal con espectador adulto, junio de 2019.

de las dos comunidades más importantes del poblado potosino de Pancochi. Así, el equipo condensa referencias identitarias difíciles de escindir, que remiten tanto a pertenencias territoriales (provenir de determinados pueblos) como comunitarias (pertenecer a ciertos grupos sociales) y parentales (poseer cierto apellido). En algunas ocasiones, además, la asociación entre el equipo y su localidad de origen es tan estrecha que el nombre del primero pasa a sustituir al nombre del lugar (“nuestro pueblo es Strongest”).

“E: Acá quiere cada uno, los bolivianos, resaltar su nombre, su pueblo, su apellido. Bueno, nuestro pueblo es Strongest, ahí en Potosí, en Pancochi.

I: ¿Y ya todo el mundo sabe que Strongest es de Pancochi?

E: Claro, todos saben. Acá vienen, dicen “Strongest” y ya todos saben que, más o menos, ‘ah, ya sabemos que familia es’. Son los Nina, son los Porco, son esos. Y bueno, así van dándose cuenta⁹.”

En la medida que estos equipos asumen la representación de determinados territorios o comunidades (expresada muchas veces en la idea de jugar “*para*” ellos) están involucrados en un proceso de performatización de identidades. Así, estos equipos y sus integrantes emergen como emblemas de comunidades que se harían presente metonímicamente y a través de ellos dentro del campo de juego. Además, ello necesita de la presuposición de un pasado en común, para lo cual se evocan de una diversidad de elementos que han sido vivenciados en otros tiempos y lugares, como lugares, paisajes, sucesos, etcétera (Jelin, 2002; Ramos, 2011). Mostrarse como *pancocheño* o *saropalqueño* implica ciertos “trabajos de la memoria” que buscan conjurar la amenaza que la distancia, el paso del tiempo y las diferencias generacionales representan para la continuidad de esas adscripciones.

Formar parte de un equipo cuya referencia principal está en un lugar o una comunidad boliviana, suele tener motivaciones y resonancias profundas para los individuos en el plano de su subjetividad. En el caso de Charly, por ejemplo, jugar “*para*” el propio pueblo de origen es vivenciado en algunos casos como una necesidad de ser coherente con una identidad percibida como primordial:

“Yo empecé jugando hace mucho. Vine de Bolivia a los 15 años, y al principio acá jugaba para un tío, en un equipo que se llamaba San Lorenzo. Pero después (...) me abrí y armé un equipo distinto con pibes que conocía. Al año siguiente armamos San Juan de Oro. Porque yo dije ¿por qué estar jugando para San Lorenzo si yo soy de San Juan en realidad? Porque San Juan es el santo de mi pueblo, que se llama

9 Entrevista informal con delegado del equipo Strongest, Escobar, agosto de 2019.

Ramadas. Así como para algunos es la Basílica de Luján, bueno, allá es San Juan. Y lo de “de oro” no sé por qué es, pero es el nombre que se le da al equipo de allá. Cuando dijimos de armar yo armé las camisetas, amarillas por el oro, hice el escudo con el Santo y empezamos a jugar”¹⁰.

Para este jugador, la voluntad de armar un equipo propio estaba motorizada, primeramente, por el supuesto de que los individuos que compiten en el torneo deben hacerlo en función de su lugar de proveniencia. Su decisión parece haber estado motivada por cierta necesidad de “sintonizar” la propia práctica con una identidad subyacente que le reclamaba una respuesta. Esa determinación lo llevó a seleccionar y resignificar distintas imágenes de su vida pasada (imágenes sobre el pueblo, su santo patrono o el equipo de fútbol local) y a evocarlas de distintas formas, principalmente mediante narraciones y discursos, pero también a través del diseño de una camiseta, un escudo, la elección de un nombre, etcétera. Podríamos considerar a estos elementos como distintos “vestigios” materiales que estructuran formas particulares de representar el pasado (Zelizer, 1995)¹¹.

El empeño y perseverancia que Charly invirtió en la formación del equipo de su pueblo conduce a preguntarnos por el lugar que ciertas agencias individuales asumen en el sostenimiento de las memorias sociales. Esta cuestión puede ser analizada desde el concepto de “empreendedores de la memoria”, mediante el cual Elizabeth Jelin (2002) refiere a ciertos individuos que, a través de un fuerte involucramiento personal, articulan proyectos colectivos y formas de organización social para dar visibilidad y legitimidad pública a determinadas narrativas sobre el pasado. Respecto al testimonio anterior, podemos destacar cómo la voluntad del jugador por hacer presente la memoria del pueblo natal ante la población boliviana de Escobar lo llevó a movilizar, reconfigurar y organizar una diversidad de lazos sociales, así como a organizarlos mediante estructuras determinadas. Ese proceso, asimismo, implicó priorizar algunos lazos por sobre otros:

“Desde que me fui de su equipo al día de hoy que ya no me hablo con mi tío. Esos dos chicos [señala enfrente, donde estaba jugando un equipo de camiseta roja y azul] son hijos de él, son primos míos. Pero nunca quisieron jugar para nosotros, para San Juan de Oro. (...). Es que mi tío en realidad es de un pueblo cercano a Ramadas, como te dijera, si Escobar

10 Entrevista informal con delegado del equipo San Juan de Oro, Escobar, Julio de 2019.

11 Al mismo tiempo, este jugador destacaba que el equipo San Juan de Oro está presente en todos aquellos lugares de la Argentina donde se radicaron personas oriundas de su pueblo. “hay un San Juan de Oro en Jujuy, otro en Mendoza, otro en Corrientes, en todos lados”. Así, la conformación de una “filial” escobarenses de este equipo está fundamentada sobre un proceso de imaginación de una comunidad que abarca todo el país, emergiendo simultáneamente en diferentes puntos.

es Ramadas ellos son Matheu, que hay pica”¹².

Como todo ‘trabajo de la memoria’ la evocación del pasado involucra agencias que se ponen en marcha dentro de contextos y estructuras sociales determinadas, al tiempo que tienen consecuencias concretas sobre ellas. Lejos de ser un acto puramente individual e inocente, la conformación de un equipo propio en base a memorias de su origen implicó, para este jugador, incidir sobre las relaciones sociales en las que se encontraba inserto. Ello incluyó la ruptura de ciertos vínculos, el establecimiento de otros nuevos, la designación de roles diferenciados y jerarquías, etcétera (Jelin, 2002; Ramos; 2011). También, este caso deja en evidencia la relevancia del fútbol como campo en que no solo “se manifiestan” relaciones sociales preexistentes sino como una arena en que se las “pone en juego” y transforma (Mc Clancy, 1996).

Siguiendo con el relato de Charly, no todos los jugadores que pasaron a integrar el equipo San Juan de Oro eran oriundos de Ramadas; por el contrario, muchos eran amigos y conocidos que él fue haciendo a lo largo de su vida en Escobar. Esto es una característica habitual de los equipos de la Copa: el pueblo o comunidad “para” el que se juega no es la localidad de proveniencia de todos los participantes, sino sólo aquella que corresponde a su “dueño”. Como afirmaba el delegado de Strongest:

E: Acá cada uno viene y juega con el nombre de su pueblo. Estos [señala a un equipo de camiseta blanca], Atlético de Tarija, es de Tarija, por ejemplo.

I: Claro, pero ¿son todos de Tarija?

E: No, no, no. Son la gran mayoría, o cierta parte de los que arman el equipo. El que arma el equipo es de tal pueblo y le pone el nombre que quiere. Yo soy de Strongest y le pongo Strongest porque soy de ahí”¹³.

Cabe destacar que los “dueños” de los equipos son generalmente individuos con una destacada posición socioeconómica dentro de la Colectividad, quienes ocupan lugares sobresalientes dentro de las actividades comerciales y productivas que concentra esta institución. Esta razón les permite solventar los diversos gastos monetarios que implica inscribirse al torneo, convocar a los jugadores, darles de comer y beber durante los encuentros, etcétera. De esta manera, el fortalecimiento y visibilización de determinadas memorias sociales en el torneo se muestra atravesada por marcadas diferencias y desigualdades materiales dentro de la Colectividad.

12 Entrevista informal con delegado del equipo San Juan de Oro, Escobar, Julio de 2019.

13 Entrevista informal con delegado de 24 años del equipo Strongest, Escobar, agosto de 2019.

La incorporación de jugadores “externos”, por otro lado, puede parecer paradójica en cuanto objetaría la referencialidad directa entre cada equipo y su lugar o comunidad de proveniencia. En efecto, como veremos más adelante, algunos miembros de la Colectividad señalan esta apertura a nuevos sujetos sociales como un signo de debilidades en la transmisión de las identidades y memorias del origen en Bolivia. Sin embargo, este hecho puede ser leído también como una expresión de la complejidad de los procesos de identificación. Siguiendo a Hall (2003, p.18), la identidad requiere de la percepción de una continuidad en el tiempo a través de los cambios propios del proceso del devenir, por lo que debe ser vista “no como una reiteración incesante sino como ‘lo mismo que cambia’”. En este caso, la memoria de cierta comunidad o pueblo vendría a ser la referencia que perdura, mientras que los nombres de los jugadores que la representan son elementos variables o coyunturales; así la participación de sujetos ‘externos’ a la comunidad no pone en cuestión la eficacia o continuidad del emblema.

Sin embargo, las memorias y pertenencias ligadas a poblados, regiones y comunidades de origen no son las únicas que se ponen en juego en el torneo. Por el contrario, este evento está atravesado por identificaciones de diferente orden, que entablan relaciones complejas con las que venimos viendo. En particular, nos preguntamos cómo se articulan estas imágenes del pasado con la producción de identificaciones nacionales, que también ocupan un lugar central en toda la festividad.

FÚTBOL Y NACIÓN EN LA COPA 6 DE AGOSTO

Entre las prácticas y sentidos que atraviesan al torneo de la Colectividad destaca la fuerte referencia a la bolivianeidad como pertenencia común. La expresión más contundente de esto es aquella mencionada regla que habilita a formar parte de la Copa sólo a aquellos jugadores que puedan comprobar de forma fehaciente haber nacido en territorio boliviano, o ser descendiente de un ciudadano de ese país. Así, la cuestión de la identidad boliviana está instalada como tópico central en el torneo, corporeizada en una norma que supedita la posibilidad de jugar a la pertenencia nacional y asocia ésta última a la posesión de ciertos documentos oficiales. Como veremos, la regla da lugar a extensísimas discusiones entre los jugadores y delegados durante todo el certamen. En otro lugar hemos propuesto que, a través de este procedimiento, la Colectividad Boliviana de Escobar se erige como autoridad capaz de determinar la “bolivianeidad”, demarcando un “adentro y un afuera” de la comunidad y asignando a los individuos en una u otra categoría (Fariña, 2016).

Más allá de eso, la referencia a la identidad nacional excede una mera cuestión reglamentaria, y permea de distintas formas los sentidos sociales que estas prácticas asumen. Por ejemplo, el joven delegado de uno de los equipos

expresaba del siguiente modo lo que significa para él participar del torneo:

“Jugar en el 6 de agosto es como decir... más glorioso. ¿Por qué? porque, como te dije: es el día de la independencia en Bolivia y ahí van... todos. Vienen bolivianos de Rio Luján, de Campana, de Zárate, de Villa Rosa, de Moreno. Vienen bolivianos de Capital, de Celina, de todos esos barrios que está lleno de paisas. Y vienen porque dicen, bueno: “es la fiesta de Bolivia”. ¡Acá en la Colectividad, en Lambertuchi! ¿Entendés?”¹⁴.

Para este jugador, la relevancia superlativa de la Copa está relacionada a dos circunstancias inescindibles. Por un lado, a su asociación a la fiesta patria que le da nombre, hito consagrado por la historia oficial boliviana y celebrado a través de una infinidad de conmemoraciones distintas (actos, himnos, estatuas y un largo etcétera). Podemos considerar que el torneo abonaría entonces a la producción de memorias sobre este hito sostenido por la historiografía hegemónica, participando así de la producción de sentidos ligados a “lo nacional”. Esto, en línea con numerosos trabajos de la sociología y antropología del deporte¹⁵, coloca al fútbol en estrecha relación con aquellos procedimientos por los cuales los estados nacionales producen narraciones sobre el pasado, elemento central en el sostenimiento de los nacionalismos. Por otro lado, de acuerdo a este jugador, la importancia de la Copa deriva de su masiva convocatoria, en la medida en que consigue interpelar eficazmente a la cuantiosa y heterogénea población de residentes bolivianos da la región en términos de una misma pertenencia. Desde esta concepción, si bien en el torneo se despliegan una multiplicidad de identidades sociales, todas lo harían bajo la tónica dominante de una misma pertenencia nacional. En esta línea, uno de los participantes escribió en una red social el siguiente relato, tras haber ganado en 2014 la semifinal con su equipo:

“Llegó este magnífico día que nos acaba de catapultar a lo más alto (...) de este torneo tan importante como el de la CBE, donde se juega no sólo un campeonato sino una representación de las diferentes regiones de un país entero. Por eso, al volver a los diferentes momentos del día de hoy se me anuda la garganta y los ojos se me llenan de lágrimas. No de tristeza sino de alegría por nuestra primera final como club, desde que nos fundamos hace tres años”¹⁶.

14 Entrevista informal con delegado, Escobar, agosto de 2019

15 Entre estos autores cabe volver a mencionar a Archetti (1998) y Da Matta (1982). Ambos ahondaron en el rol de las prácticas deportivas en la construcción de imaginarios nacionalistas y de género en la medida que permiten crear una imagen de la gente teniendo “algo en común”. Por su parte, Alabarces (2002) desarrolló los vínculos entre el fútbol e imaginarios nacionalistas en Argentina, afirmando que este deporte se convirtió allí en un texto cultural o narrativa celebratoria de lo nacional y de la patria.

16 Publicación en muro de Facebook del equipo, junio 2014, acceso Marzo de 2020.

Para este fervoroso aficionado, el campeonato implicaría una arena en la que se miden simbólicamente pertenencias sociales heterogéneas cuyo punto en común sería la inscripción dentro de la nacionalidad boliviana como un todo. Así, en las canchas sería posible vislumbrar el despliegue de una gran diversidad de grupos sociales que se circunscriben a una misma nación, como categoría identitaria de un orden mayor. Podríamos pensar, entonces, que en este evento la unicidad de la nación se hace visible desde el despliegue de su heterogeneidad constitutiva, como si la (re)producción de la nacionalidad se diera en la misma (re)producción de su diversidad interna.

Por otro lado, cabe destacar que la manifestación de estas identidades diversas adquiere tintes marcadamente agonísticos dentro del torneo. La competencia, como elemento característico del deporte moderno, sirve aquí como esquema de interacción. Varios testimonios dan cuenta de la importancia que asume para los distintos grupos que se acercan a la Colectividad, la posibilidad de “mostrarse” durante el torneo 6 de agosto, como oportunidad de alcanzar cierta visibilidad ante un colectivo más amplio. De allí se entiende, asimismo, que lo que se pone en juego en la cancha (además de los cuantiosos premios materiales) es un alto grado de prestigio:

“Lo más importante para los equipos es la fiesta del 6 de agosto. Los paisanos quieren que los vean, que los conozcan, que hablen del pueblo de donde son. Les importa mostrarse ante toda la gente que va a la fiesta. Por eso es tan importante el día de la fiesta, más allá de todo el torneo previo”¹⁷.

La dinámica competitiva conlleva fuertes resonancias a nivel emotivo (“se me anuda la garganta y los ojos se me llenan de lágrimas”, como decía el relato anterior) que dan cuenta de las implicancias hondas que suscita en los sujetos el involucramiento en actividades percibidas como marcantes de identidad. Además, es este carácter agonístico el que, como se dijo previamente, lleva muchas veces a álgidas discusiones tanto dentro de las canchas como fuera de ellas. En una de las reuniones que semanalmente se realizan entre los organizadores y delegados, y en un contexto de álgidas discusiones, uno de ellos solicitó la palabra para hacer un llamado a las buenas relaciones:

“Yo vi jugadores de nosotros que putean mal, y eso está mal porque tiene que ser fair play (...). A ver, nosotros venimos, pagamos la copa, ponemos 6 lucas ¡y nos sacamos la mierda entre nosotros! ¡en un campeonato de nosotros! Venimos a divertirnos, tratando de mostrar el fútbol que tenemos, pero parece que si fuera una guerra campal”¹⁸.

17 Reconstrucción de conversación informal con un joven delegado del torneo, Escobar, agosto 2017.

18 Registro de reunión de delegados, Escobar, junio de 2017.

La intervención de este delegado da cuenta de las tensiones que la competencia genera entre los equipos, y de cómo ello representaría un obstáculo para la consecución de los fines principales del evento: “divertirnos y mostrar el fútbol que tenemos”. Así, los tonos conflictivos o violentos que asumen muchas veces las relaciones pondrían en tensión, sobre todo, la construcción de un “nosotros” inclusivo, visto como aspiración más profunda. Podríamos considerar este caso y los anteriores como ejemplo de la forma en que en la Copa 6 de agosto se despliegan y transforman memorias e identificaciones de distinto tipo (locales, comunitarias, familiares) entrecruzadas de forma compleja con lo nacional. Si por un lado la unidad de los bolivianos pareciera ser por momentos el fin principal del evento, no deja de ubicarse continuamente en relaciones ambiguas con otro tipo de adscripciones, que si bien a veces parecieran subsumírsele, otras veces parecen desafiarla, y en todo caso, la presentan como una construcción dinámica y en continua reconstrucción.

A lo largo del torneo se presentan también distintas narrativas que asumen características menos conflictivas, y que remite a un pasado bastante reciente vivenciado por muchos participantes: el de los inicios de la Colectividad en las últimas décadas del siglo XX. Este período representa una etapa cuyas huellas perduran vívidas en las memorias biográficas de muchos adultos del barrio, como analizaremos a continuación.

MEMORIAS DEL “ACÁ”: EL NACIMIENTO DE LA COLECTIVIDAD

La Copa 6 de agosto está estrechamente ligada a la historia de surgimiento de la Colectividad Boliviana de Escobar. Según numerosos relatos, esta asociación habría comenzado a consolidarse cuando los primeros residentes bolivianos de Lambertuchi comenzaron a juntarse para jugar al fútbol en quintas y baldíos de la zona a mediados de la década de 1980. El rol que esos certámenes desempeñaron en el armado de la institución es destacado continuamente por sus socios, que reiteran con la fuerza de un canon: “la Colectividad nació con el fútbol”

“Yo un poco me acuerdo, era chico todavía. Todo arrancó con el fútbol, ahí en el campo de Pancochi, había una tosquera, ahí jugaban. Después fueron enfrente, donde ahora está la feria, lo que es el campo de Ferrari, ahí se juntaban todos. Todos ponían puestos y vendían coca, choripanes (...). Y hay muchas iglesias acá en el barrio, entonces de todos lados venían a la feria, al fútbol y a las iglesias. Ahí estaba todo (...). La fundación formal fue en el ‘90, pero antes ya se venían

juntando y organizando, el fútbol arrancó antes”¹⁹.

En función de estos testimonios, podemos afirmar que el fútbol forma parte central de la “memoria de sí” de la institución. El compromiso actual de sus dirigentes para con este deporte puede ser visto como un interés por sostener espacios que estuvieron en el centro de la experiencia histórica de su organización. De ahí que la continuidad de la Copa 6 de agosto podría implicar entonces una celebración o recreación ritual de ciertos hechos fundacionales, en la medida que mediante ellas se conmemoran o evocan los orígenes de la organización como sujeto histórico.

De esta forma, este evento deportivo participa en la producción de distintos tipos de “memorias del origen”: por un lado, representaciones sobre los lugares de Bolivia que las familias dejaron atrás (lo que podríamos llamar una “memoria del allá”), pero también recuerdos sobre la experiencia de asentamiento en el barrio y el surgimiento de la asociación en el nuevo territorio (una “memoria del acá”). Podríamos considerar a las narraciones sobre la conformación de la Colectividad como parte de un proceso de resignificación de la conexión de los migrantes con el nuevo territorio, como una “re-fertilización simbólica” de este último (Stewart y Strathern, 2001). Las frecuentes celebraciones y relatos sobre el surgimiento de la asociación se presentarían, entonces, como eventos desde los que se regenera la identificación de los sujetos con la nueva residencia. En estas memorias, el “tiempo mítico” durante el cual nació el colectivo no queda anclado al territorio boliviano, sino que se delinea un tiempo de creación y regeneración también en la nueva localidad.

La dicotomía entre el pasado recordado y el presente vivido asume implicancias importantes en las relaciones entre aquellos que migraron y sus hijos nacidos en el nuevo territorio. Sobre todo, trae consecuencias en términos de las expectativas por la transmisión intergeneracional de esas memorias e identidades asociadas a la “vida en Bolivia”, cuestiones que abordaremos en el siguiente apartado.

LA TRANSMISIÓN DE LAS MEMORIAS

Connerton (1989) afirma que, así como las identidades no pueden ser abordadas en un plano meramente sincrónico (o sea, soslayando la pregunta por su continuidad a lo largo de las generaciones) los estudios sobre la memoria social deben necesariamente preguntarse cómo las nociones sobre el pasado son compartidas y sostenidas a través del tiempo. Así, es imprescindible atender a aquellos actos de transferencia que hacen posible transmitir esas memorias como tradición. Esto nos introduce en la importancia de las construcciones

19 Reconstrucción de charla informal con directivo de la Colectividad, Escobar, agosto de 2017.

de memoria dentro de grupos sociales atravesados por fuertes quiebres generacionales.

Estudios anteriores han abordado la forma en que en la Colectividad Boliviana de Escobar las expectativas de los adultos migrantes confluyen en la manifestación de numerosas tensiones entre ellos y sus hijos, generalmente nacidos en suelo argentino. La necesidad de asegurar la transmisión de la “tradicición”, la “cultura” y la “identidad” a los hijos y nietos es una recurrente preocupación por parte de los adultos de la Colectividad, quienes desean que las nuevas generaciones puedan “conocer sus raíces” para ser “bolivianos nacidos en argentina” (Novaro, 2014, 2015). En esta línea, los jóvenes suelen ser incentivados a participar de algunas prácticas visualizadas como ámbitos que dan cuenta de pertenencias sociales, como las danzas tradicionales, pero también el fútbol:

“I: ¿Los chicos nacidos en argentina se entusiasman con las tradiciones?

E: Generalmente sí. Muchos forman parte de los grupos de baile, de los caporales. (...) Los chicos forman parte, los padres los entusiasman, ellos les muestran la cultura de la comunidad, de dónde vienen y todo eso. Ellos lo aceptan y tratan de formar parte de esos grupos. Como también en el fútbol. Muchos forman parte de la colectividad. (...). Y en el fútbol lo que quiere el secretario de deportes es que vayan más chicos de la colectividad”²⁰.

El deporte dentro de la Colectividad es visualizado como una práctica ligada fuertemente a la juventud y, por lo tanto, como un espacio que ofrece un claro potencial para ejercer una acción formativa sobre las nuevas generaciones. Esta expectativa por asegurar la transmisión de disposiciones tradicionales y pertenencias incumbe de manera especial a la Copa 6 de agosto. Allí se constata frecuentemente la utilización del pasado como punto de referencia a partir del cual se interpreta la experiencia presente, o como “cuerpo de expectativas” contra el que se evalúa la realidad actual de las nuevas generaciones. Llamativamente, este punto de referencia no se ubica solamente en la vida en Bolivia, sino también en los años en que comenzó a formarse la asociación. Frecuentemente los adultos reproducen relatos con tintes idealizados sobre aquellos primeros torneos en los terrenos del actual mercado, adonde los socios fundadores comenzaron a agruparse para competir sanamente y, mediante el trabajo denodado, fueron sentando las bases de la institución. Sin embargo, la presencia de estos relatos en los discursos adultos no quita que existan divergencias en la forma en que a partir de ellos se considera la situación presente.

En ciertos casos, las narraciones hacen hincapié en la continuidad a través del

20 Entrevista con miembro administrativo de la comisión de la Colectividad, Escobar, octubre 2015.

tiempo de los rasgos más importantes del torneo, como consecuencia de cierta transmisión intergeneracional. Estos adultos describen cómo la pertenencia a determinados equipos se sigue “heredando” de padres a hijos, de forma tal que estos últimos siguen defendiendo los mismos colores que sus antepasados en el campo de juego²¹. Así, reafirman la importancia que reviste el fútbol en general y la Copa 6 de agosto en particular como espacio propicio para que los niños y jóvenes se incorporen a las comunidades de origen de sus familias. Al formar parte de un mismo equipo, adultos y jóvenes pasarían a verse como la manifestación presente de un pasado que los agrupa, como representantes de una misma comunidad originada en Bolivia. El “socio fundador” antes citado agregaba:

“Siempre los bolivianos fomentábamos deporte. Los equipos se armaban “por zona. Porque de Bolivia ya han venido personas conocidas entonces se han dado por zona (...). Hasta ahora llevamos ese emblema. Ahora seguimos manteniendo eso”²².

En esta misma línea, un ex- secretario de deportes de la Colectividad, nacido en Argentina de padres potosinos, expresaba:

“Se sigue dando una inculcación [de la pertenencia a los equipos del torneo] de los padres a los más jóvenes. Yo me enteré de grande que era de Strongest, porque me dijo un pariente, y ahora es algo muy importante para mí. Uno se emociona, siente amor por el lugar de donde es”²³.

Para este ex -secretario, la intervención de sus parientes más grandes implicó una “inculcación”, pero al mismo tiempo habilitó un descubrimiento, en la medida que saber sobre Strongest no representa simplemente conocer sobre la historia y el lugar de origen de sus padres, sino sobre su propio lugar de origen. Para él, “enterarse que era” de cierto equipo implicó abrir los ojos a una identidad que había permanecido velada hasta entonces, lo cual nuevamente tiene un importante correlato a nivel emotivo.

Para otras personas de la Colectividad, sin embargo, la continuidad intergeneracional de las prácticas y sentidos en torno al fútbol presenta un hecho mucho más problemático. Algunos se lamentan de la falta de transmisión de la pasión por el fútbol entre las distintas generaciones (*¡Mi papá era loco por el fútbol y mi hijo no juega ni a la play!* afirmaba en un tono entre resignado y melancólico un delegado). Otros asocian el desinterés de los jóvenes por el

21 Por ejemplo, en la ceremonia de premiación del 2017, un delegado agradecía emocionado a su tío, de quien había “heredado” el rol ese año.

22 Testimonio documentado por Pizarro (2008, p.2)

23 Entrevista con dirigente de la Colectividad, Escobar, 2015.

fútbol con una supuesta influencia perniciosa de los medios de comunicación, entre otras costumbres:

“En vez de haber cada vez más equipos [en el torneo 6 de agosto] hay menos equipos. Antes era una banda de equipos. Pero pasa que también los chicos de ahora se dedican más que todo a jugar al playstation viste, esas boludeces. Y los estúpidos de los canales de televisión también lo pasan eso (...). Tenés que seguir fomentando el fútbol, siempre apuntando al fútbol”²⁴.

Los cambios en las costumbres de la juventud son relacionados por muchos adultos a un contexto de progresiva influencia de “lo argentino” sobre ellos.

“[En los primeros torneos en el barrio, cuando todavía no se había formado la CBE] los equipos eran del lugar donde uno había nacido, “por ejemplo como ahora que podrían ser de Matheu, Escobar, Villa Rosa”. Después con el tiempo cambió. Esos jugadores pasaron a ser veteranos, y empezaron a jugar sus hijos que son argentinos. Ellos tienen esa herencia, pero es distinto, ya no es como antes”²⁵.

Usualmente miembros más grandes de la Colectividad se lamentan de un notable aumento en la cantidad de peleas, conflictos y violencia durante los partidos, lo cual sería uno de los rasgos característicos de esta lamentable “argentinización” del torneo. La extranjería es caracterizada repetidamente como posible fuente de vicios y malas costumbres, reflejo de un proceso de debilitamiento de los códigos sociales y morales de las generaciones mayores. Al contrario, se espera que los jóvenes sean dignos representantes de su comunidad, tanto en el desempeño deportivo como en el mantenimiento de conductas ejemplares, alejadas de los vicios propios de otras pertenencias (Fariña, 2017).

Otras veces los cambios visibilizados a lo largo de los años en la Copa 6 de agosto son asociadas a la presencia de una mayor diversidad de referencias identitarias en los equipos. Algunos adultos destacan que, si bien a inicios de los ‘80 todos los conjuntos representaban localidades y comunidades del departamento de Potosí, con el paulatino crecimiento de la Colectividad comenzaron a aparecer equipos de otras regiones de Bolivia (Tarija, Sucre, Cochabamba, La Paz, etcétera) que fueron incorporando jugadores “extranjeros”. Este proceso habría sido, por un lado, debido a las propias dinámicas de ampliación de los grupos familiares por lazos de filiación y alianza:

24 Conversación informal con socio de la Colectividad, Escobar, Mayo 2019.

25 Conversación informal con dirigente de la Colectividad y jugador, Escobar, septiembre 2017.

“Antes para jugar era puro de cada pueblo. No podía jugar nadie de afuera de ese pueblo. Pero después, por ejemplo, tu hija se casa con alguien de otro lado, entonces bueno, tu yerno pasa a jugar. Pero después cada vez se fue abriendo más y más. Por eso ahora tienen que pedir documentación (...) Antes estaban Bolívar, Strongest, River, Wilstermann, Ciclón. Pero ahora, por lo que veo ya no están los equipos de siempre²⁶”.

Al mismo tiempo, al decir de estos adultos, actualmente muchos jugadores jóvenes desconocen o no se identifican con las comunidades para las que jugaban sus padres. Según estos mayores, los chicos actualmente no ven inconveniente en jugar para equipos diferentes a los de sus antepasados (incluso, en algunos casos, para su equipo rival “clásico”) o en formar nuevos equipos con amigos del barrio, del trabajo, la escuela, etcétera. Así, muchos conjuntos se arman hoy en día sin el propósito de representar a ninguna comunidad, lo que convertiría a esto en un mero “jugar por jugar”:

“Antes los equipos del torneo representaban cada uno un pueblo de Bolivia. Estaban los de Pancochi, los de Taropalca, Caiza, Quistuchi. Bolívar y Strongest eran de Pancochi. Pero ahora no, (...) ahora es otra cosa. Los equipos no es que representen alguna otra cosa²⁷”.

Para esta persona, ante este panorama sería imprescindible fortalecer el diálogo entre generaciones:

“Le dije que tenía ganas de escribir algo sobre la historia del fútbol en el barrio. Y se entusiasmó con la idea, me dijo que le parece importante para los más jóvenes, porque muchas veces desconocen todo eso. “Todo lo que te estuve contando yo, por ejemplo, nunca se lo conté a mi hija, que tiene 15. No creo que sepa todo eso de cómo empezó la CBE. Y se están perdiendo mucho nuestras costumbres, nuestras raíces. Por ejemplo, acá mismo en el torneo [en referencia a lo que había dicho antes, que los equipos hoy en día no representan ya a sus poblados de origen]. Tienen que conocer todo eso²⁸”.

En vistas de estas expectativas y posicionamientos de los adultos, cabe preguntarse ¿qué significan para los jóvenes nacidos en Lambertuchi la tradición, las comunidades de origen y las costumbres de los poblados nativos de sus

26 Conversación con espectador y colaborador de la Colectividad, Escobar, Julio de 2017

27 Idem anterior.

28 Extracto de registro de conversación con espectador y colaborador de la Colectividad, Julio de 2017.

mayores? ¿es este pasado destacado y valorizado, o bien una historia olvidada, de poco interés? ¿qué posicionamientos construyen respecto de las tradiciones de sus mayores? Si bien estas preguntas merecen un abordaje independiente y en mayor profundidad, podemos adelantar algunas reflexiones.

La perspectiva de los participantes más jóvenes del torneo da cuenta de posicionamientos que muchas veces cuestionan los polos dicotómicos de continuidad y ruptura que pueden deducirse de los discursos adultos. Este parece ser el caso de Denis, un joven de 24 años que para la última edición del torneo reunió un grupo de chicos de su edad y los invitó a competir bajo el nombre de Strongest, equipo en el que jugó hace mucho tiempo su padre y distintos miembros de su familia. Interrogado acerca de qué lo había motivado a hacer esto, contestaba:

“D: En realidad, el equipo lo arma cualquiera, cualquiera viene y pone el nombre que quiera. Yo podría haberle puesto, no sé... Lambertuchi. Pero como yo soy de Strongest y soy de Potosí... [se corrige] mi familia es de Potosí..

I: Sos del club Strongest.

D: Sí, soy descendiente de la familia, mi familia es de Potosí y es de Pancochi y bueno, son de Strongest. Y tengo varios de mis amigos que son de Strongest que jugaron conmigo y que... bueno, nos decidimos. Siempre jugamos el campeonato juntos, el año pasado jugamos para Bolívar, y perdimos acá la final en la A. Y este año dijimos, vamos a jugar en la B otra vez con Strongest. Cinco nada más éramos de Strongest y después eran otros amigos nuestros que vinieron de otros pueblitos de Bolivia ¿viste? de otros descendientes”²⁹.

En primer lugar, este relato destaca la vigencia de la transmisión de referencias identitarias tan demandada por los adultos. Para Denis, asumirse de Strongest y jugar para ese cuadro implica autodefinirse como descendiente de determinada familia y proveniente de cierto poblado (“soy de Potosí... mi familia es de Potosí”). Sin embargo, la apropiación de estas memorias e identidades que le llegan como “tradicción” no es percibida como resultado de una imposición o mandato ineludible a la que debe responder de forma automática. Lejos de ello, la asunción del emblema de Strongest es visto como una opción personal realizada con cierta libertad. Denis podría haber elegido otro nombre para su equipo, así como podría haber jugado para otros grupos (como, de hecho, lo hizo muchas veces en el pasado) o invitar nuevos compañeros, sin que ello sea objeto de ninguna sanción. Si él eligió ese nombre y esa camiseta es porque la considera

29 Entrevista informal con delegado del equipo Strongest, Escobar, agosto de 2019. El nombre ha sido reemplazado para guardar la confidencialidad.

un elemento importante de su subjetividad, en la medida que su identidad personal está fuertemente entrelazada a la familia a la que pertenece y al lugar de donde ella procede. Ello, sin embargo, no implica renunciar a los vínculos, afinidades y amistades que se tejen en el fútbol en pos de la representación de un grupo definido.

El testimonio de Denis permite pensar a los jóvenes de la Colectividad como “agentes activos en el proceso de transmisión, e intérpretes cruciales” de la cultura de sus padres (Berliner, 2007). Retomando la perspectiva de Walter Benjamin (recuperada por Ramos, 2011) los jóvenes no representan receptáculos pasivos para la tradición, sino que se apropian de los “index históricos” que sus padres les transmiten y, sumergiéndolos en sus circunstancias, necesidades y posibilidades presentes, hacen de ellos algo nuevo. Bajo esta concepción, la “herencia” de las generaciones anteriores ya no se traspasa de mano en mano como un elemento inmutable, sino que es resignificada o interpretada en cada eslabón mediante una nueva contextualización y reapropiación. Así, son las nuevas generaciones quienes deberán dotarla de nuevos sentidos, iluminándola de formas particulares al tiempo que construyen nuevas relacionalidades en sus contextos presentes. Son ellos quienes entablarán nuevas relaciones con el pasado, el presente y el futuro, en el seno de procesos de identificación y subjetivación siempre dinámicos.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo, hemos procurado mostrar una diversidad de planos en que la práctica futbolística en la Colectividad Boliviana de Escobar está comprometida en la construcción, sostenimiento y transmisión de memorias sociales. Esos procesos mnemónicos están profundamente imbricados con la configuración de identidades de la población migrante y, sobre todo, ocupan un rol protagónico en las tensiones y expectativas por la transmisión de identidades a las nuevas generaciones.

El fútbol en la Copa 6 de agosto se revela simultáneamente como un tópico que hilvana recuerdos sobre el lugar de origen y como una práctica que permite evocar performativamente el “allá en Bolivia”. La recreación de esos pasados en el nuevo contexto da cuenta, asimismo, de la memoria como un “trabajo” que implica agencias particulares, desenvuelta creativamente por los sujetos desde sus contextos actuales, en el seno de estructuras sociales cambiantes y con incidencias en los lazos en que se insertan. Asimismo, la producción de memorias conlleva un involucramiento subjetivo con fuertes implicancias emotivas.

Por otro lado, la complejidad y heterogeneidad de las prácticas mnemónicas en el torneo da cuenta de procesos que no son lineales ni estancos, en la medida

que comparten la misma naturaleza histórica, dinámica y posicional de las identidades. Las memorias que se construyen en este evento deportivo son diversas, y sustentan el despliegue de identificaciones diferentes (comunitarias, territoriales, nacionales, etcétera) que asumen relaciones ambiguas y cambiantes. Sobre todo, el trabajo de campo en el torneo permitió documentar las tensiones entre la continua visibilización de pertenencias ligadas a un origen puntual en Bolivia y la constitución de una identidad conjunta como “familia boliviana”. Si por momento los discursos parecieran señalar y fortalecer una idea de nación como identidad común, las prácticas por otro lado muestran enorme diversidad de clivajes, líneas de fisión y diversidades que, en el caso del fútbol, además, se relacionan agonísticamente.

Por último, en la Copa 6 de agosto se hace patente la constitución de imágenes del pasado como “cuerpos de expectativas” sobre los que se interpreta la experiencia presente y se proyecta el futuro. En este sentido, las distintas memorias cuya producción en el torneo fuimos tratando de dilucidar, se erigen también como conjunto de tradiciones a ser transmitidas a las nuevas generaciones. El ámbito concreto del torneo, así, sirve de escenario para el despliegue de una diversidad de concepciones de los adultos sobre la situación de “los jóvenes” y la enunciación de expectativas por la transferencia de sus valores, saberes y disposiciones culturales que estarían desafiadas por fuerzas que conducirían a la dilución y desmembramiento. Sin embargo, si bien la visión de los adultos pareciera moverse en la descripción de dos planos antitéticos de continuidad *versus* pérdida, esa dicotomía se ve muchas veces objetada o complejizada en la práctica. Así, lejos de asumir de una vez y por completo el cuerpo de elementos recibidos de los mayores, muchos jóvenes se apropian selectivamente de algunos, al tiempo que transforman otros, los resignifican, y tensionan, etcétera. En muchos casos, estos jóvenes dan cuenta de la existencia de las expectativas adultas, pero no las reproducen mecánicamente como una imposición, sino en la medida en que las hacen propias, poniendo en juego su creatividad y agencia. La tradición, se muestra reproduciéndose en continua tensión con la renovación, y reemergiendo constantemente como “lo mismo que cambia” (Hall, 2003, p.18).

BIBLIOGRAFÍA

ALABARCES, Pablo (2015) “Deporte y Sociedad en América Latina: un campo reciente, una agenda en construcción”, *Anales de Antropología*, vol. 49, n°1, p. 223–260.

ALABARCES, Pablo (2002) *Fútbol y patria: el fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

ALABARCES, Pablo y GARRIGA ZUCAL, José (2007) “Identidades Corporales: entre

el relato y el aguante”, *Campos*, vol. 8, n°1, p.145–165.

ARCHETTI, Eduardo (1998) “The meaning of sport in anthropology: a view from Latin America”, *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, vol. 65, p.91-103.

ARCHETTI, Eduardo (2001) *El potrero, la pista y el ring: las patrias del deporte argentino*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.

BERLINER, David (2007) “When the object of Transmission is not an Object. A West African Example (Guinea-Conakry)”, *Res: Anthropology and Aesthetics*, vol. 51, p. 87-97.

CANAU, Joel (2002) *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

CONNERTON, Paul (1989) *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

DA MATTA, Roberto (1982) *Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke.

DIEZ, María L. (2017) “Experiencias de vida interculturales y juventud migrante: estudiar y trabajar en un barrio del norte de Buenos Aires”. Ponencia presentada en: XII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: del 22 al 25 de agosto.

FARIÑA, Francisco (2016) “Deporte e identidad en un colectivo de migrantes bolivianos”, *Ludicamente*, Vol 5 n°10.

GAVAZZO, Natalia (2016) “Música y danza como espacios de participación de los jóvenes hijos de migrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires (Argentina)”, *Revista del Museo de Antropología*, vol. 9, p. 83-94.

GROISMAN, Lucía V. (2019) “Jóvenes migrantes costureros: experiencias formativas, relaciones generacionales y subjetivación política en la Ciudad de Buenos Aires”, *ODISEA, Revista de Estudios Migratorios*, vol. 6, p. 166-199.

GUEDES, Simone L. (1977) *O futebol brasileiro: instituição zero*. Tesis de maestría en Antropología Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

HALBWACHS, Maurice (2004) “Memoria colectiva y memoria individual” (25-51). En: Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

HALL, Stuart (2003) “¿Quién necesita identidad?” (13-39). En: Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

FARIÑA, Francisco. “Los jóvenes tienen esa herencia, pero ahora es distinto”. *Memorias e identidades en el fútbol de la Colectividad Boliviana de Escobar*. pp. 289 - 317 |

HERRERA, Nicolás (2017) *Inmigración, política y memoria: La Fiesta Provincial del Inmigrante (Berisso, 1978-2015), un ritual conmemorativo a través del cual la comunidad se imagina a sí misma*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

HINOJOSA, Alfonso (2014) “‘Entre idas y venidas’. Campeonatos de fútbol de migrantes transnacionales” (215-235). En: Juliane Müller y Mario Murillo (eds.), *Otro fútbol: ritualidad, organización institucional y competencia en un siglo de fútbol popular en Bolivia (1896-2014)*. La Paz: Plural.

JELIN, Elizabeth (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

MACCLANCY, Jeremy (1996) *Sport, identity and ethnicity*. Londres: Berg,

MENDLOVIC PASOL, Bertha (2014) “¿Hacia una “nueva época” en los estudios de memoria social?”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 59, n°221, p. 291–316.

MONKEVICIUS, Paola (2014) *Memorias del origen: sentidos del pasado y delimitación étnica en la comunidad lituana de la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

NOVARO, Gabriela (2011) *La Interculturalidad en Debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

NOVARO, Gabriela (2014) “Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales”, *Revista de Antropología Social*, vol. 23, p. 157-179.

NOVARO, Gabriela (2015) “Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza”, *Horizontes Sociológicos*, vol. 3, n°6, p.37-53.

NOVARO, Gabriela, DIEZ, María L. y FARIÑA, Francisco (2017) “Prácticas laborales, expresivas y deportivas en un barrio de Buenos Aires: identificaciones nacionales y transmisión generacional en contextos de migración”. Ponencia presentada en XII Reunión de Antropología del Mercosur, Associação Brasileira de Antropologia y Universidad Nacional de Misiones, Posadas: 4 al 7 de diciembre.

PADAWER, Ana y RODRÍGUEZ CELIN, Lucila (2015) “Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino”, *Cuiculco*, vol.22, n°62, p265 – 286.

PIZARRO, Cynthia (2008) “Un pedazo de Bolivia en Escobar. Historia de la Asociación Civil Colectividad Boliviana de Escobar”. Recuperado de <https://www.academia.edu/>.

POLLAK, Michael (2006) "Memoria e identidad" (33-52). En: Michael Pollak, *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Margen.

RAMOS, Ana (2011) "Perspectivas antropológicas sobre la memoria en contextos de diversidad y desigualdad", *Alteridades*, vol. 21, n°42, p.131-148.

RIVERO SIERRA, Fulvio (2008) "Ni Tinku, ni saya, ni kullaguada: la práctica del fútbol como práctica cultural boliviana en Lules Tucumán". Ponencia presentada en: IX Congreso de Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Posadas: del 5 al 8 de agosto.

STEWART, Pamela J. y STRATHERN Andrew (2001) "Origins versus Creative Powers. The Interplay of Movement and Fixity" (79-99). En: Alan Rumsey y James Weiner (eds.), *Emplaced Myth: Space, Narrative, and Knowledge in Aboriginal Australia and Papua New Guinea*. Honolulu: University of Hawaii Press.

ZELIZER, Barbie (1995) "Reading the past against the grain: the shape of memory studies", *Critical Studies*, vol. 12, n° 2, p. 215-237.

Referencia para citar este artículo: GROISMAN, Lucía Vera (2020). "Contención y membrecía: experiencias formativas de subjetivación política de una generación de jóvenes migrantes bolivianos." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 318-349.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

Contención y membrecía: experiencias formativas de subjetivación política de una generación de jóvenes migrantes bolivianos

Contenção e pertencimento: experiências formativas de subjetivação política de uma geração de jovens migrantes bolivianos

Lucía Vera Groisman¹

RESUMEN

El propósito del artículo es analizar experiencias formativas de ciudadanía a partir de prácticas de contención grupal que constituyen sujetos políticos colectivos y membrecía. Desde un enfoque etnográfico se presenta un recorrido de campo realizado durante los años 2014 a 2016 en una organización compuesta por migrantes bolivianos y argentinos descendientes de ese origen, autodefinidos como jóvenes. Las acciones políticas exploradas en el proceso educativo, se abordan mayormente como tecnologías colectivas del self; para dar cuenta tanto de los modos de actuar y los valores promovidos para los miembros de la organización, como de la formulación de proyectos políticos, a través de los cuales los sujetos se afirman como grupo con posicionamientos e identificaciones propias. Finalmente, se ponen en tensión teorías y normativas sobre la juventud con categorías nativas de autoascripción, para categorizar a los migrantes organizados como una generación de jóvenes migrantes bolivianos definidos en relación a generaciones previas.

Palabras clave: Ciudadanía. Educación. Política. Migración. Juventud.

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar experiências formativas de cidadania a partir de práticas de contenção grupal que constituem sujeitos políticos coletivos e de filiação. A partir de uma abordagem etnográfica, apresenta uma pesquisa

¹ Doctoranda de la UBA, FFyL- ICA- SEANSO-PAE. Email: lucieveragroisman@yahoo.com.ar

de campo realizada durante os anos 2014 a 2016 numa organização composta por migrantes bolivianos e argentinos daquela origem, autodefinidos como jovens. As ações políticas exploradas no processo educativo são abordadas principalmente como tecnologias coletivas do *self*; para dar conta tanto dos modos de ação como dos valores promovidos para os membros da organização, assim como da formulação de projetos políticos, através dos quais os sujeitos se afirmam como um grupo com suas próprias posições e identificações. Finalmente, teorías e normas sobre juventude são colocadas sob tensão com categorías nativas de auto-subscrição, a fim de categorizar os migrantes organizados como uma geração de jovens migrantes bolivianos definidos em relação às gerações anteriores.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Política. Migração. Juventude.

INTRODUCCIÓN²

En el artículo se plasman resultados parciales de una investigación de doctorado en curso que aborda la transmisión generacional de saberes en torno a la acción política y las identificaciones de jóvenes migrantes. En esta oportunidad se presenta un recorrido de campo realizado durante los años 2014 a 2016 en una organización compuesta por migrantes bolivianos y argentinos descendientes de ese origen, autodefinidos como jóvenes bolivianos y organizados en torno al trabajo de costura, a la que denominaremos MIX para guardar su anonimato³.

El propósito del trabajo es abordar experiencias formativas de subjetivación política y membrecía, a partir de prácticas de contención grupal, que habilitan el estudio de acciones de constitución de sujetos políticos colectivos y de pertenencia a una comunidad política. Los contextos de contención permiten desarrollar la transmisión de valores y modos de actuar esperados para los miembros del colectivo estudiado, por un lado; y dar cuenta de la formulación de proyectos de transformación social a través de los cuales los jóvenes migrantes se afirman como grupo con posicionamientos e identificaciones propias, para evidenciar que son construidos –en parte– en relación a generaciones previas de dirigentes por otro lado.

En trabajos previos se plasman avances sobre experiencias formativas en torno a las identificaciones nacionales y de clase, y a las acciones colectivas cuyo

2 Una parte de las reflexiones de este artículo surgen en el marco de intercambios mantenidos con las docentes y los participantes en el seminario a cargo Sian Lazar, a fines del año 2015, FFyL UBA.

3 Se recuperan 7 entrevistas en profundidad, realizadas a 5 mujeres y 2 hombres migrantes, y diversos registros de observaciones participantes, que fueron elaborados primero en formato de audio y luego transcritos, relevan conversaciones informales, asambleas, movilizaciones y encuentros de organizaciones.

registro resulta contencioso, eventual y público. Se reconstruyen rupturas y continuidades, apropiaciones e innovaciones de las jóvenes generaciones desde un enfoque relacional de las identidades y las juventudes, para concluir que la pertenencia de distintas comunidades políticas, y particularmente sus referencias nacionales, solo es observable en un registro cuyo alcance no cobra visibilidad mediática o disputa abierta con el estado. Nos detuvimos entonces, en la puesta en acto –la representación y la actuación- de un proyecto político del sujeto político en cuestión (Groisman, 2019).

Con la intención de continuar con el análisis de procesos de transmisión de la política y de las identificaciones, en este artículo se busca complementar aquel registro que omite marcas de nacionalidad por parte del grupo estudiado, con la atención –y recorte con fines analíticos-, de un registro cotidiano, afectivo y reflexivo de la formación política; e indagar particularmente en autoadcripciones vinculadas a la edad, la nacionalidad y la clase social.

En la última década y media, el trabajo textil se ha construido en objeto de organización y movilización social, particularmente dentro de la colectividad boliviana en el ámbito de la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), para dar lugar a la emergencia de sujetos políticos atravesada por disputas generacionales. Dentro de la literatura específica a nivel nacional, la politización en torno al trabajo textil ha sido escasamente estudiada. Trabajos muy recientes sobre el movimiento de la economía popular, que integra a cooperativas de costureros y talleristas y su organización sindical, constituyen parte de los antecedentes en esta dirección (Señorans, 2018). Sin embargo, a pesar de que las cooperativas se conformen en buena medida por migrantes boliviano y argentinos descendientes de origen, en dichas investigaciones se repara en dimensiones distintas a la nacionalidad y la condición migratoria; si avanzan en todos estos aspectos los trabajos de Caggiano (2019), Cantor (2013) y Groisman (2019). En mi experiencia de trabajo de campo y en algunos trabajos académicos, se destacan ante todo los numerosos obstáculos existentes para la organización de costureros antes que sus avances y alcances (Salgado 2015), lo que torna aún más destacable la temática de este trabajo.

Investigar la formación de sujetos políticos jóvenes, migrantes, costureros resulta particularmente pertinente respecto de la convocatoria del dossier, por un conjunto de motivos: por un lado, la población migrante boliviana en la Argentina se caracteriza por ser relativamente joven en la CABA, si se consideran otras zonas de asentamiento en el país (Cerruti, 2009). Por otro lado, la composición de la mano de obra costurera se caracterizaría por ser joven y de origen boliviano (Jonás, entrevista).

Por otra parte, la rama industrial textil en las últimas décadas representa uno de los sectores con mayor inserción de migrantes bolivianos en Buenos Aires (Maguid y Bruno 2010), con peso principal en los talleres de costura; para ocupar los puestos de costureros -trabajadores empleados- y de talleristas -dueños de talleres y/o máquinas de coser- contratados por fabricantes (Salgado, 2015).

Finalmente, este estudio cobra relevancia si se considera que en los talleres precarios de costura se produce el 80% de la ropa comercializada en el país (Arcos y Montero, 2011)⁴.

El artículo se estructura a partir de distintos apartados. Una introducción; luego un apartado donde se plasman los enfoques teórico metodológico sobre la educación, la subjetivación política, la juventud y su especificidad migrante; el campo empírico y las herramientas puestas en juego. La primera parte del desarrollo, en la que se definen diversas prácticas de contención en la formación de sujetos políticos migrantes. La segunda parte, a partir de la cual se analizan las teorías y normativas sobre la juventud que delimitarían a los sujetos en estudio como adultos jóvenes, para ponerlas en tensión con el trabajo de campo, y optar por definirlos como una generación en sí misma que encuentra referencia identitaria en la juventud. Para finalizar, se presenta una breve reflexión final.

APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS

El abordaje de las experiencias formativas y la subjetivación política

Para abordar las experiencias formativas de subjetivación política de los jóvenes migrantes en estudio, aquí retomamos las investigaciones de la antropología de la ciudadanía, entendida como subjetivación política, es decir a partir del análisis de un conjunto de prácticas de participación a través de las cuales se conforman sujetos políticos colectivos y se establece membrecía a una comunidad política determinada (Lazar, 2013). Desde esta perspectiva, en la línea de Lazar, el artículo propone una mirada colectiva de la ciudadanía ante nociones normativas e individuales que la definen como un status otorgado a individuos, que resultan iguales respecto de deberes y derechos, en tanto miembros de pleno derecho en una comunidad nacional (Lazar, 2013; Marshall, 1997).

Asimismo, resultan muy sugerentes las propuestas de Lazar sobre antropología política en torno a la ciudadanía para analizar membrecía a una comunidad

4 Si bien las condiciones laborales en la industria textil son muy heterogéneas, la bibliografía específica traza recurrencias, observables principalmente durante los primeros años de la migración, entre las que encontramos: irregularidad en los contratos, jornadas que alcanzan -o superan- las 16 horas y el lugar de trabajo funciona, a su vez, como vivienda. Asimismo, es frecuente el pago a destajo, cuyos valores son muy inferiores al sueldo prefijado en los convenios colectivos de trabajo vigentes en Argentina para el rubro (CCT N°626, 2011), los trabajadores no cuentan con acceso a derechos sociales y suelen tener restricciones de movilidad. Los talleres pertenecen al universo del trabajo a domicilio, tercerizado y no registrado, lo que propicia la precariedad de las instalaciones, el hacinamiento, la falta de higiene, la inseguridad, y el riesgo de vida al no contar, por ejemplo, con salidas de emergencia adecuadas (Groisman, 2019).

política. Primero, porque comprenden la adscripción a distintas comunidades de pertenencia sin subsumirlas a una sola nación. Segundo, dado que la identificación de sus miembros no implica necesariamente subordinar las referencias a la nacionalidad o anclarlas a la soberanía estatal de los Estados Nación (Lazar, 2013) -aunque éstos siempre intervengan en sus pertenencias. Tercero, dado que propicia un abordaje interseccionado de las identidades, tal como aquí se entienden los clivajes articulados vinculados a la edad, la nación y la clase social.

En el escrito partiremos de nociones interconectadas entre sí, por un lado, entenderemos por *membrecía* como un proceso de construcción de pertenencia a una comunidad política que propicia la generación de identidades colectivas y la incorporación de miembros a sus filas a través de procesos de contención grupal. Por otro lado, abordaremos la subjetivación política desde un enfoque que retoma los aportes tardíos de Foucault, que parten de estudios sobre gubernamentalidad. Para entender ésta última, como el arte de conducir las conductas que da lugar a un juego de libertades que, aun en el marco de ciertas reglas, habilita a los individuos a efectuar cierto tipo de operaciones sobre su cuerpo y su alma -tecnologías del yo- (Foucault, 2008; Lazar, 2019; Manzano y Ramos, 2015).

Para Foucault, las operaciones de subjetivación en la historia occidental suponen procesos activos y reflexivos de constitución de sí, que habrían estado a cargo del maestro, el consejero y de sujetos que se cuentan a sí mismo ante otros, con el objeto de transformarse y de obtener cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2008). Lazar retoma estos aportes para resituarlos más allá de una operación diádica- como la que se da entre un maestro y su aprendiz, por ejemplo- o individual- como sugiere Marshall-, en una colectiva (Lazar, 2019). La meta del cultivo de sí, apuntaría a la mejora de sí mismos como personas, y a vivir de acuerdo con determinadas concepciones del bien, entendidas como tales para los sujetos que lo desarrollan (Foucault, 2008; Lazar, 2019).

Lazar en su trabajo sobre prácticas sindicales del sector público, extiende críticamente la propuesta de Foucault para centrarse en las técnicas colectivas de producción de sujeto, que se constituye como un tipo particular de colectivo, cuya meta es individual y colectiva a su vez. Sujeto, al que se aspiraría por medio de tecnologías colectivas del yo y otras prácticas de contención grupal, construya un horizonte colectivo de transformación social, un proyecto político que se pone en acto en distintas prácticas políticas como asambleas, manifestaciones, reuniones, sociabilidad cotidiana, vínculos afectivos de amistad, parentesco, entre otras (Lazar, 2019).

Para Lazar, la contención implica, de un lado, prácticas *terapéuticas* orientadas a contener por medio del consejo y la guía, a través de acciones de cuidado. Por otro lado, acciones *pedagógicas*, dirigidas a la transmisión y producción de un proyecto político de un sujeto colectivo determinado. Por último, incluye en las

formas de contención la producción de un proyecto político puesto en acto. Con todo, incluyen la producción de membrecía, la integración del individuo como miembro de una comunidad política (Lazar, 2013).

Partiendo de estos antecedentes, para analizar el modo de la acción política que se transmite y crea sujetos colectivos en la organización MIX, recuperamos la contención grupal. Nos detendremos primero, en experiencias políticas de transmisión generacional de saberes, y en las acciones *terapéuticas* orientadas a la re-constitución y transformación de las personas, a partir de las cuales se producen aprendizajes e integración de miembros a un grupo determinado. Segundo, focalizaremos en las prácticas que se orientan al *cuidado de sí mismos*, que condicionan las conductas individuales vinculadas a *modos adecuados de ser con otros* y al *hacerse a sí mismos* como miembros del colectivo. Tercero, abordaremos las acciones que orientan y expresan la contención como proyecto político teórico práctico (Lazar, 2019).

Para ampliar la mirada sobre las “prácticas pedagógicas” que analiza Lazar desde la pedagogía crítica de Freire y Giroux (Lazar, 2019), y abordar prácticas formativas en el ámbito de organizaciones de migrantes, partiremos del enfoque de la antropología de la educación que, por un lado, aborda la educación desde una perspectiva amplia y con mayor alcance que la escolarización, cuyo horizonte mira más allá de la escuela (Levinson y Holland, 1996). Por otro lado, entiende la transmisión cultural generacional primero como aprendizaje, es decir como procesos de producción y de transferencia de saberes que permiten alcanzar el dominio del conocimiento y obtener habilidades y destrezas sobre el mundo (Lave y Wenger, 2007). Finalmente, comprenden las experiencias educativas como un proceso en el cual los sujetos participan activamente en la producción y reproducción de las estructuras de las comunidades de prácticas en las que se ven involucrados, y se tornan miembros parte de ellas a medida que los saberes se van definiendo en el proceso mismo de transmisión (Novaro y Padawer, 2012; Lave y Wenger, 2007).

Por último, abordar articuladamente los enfoques de antropología política y de la educación y los procesos de identificación en torno a la formación de sujetos políticos jóvenes migrantes costureros, puede resultar de especial importancia dado lo constitutivo y fundamental que resulta tanto la formación de pertenencia común como la transmisión de conocimientos, habilidades, experiencias previas, expectativas y valores compartidos, en los procesos de formación de organizaciones y sujetos colectivos.

Abordajes teóricos sobre las juventudes

Los antecedentes teóricos sobre la juventud conforman un largo recorrido interdisciplinario. La teoría de la recapitulación de principios del Siglo XX, cuya principal exponente fue G. Stanley Hall, conceptualiza a la adolescencia como, por un lado, una etapa de moratoria social y crisis emocional, atribuible a

procesos psicobiológicos. Por otro lado, la define como un estadio natural del ciclo vital con características universales como la inestabilidad emocional, la semidependencia y transicionalidad lineal hacia la adultez. La transición para alcanzar la vida adulta se fundamentaría en el pasaje “de la escuela al trabajo” y supone, una prolongación del período de formación con cierto retraso en la incorporación plena al mercado laboral, hacia la obtención de autonomía, formulada como independencia económica, constitución de una pareja y de un nuevo hogar independiente del familiar (Casal, García, Merino y Quesada, 2006).

La ampliación de -la considerada- edad de dependencia, habría sido un proceso con distinto ritmo en las diferentes clases sociales (Souto Kustrín, 2007). Por un lado, la teoría de la recapitulación, delimitaba la adolescencia como una etapa del ciclo vital biológico recortado entre los 12 y 24 años, homogeneizando al grupo sin reparar en estas desigualdades. Por otro lado, si bien existe consenso etario en las definiciones normativas actuales, para fijar la edad biológica en los 18 años como limitante de la etapa juvenil⁵, la adhesión Argentina a la Declaración de la ONU del Año Internacional de la Juventud celebrado en 1985, fija el margen etario entre los 15 y 24 años de edad⁶, encontrándose en sintonía con el rango etario más amplio de la teoría de Hall (hasta los 24 años).

Desde otro foco, el abordaje antropológico culturalista representado por M. Mead, cuestionó la visión transcultural, biologicista y etnocéntrica para proponer la incidencia de la cultura sobre las conductas, y la fragmentación en etapas del proceso biológico de crecimiento, postulando que sus atributos varían de acuerdo con el grupo social que se aborde.

Estudios antropológicos y sociológicos más reciente se distancian de nociones que la esencializan la juventud, sea considerándola como una etapa de la vida natural del ciclo vital con atributos fijos e inalterables, entre los que se incluiría la edad biológica; o bien como grupos culturales homogéneos en su interior y aislados de otros grupos de edad (Batallán y Campanini, 2008; Padawer, 2010). Dichos trabajos cuestionaron la escasa atención dada a la capacidad agencia de los niños y los jóvenes, para considerarlos sujetos plenos dotados de las mismas capacidades reflexivas y competencia cultural que los adultos (Kropff, 2010).

En diálogo con las teorías recorridas, las ciencias sociales y humanas coinciden

5 Si bien la categoría de juventud es histórica y fue variado a lo largo del tiempo (Aries, 1995) en los últimos años, las normativas mantienen cierto consenso respecto a la edad que la delimita. La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños Y Adolescentes, fija hasta los 18 años su aplicación obligatoria ([Artículo 2°, Ley 26.061/2005](#)). La legislación laboral sobre la Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, establece esa misma edad como la mínima para la admisión al empleo, con [excepciones para los menores a partir de los 16 años \(Artículos 2 y 37, Ley 26.390/ 2008\)](#). De acuerdo con las Naciones Unidas la juventud suele estar delimitada por la mayoría de edad, que en varios países está fijada también en los 18 años, y distingue dentro de la categoría de la “juventud” a los adolescentes (13-19 años) y los adultos jóvenes (20-24) ([CINU, s/f](#)).

6 Adhesión Argentina a la Declaración de la ONU del Año Internacional de la Juventud, 1985.

actualmente en conceptualizar a la juventud como una construcción social, antes que un fenómeno universal; cuyo desarrollo, forma, contenido, y duración son históricas, y condicionadas por el orden económico, social y cultural en el que se desarrollan (Souto Kustrin, 2007). Dentro de este grupo, se entiende “la juventud como fenómeno social (que) depende, más que de la edad, de la posición de la persona en diferentes estructuras sociales, entre las que destacan la familia, la escuela, el trabajo y los grupos de edad, y de la acción de las instituciones estatales que con su legislación alteran la posición de los jóvenes en ellas” (Souto Kustrin, 2007, p. 181).

Por otro lado, desde la antropología y la sociología se ha definido a la juventud como una construcción no solo sociocultural e histórica (como mencionamos), sino también dinámica y relacional, elaborada en vínculo con los posicionamientos de otros grupos y grados de edad, atravesados por relaciones de poder (Bourdieu, 2000; Chaves, 2010) y ajustada por condicionamientos materiales y simbólicos (Briones, 2007). Adscribiendo a estos antecedentes, antes que partir de la edad y/o la etapa vital en sí misma, abordaremos las construcciones etarias como objeto de disputas, generadoras de contextos en los que emergen subjetividades condicionadas por reglas, tareas roles, expectativas e interpelaciones hegemónicas diversas.

Nos interesan los usos que se hacen de la categoría juventud para articular planteos políticos que ingresan en el espacio público con prácticas y discursos particulares. Buscamos poner la mirada en las formas en las cuales la etnografía revela construcciones sociales en torno a la categoría joven, particularmente cuando resulta objeto de proyección de misiones particulares y/o utopías, tanto de la incorporación y la asimilación total, como de la disidencia y la rebeldía (Ver Reguillo Cruz, 2000 en Kropff), inclusive asociadas con prácticas políticas que cuestionarían significados hegemónicos (Kropff, 2010).

Las perspectivas generacionales recuperadas por la antropología de la edad aportan la mirada sobre las experiencias históricas compartidas, especialmente cuando estas resultan “originarias” y generan el nacimiento de actores sociales en una arena o ámbito social específico, y son reconocidos como grupo etario por otras generaciones (Kropff, 2010). De acuerdo con Mannheim, un grupo que comparte una posición generacional (contemporaneidad que implica compartir el mismo presente histórico) y la situación o conexión generacional (contemporaneidad y coetaneidad –o misma etapa de la vida-); asume la pertenencia a un grupo de edad y se autodefine con una identidad grupal, con experiencias colectivas compartidas y puntos de vista comunes; constituye con todo una unidad generacional o una generación propiamente dicha (Mannheim, 1993).

Estas últimas posturas resultan muy sugerentes junto con el enfoque histórico y relacional de las juventudes que retoma la perspectiva de los jóvenes como una producción histórica construida en relación con los posicionamientos de las generaciones previas u otros grupos de edad (Bourdieu, 2000); para analizar

la conceptualización nativa “juvenil”, y recuperar los usos y sentidos que los sujetos de la investigación le atribuyen a su juventud, y para comprenderla en el marco de las circunstancias particulares que la activan como un diacrítico identitario, definiendo un “nosotros” joven en clave generacional (Infantino, 2013; Groisman, 2019).

Antecedentes sobre las juventudes migrantes

Las juventudes migrantes resultan poco estudiadas por las ciencias sociales y humanas en relación a los avances prolíficos existentes en materia migratoria. Si bien resta mucho por avanzar, la producción académica sobre la temática vinculada a las identificaciones nacionales y étnicas a través de las generaciones en el país (Beharán, 2011; Gavazzo, 2014; Gerbáudo Suárez, 2016; y Novaro, 2015); y las investigaciones más destacadas en el ámbito internacional (Portes y Rumbaut, 2001; García Borrego, 2003), conjuntamente constituyen parte de los principales antecedentes en la temática.

Los trabajos internacionales, abordaron dichas juventudes en términos de “segundas generaciones,” para dar cuenta de la población que ha nacido en el país de acogida. Otras definiciones como la “generación uno punto cinco”, que refieren a quienes han migrado tempranamente (en la niñez o juventud) y han transcurrido buena parte de su socialización temprana en el país destino (Feixa, 2008), como sucede con buena parte de los sujetos en estudio resultan sugerentes, sin embargo aún no existe un desarrollo conceptual claro al respecto.

Los usos de la noción de segunda generación han sido revisados críticamente ya que terminan por clasificar como migrantes a “sus hijos”, es decir a los nacidos en el país receptor de los padres, para ser percibidos y nombrados de esa forma en diversos ámbitos sociales. Estos autores entienden que el uso de dicha terminología termina por alterar, y/o hipervisibilizar la presencia de migrantes y de sus hijos, dado que heredan el estigma, para ser excluidos de la condición social de nativos, que otorgaría mayores beneficios sociales que la de “extranjeros” (García Borrego, 2005, Gavazzo, 2014).

Dos de los trabajos mencionados resignifican la categoría de Segunda Generación para otorgarle nuevos sentidos: primero, Novaro (2015) recupera la noción previamente utilizada “desde arriba” (a partir de organismos gubernamentales, medios masivos de comunicación y estudios científicos), para proponer ya no a la segunda generación de *migrantes* sino la segunda generación de *bolivianos*, y analizar “desde abajo”, desde la colectividad, el significado productivo que los sujetos le otorgan al término; es decir para abarcar las expectativas de continuidad cultural depositada por adultos en las futuras generaciones, respecto de “lo boliviano”. Segundo, Gavazzo (2014), reemplaza el lugar secundario, subalterno y peyorativo del término “segunda” generación de migrantes, para despojar su denominación de la herencia estigmatizante que conlleva y poner en primer plano a los descendientes de bolivianos nacidos en Argentina, para valorarla

como una generación en sí misma, nombrándola como la generación de los “hijos” de migrantes.

En este artículo retomaremos estos antecedentes que critican la noción, combinando las perspectivas “desde abajo” y desde “la juventud”, para sostener una postura relacional de los protagonistas en estudio y para estudiar la conformación de una generación de activistas costureros; que apropiándose y oponiéndose a las expectativas de continuidad identitaria de los adultos de referencia, les otorgan sentidos diferenciales.

Dado que, por un lado, los actores se autodefinen como *jóvenes bolivianos*, incluyendo a los descendientes (hijos y nietos) de familias de ese origen nacional; por otro lado, que otros grupos de la misma edad y de otras edades los reconocen como tales; tanto por la experiencia social compartida (Mannheim, 1993), como por las expectativas de transmisión identitaria que depositan en ellos (Groisman, 2019). Nos referiremos al grupo en estudio como una generación de jóvenes migrantes bolivianos.

Los resultados de la investigación aquí presentados son el producto de un enfoque etnográfico que combina diversas técnicas, a saber: la observación con participación, conversaciones informales, entrevistas abiertas en profundidad, la incorporación de fuentes secundarias. La experiencia de campo se realizó con la organización MIX, que surge a fines del año 2007 y se encuentra conformada principalmente por jóvenes migrantes y algunos descendientes de bolivianos. El conjunto de extractos de campo presentes en el artículo, representa situaciones recurrentes compartidas con los sujetos de la investigación, que en muy buena medida resultan ilustrativas de las voces y miradas nativas de las problemáticas que aquí se analizan.

Las juventudes migrantes desde el campo empírico de investigación

Los integrantes, en los años de fundación del grupo rondaban los 18 y los 25 años de edad, trabajaban en talleres de costura, y vivían con sus familias de origen; prontamente a la conformación de MIX, se fueron independizando económicamente y conformando nuevas familias. La mayoría de los MIX son residentes de la CABA y provienen de distintos Departamentos de Bolivia, principalmente de La Paz y arribaron a la Argentina cuando eran niños y algunos jóvenes, con un plan familiar de ahorrar un tiempo y retornar; con la excepción de una de sus fundadoras que migró sola a la Argentina a los 22 años, coincidiendo en el plan migratorio de ahorro y retorno que tuvieron las familias de quienes más adelante conformarían la organización. Una buena minoría, son jurídicamente argentinos y descendientes de familias migrantes de origen boliviano.

MIX surgió a fines del año 2007 con el objetivo de llegar a jóvenes migrantes bolivianos y descendientes de ese origen, para reflexionar críticamente sobre

la vida en torno al taller textil como única vía posible de subsistencia. Reunidos en diversos espacios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁷, se propusieron también cuestionar los estereotipos naturalizados por los medios de comunicación, el Estado y las organizaciones civiles respecto de los bolivianos y su trabajo, tras la tragedia ocurrida en el taller ubicado en la calle Luis Viale en el año 2006⁸ (Jonás, entrevista; Delfina, entrevista).

Hasta el año 2015, permitían en su organización la militancia exclusiva de jóvenes bolivianos y descendientes de ese origen, más adelante se profundizará en los motivos que los llevaron a este tipo de membrecía, que vinculaba sentimientos de pertenencia común, y la estrategia de interpelar a este grupo en particular. Destinaban sus acciones a la colectividad boliviana con especial énfasis en la juventud, en la cual proyectaban expectativas de transformación social; inclinación que asimismo justificaban aduciendo una mayor participación de este grupo como costureros. Además de autoidentificarse como jóvenes para diferenciarse de “los viejos bolivianos”, manifestaban haber sido reconocidos como tales (“los chicos del ciclo”, por ejemplo), por otros grupos de residentes bolivianos en actividades realizadas durante el año 2007; y haber disputado el nombre de “juventud boliviana” con otros, durante el año 2009 (Delfina, entrevista; Jonás, entrevista).

Actualmente los miembros de MIX trabajan de costureros y sus diversas trayectorias laborales en la industria de la costura ilustran parte del amplio abanico de condiciones y relaciones de trabajo, de modalidades de reclutamiento, permanencias, mudanzas e intereses vinculados, que abarca el rubro de costura de indumentaria (Pacceca, 2011) tanto en el marco de informalidad y precarización laboral (Salgado, 2015), como de la inserción en la economía social. Trabajaron en talleres con familiares, no exentos de situaciones de abuso, ni tampoco de expectativas de ascenso social -por parte de los mayores a cargo-, materializadas en agrandar el taller empleando compatriotas⁹.

La mayoría de los integrantes de MIX se socializó tempranamente en diversas

7 Desde un comienzo se reunieron en lugares ubicados en el Sudoeste de la CABA. Primero, en dos plazas públicas, luego en una Pastoral de la Iglesia católica, posteriormente un ex centro de Detención clandestino que funcionaba bajo el último gobierno de facto en la Argentina (1976-1983); para finalmente permanecer por años en una Casona Cultural.

8 El 30 de marzo de 2006 se incendió un taller de costura ubicado en la calle Luis Viale en el barrio de Caballito de la CABA, en el que fallecieron 6 personas de origen boliviano. El hecho fatídico desencadenó una serie de movilizaciones dirigidas en parte por organizaciones de residentes bolivianos en la misma ciudad. Para más detalles remitirse a Groisman (2019).

9 Según interpretamos a partir de los relatos de los integrantes de MIX, estos habrían alcanzado cierto ascenso social pasando por diversos trabajos en talleres textiles hasta mejorar las relaciones y las condiciones de trabajo y vivienda. Algunos han trabajado en fábricas textiles que pertenecen al universo de trabajo “formal” y registrado. En la actualidad, trabajan en una cooperativa de costureros impulsada por ellos, integrada a la CTEP (Confederación de los Trabajadores de la Economía Popular) – Rama Movimiento Evita y forman parte de la UTEP (Unión de Trabajadores de la Economía Popular), el gremio de trabajadores de la Economía Popular, desde su fundación, en diciembre de 2019.

instituciones educativas argentinas, cursó estudios primarios y secundarios, y varios continuaron estudios terciarios en el AMBA. Asimismo, realizaron talleres de oficio y diversas actividades de recreación tanto en instituciones argentinas (Radio FM la Tribu, Centro de Formación Profesional del GCBA -CFP en adelante-), como en aquellas fundadas por migrantes, como el Centro Cultural Jaime Escalante¹⁰.

El CFP y Radio FM la Tribu, se constituyeron en redes fundamentales para su formación de sujetos políticos. Los trayectos de Economía social, de radio y locución, periodismo y serigrafía, brindaron importantes aprendizajes que incidieron en las modalidades de acción política, en el repertorio de la acción colectiva de ocupación del espacio público (Groisman, 2019). Dos de sus dirigentes fundadores y algunos integrantes tienen estudios universitarios incompletos cursados en la Universidad de Buenos Aires-Argentina, con la excepción de una de sus fundadoras, que cursó en la Carrera de comunicación social de la Universidad de San Andrés Bolivia.

Sus fundadores contaban con experiencias de participación política previas a la conformación de la organización. En Centros de estudiantes (un integrante en Bolivia, otros acá) en *listas* con orientación maoísta y marxista. En Argentina participaron en organizaciones de residentes bolivianos (Jaime Escalante) en cooperativas de autogestión de vivienda (Movimiento de Ocupantes e Inquilinos-MOI-CTA).

Además, articularon acciones con organismos de Derechos Humanos -DDHH- (Madres, Abuelas de Plaza de Mayo, Agrupación H.I.J.O.S.), partidos de izquierda como el Partido de los Trabajadores Socialistas -PTS en adelante-, con un Colectivo de activistas investigadores y Radio FM La Tribu, las dos últimas de tendencia filo autonomista.

Finalmente, realizaron actividades conjuntas con diversas organizaciones de migrantes, adultos (Asamblea Carlos Coromayta) y de jóvenes migrantes artistas, como se desarrollará más adelante. Por último, mantuvieron intercambios transnacionales, por un lado, con el Centro de estudiantes de la Universidad de San Andrés y centros culturales de La Paz, Bolivia; por otro lado, con investigadores activistas de Argentina y de Bolivia. Este conjunto de articulaciones contribuyó en la definición y delimitación de los MIX como sujetos políticos colectivos con identificaciones y posicionamientos propios.

10 El Centro cultural Jaime Escalante -ubicado en Liniers, al el Suroeste de La Provincia de Buenos Aires-, tiene una matrícula compuesta por una mayoría de jóvenes migrantes bolivianos y descendientes de ese origen. En el Centro se dictan diversos cursos, entre los cuales se destacan los de locución y periodismo, al que asistieron y donde se conocieron algunos fundadores de MIX (Delfina, registros; Ramón, registro).

PRÁCTICAS DE CONTENCIÓN EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS POLÍTICOS MIGRANTES

De acuerdo con distintas conversaciones informales mantenidas con integrantes de MIX, la organización funciona como *un lugar de contención que permite reconstruir lazos sociales perdidos en la migración*. Refiriéndose con “lazo perdido”, a las relaciones sociales que, si bien no se habrían perdido definitivamente, darían cuenta de un entorno, redes, contactos y afectos cercanos con los que se compartía cierta cotidianidad y cercanía- como parte de la familia de origen y amistades-; que, en el contexto migratorio, habrían mutado en intercambios mucho menos frecuentes y cotidianos. De modo que, partiremos de una noción de contención que resulta tanto nativa como analítica.

Una serie de acciones formativas desarrolladas en distintos marcos de contención, se han vinculado particularmente al debate sobre el trabajo de costura de indumentaria en la Argentina. Junto con diversas organizaciones como colectivos filo autonomistas, el CFP, el PTS, anteriormente mencionadas, con las cuales a su vez años más tarde, conformaron alianzas en las movilizaciones del año 2015, seguidas del incendio del taller textil ubicado en la calle Páez (Groisman, 2019)¹¹.

Entre las experiencias educativas más destacadas, encontramos los ciclos de cine debate organizados con asociaciones de jóvenes bolivianos, programas de radio, la producción de una editorial (la creación de tapas y editoriales de libros, la escritura de sus libros) y de un periódico quincenal dirigido a la Colectividad boliviana. Otras prácticas político formativas las conformaron las reuniones internas, los encuentros de discusión con partidos de izquierda y organismos de DDHH como H.I.J.O.S.. Por último, las performances anuales en reclamo de justicia por las víctimas del incendio de taller de costura ubicado en la calle Luis Viale, y los intercambios con intelectuales destacados de Bolivia e investigadores argentinos dedicados a la temática del trabajo migrante en talleres textiles, con quienes plasmaron posteriormente sus reflexiones en publicaciones de su autoría (que no citaremos para conservar el anonimato de la organización en estudio).

Asimismo, las acciones desarrolladas en estos espacios dan cuenta de la puesta en acto de un proyecto colectivo de transformación social, de la constitución de un tipo de sujeto político particular, y de la consolidación de aprendizajes respecto de, por un lado, las formas adecuadas “de ser y actuar” para un sujeto político y miembro de un colectivo, y, por otro lado, de la apropiación de destrezas y oficios como locución, comunicación, redacción, fotografía, video, serigrafía. Saberes apropiados que resultan en recursos utilizados en la

11 El 27 de abril de 2015, se produjo otro incendio en un taller textil ubicado en la calle Páez del barrio de Flores de la CABA, ocasionando la muerte de dos niños, que allí vivían junto con cinco costureros de origen boliviano.

acción política, que, si bien fueron aprendidos en el ámbito de CFP o la Jaime Escalante, fueron parte de las articulaciones fluidas entre MIX que posibilitaron a sus miembros nutrirse de ellos. Detengámonos en algunas de estas acciones políticas transmitidas.

La contención como cultivo de sí: la formación de miembros de la comunidad política

Como adelantábamos en la introducción, Lazar retoma la definición de tecnología del self de Foucault (2008), delimitadas como operaciones de subjetivación a cargo sujetos que se cuentan a sí mismo ante otros o con ayuda de otros, con el objeto de transformarse, para centrarse en las técnicas de producción de sujetos, ya no individuales, sino colectivos (Lazar, 2019).

En el marco de distintas reuniones de integrantes de MIX en las que participaron costureros invitados como potenciales miembros, los anfitriones contaban sus trayectorias migratorias, las motivaciones del viaje y las experiencias laborales y de vida durante los primeros años de migración, buscando generar un clima de confianza que interpelara a los invitados a compartir sus propias historias y a involucrarse en el diálogo.

Delfina, una de las fundadoras de MIX que vino a los 23 años con la intención de ahorrar, mandar plata y seguir estudiando comunicación en la Universidad de Bolivia, explicaba en el marco de una de estas reuniones, que la propuesta de venir a la Argentina provino de sus tíos residentes en Buenos Aires. En la presentación explicaba que la oferta le resultaba atractiva y viable porque no requería de capital previo, le resolvía techo, trabajo, comida, e inclusive cubría el pasaje, que se lo descontarían del salario. Sin embargo, también compartía que las condiciones de vida y trabajo no resultaron como se las habían presentado los tíos empleadores que la reclutaron e invitaron a venir, en palabras de Delfina

“Llegué al taller familiar de un tío materno, que era fabricante y tenía puestos de venta en La Salada. Pero el sueldo arreglado en dólares finalmente fue abonado en pesos; me retuvieron el DNI, las salidas al locutorio y para hacer compras eran acompañadas por mis tíos que eran los talleristas. Las jornadas eran mucho más largas de lo acordado, eran de 16 casi sin descanso y sumaron tareas de limpieza, cuidado de hijos de dueños de taller y de venta en La Salada, todo eso no era lo arreglado en Bolivia. Viví mucho encierro aislamiento. Pero tampoco era que quería salir para más cosas porque no conocía el lugar, ni tenía resto de tiempo y energía. No podíamos hablar mientras trabajábamos. Sufríamos gritos y maltrato permanentes. Aunque, por ser pariente, tuve el privilegio de que al año que se cumplió el contrato pude irme a buscar otro trabajo” (Delfina, registro).

El relato continuaba, para ser orientado en función de los cambios que pudo generar en su vida, para superar las primeras condiciones impuestas:

“Fue horrible, pero finalmente pude mandar plata y pude quedarme con algo. Busqué hacer llamados por teléfono a mi familia y compañeros del centro de estudiantes de allá, con los que mis tíos casi no me permitían hablar, y conseguí armar contactos con otros familiares que vivían acá. Estos familiares que no conocía mucho, me alojaron en su casa taller, me dieron trabajo; mejoré condiciones, busqué eso, ir mejorando las condiciones, ya no quería pasar por lo mismo. Me cambié de trabajo unas ocho veces, fui buscando talleres donde no hubiera maltrato, ni verbal, sin gritos, donde no me prohibieran hablar mientras trabajo, jornadas menos extendidas, más descansos, más paga; eso buscaba, alquilar, que el taller no sea también mi vivienda, buscaba más tiempo para mí, para seguir estudiando, para sentirme menos sola y aislada, hacer amigos y encontrar organizaciones para intercambiar con otros información sobre la forma en la que se trabaja en los talleres” (Delfina, registro).

La narración de la experiencia migratoria, puede comprenderse como una acción *terapéutica* orientada a transmitir una vivencia personal, con intenciones de ofrecer una alternativa de vida y *demostrar* los demás, cual narrativa de exhortación (Lazar, 2019), cómo cambiar y mejorar condiciones de vida, realizando una serie de acciones de transformación sobre sí mismos. Se entiende la narración dentro de un conjunto de comunicaciones orales recabadas a lo largo del trabajo de campo, como un modo recurrente de generar contención colectiva, de “contarse a sí mismos” para orientar su propia re-constitución como sujeto, como para dar consejo y guía a otros costureros (Lazar, 2019).

Al “contarse a sí misma” se esperaba generar membrecía, se buscaba incorporar nuevos miembros a MIX, por un lado, dispuestos a ampliar o “recuperar” lazos de confianza, de amistad y compañerismo que brindasen *contención afectiva* entre jóvenes migrantes, al punto de generar lo que una de las integrantes me contaba en una conversación informal

“La idea y lo que fui sintiendo es que creábamos una familia, un vínculo muy fuerte de hermanad, que nos unía, con convicciones y amistad. Un vínculo de trabajo y de militancia a la vez. Estar reunidos mucho tiempo e incluso pasar las fiestas juntos” (Jackelina, entrevista)

Se esperaba, además, al contarse a sí mismos, demostrar y ejemplificar, generar un modo de actuar con otros esperado para un miembro del grupo, que permitiera, por un lado, aumentar las redes de ayuda, que brindasen información sobre mejores ofertas laborales, para alcanzar “honorarios” más altos, poder alquilar una pieza o una vivienda fuera del lugar de trabajo. Por otro lado,

que demostrara cómo conseguir esa mejora, como transformarse en el sujeto esperado; que contara con más tiempo para estudiar o hacer actividades de disfrute, que encontrara en la organización compañeros con los que se pudiera reflexionar y discutir acciones para mejorar las condiciones laborales en talleres (Delfina, entrevista).

Por último, a través de la práctica oral se buscaba propiciar la generación de un cambio en las conductas de los demás que pusiera en acto la transformación proyectada por el grupo en la sociedad y en sus miembros, a través de la modificación de un sujeto individual en uno colectivo. A través de esta acción de contención, Delfina daba cuenta de objetivos que formaban parte del proyecto político de MIX: “hay que salir de una posición vulnerable y naturalizada por muchos costureros, de víctimas; tenemos que demostrar que se puede, que somos capaces de hacer algo distinto”; postulándose como ejemplo de cambio, de *mejora* o *salida* del taller, al que signaban como “ruta típica de la bolivianidad” (Delfina, registro; Jonás registro). Sobre el proyecto político puesto en acto ampliaremos en el siguiente apartado.

Según otra activista de MIX, relatos como el que describimos pormenorizadamente más arriba habrían contribuido con su incorporación a MIX. Denis era costurera y vivía desde los 8 años en Argentina; desde entonces habitaba en un taller familiar donde trabajaba muchas horas, cuidaba a sus hermanos, limpiaba, cocinaba para el taller y conservaba con dificultades su asistencia a la escuela. Migró de niña con la madre y el padrastro, y en Bolivia quedaron sus afectos más preciados, entre ellos la abuela y el padre (Denis, entrevista). Cuando conoció a los integrantes MIX en el CFP a sus 25 años, aún vivía con su familia y atravesaba situaciones de maltrato permanente, que incluían la ausencia de pago por las horas dedicadas al trabajo en el taller, y otros variados abusos, incluso físicos (Denis, entrevista).

Sin embargo, unos meses antes de entrar a MIX, había logrado terminar el secundario, “gracias a que me exigía mucho, estudiaba con la linterna del celular mientras todos dormían” (Denis, entrevista). Unos meses después de egresar, buscó salir más de la casa, empezó a indagar dónde continuar sus estudios, concurreó al CFP para hacer un taller de serigrafía y a la Casona cultural aledaña para reunirse con grupos de sikuris, donde conoció a los MIX (Denis, entrevista).

Según relató Denis en distintas conversaciones informales registradas, fue en el marco de reuniones internas y de diálogos con miembros de MIX, cuando consiguió compartir cómo transcurría su vida en el taller y su deseo de irse de la casa taller familiar.

“A Delfina la conocía porque nos veíamos acá en el CFP y en la Casona. En el CFP y en MIX me gustaba que me escucharan, si quería dar mi opinión me prestaban bastante atención, antes estaba encerrada en una casa y si decía algo, me decían cállate. Con mi urgencia de mudarme empecé a preguntar en el CFP y Delfina me dice: “yo tengo una pieza desocupada” y empecé a vivir con ellos

[refiriéndose también a Jonás, fundador de MIX y pareja de Delfina]. Tampoco tenía amigos, ni casi había salido de mi casa, y ahí se fortaleció la amistad. Con el tiempo había más confianza. Viviendo con ellos compartíamos la cocina mientras cocinábamos surgían charlas, el tema de MIX: pero ¿qué es? Preguntaba, “si querés venite a las reuniones” me dijeron” (Denis, registro).

En otras conversaciones informales Denis contaba cómo conoció y se incorporó a los MIX, el hallazgo de intereses comunes, de proyectos y compromisos que fue asumiendo con el colectivo y consigo misma en tanto miembro:

“Empezamos así, empecé a interesarme más con MIX sobre las condiciones en las que se trabaja en los talleres, y lo que buscaban en cuanto a esos cuestionamientos, la necesidad de trabajar menos horas, la necesidad de ganar más dinero y tener tiempo libre. Todo ese proceso que MIX cuestionaba sobre los talleres yo lo venía haciendo cuando los conocí. Me uní con los chicos de MIX cómo tratar o cuestionar la forma de trabajo.

Empecé a venir a las reuniones por ese tema. Lo habían hecho en un libro me comentaban sobre la editorial, el librito sobre el incendio de Viale y eso me interesó, lo que contaban que se vivía y lo que planteaban y que lo mostraran a la colectividad¹². El estampado, las tapas de los libros. Dije “yo hice serigrafía en la escuela”, las hicimos serigrafiadas y salió bien. Me contaban de la radio, me empecé a interesar bastante. También me interesaba lo que discutíamos en nuestras reuniones frente a determinados casos como la fábrica de textil tomada que apoyamos participando. Era ir y apoyarlos, en el armado de la cooperativa, la estaban peleando, y la mayoría eran bolivianos y varios eran jóvenes como nosotros” (Denis, registro).

Inclusive en el testimonio se reparaba como la experiencia de apoyo con otras organizaciones permita ir definiéndose como colectivo con proyectos y compromisos propios

“MIX acompañó mucho el proceso de la fábrica textil, acordábamos con eso de hacer la cooperativa, hablábamos de cómo querríamos trabajar, acordábamos que fuera sin patrón, con permiso de hablar, nos imaginábamos ubicando las máquinas de modo que pudiéramos vernos las caras y no las espaldas” (Denis, Registro).

El relato Denis permite entender parte del proceso de membrecía que genera la agrupación. Su “perfil” (sus búsquedas e intereses), y sus transformaciones personales muestran, por un lado, cierta satisfacción de las expectativas de sujeto colectivo volcadas por MIX más arriba; por otro lado, una predisposición

12 Denis refiere a la primera publicación de la editorial de MIX en la cual se caracterizaba la movilización posterior al incendio de un taller de costura ubicado en la calle Luis Viale (Vázquez, 2009)

particular–con la que Denis contaba para “hacer su proceso”. La actitud de preguntarse qué quería hacer más allá del taller, darse tiempo libre, hallar respuestas como “quería salir, salir del aislamiento y maltrato familiar, hacer amistades”, y conseguirlo (Denis, entrevista) habrían sido resultado tanto de una inclinación individual¹³, como del envión y orientación que le habría dado el grupo.

Vía diversas formas de contención del individuo por el grupo como el cuidado de sí, de su salud física y mental, vía exhortación en la transmisión de experiencia de vida y activismo, MIX habría contribuido en la reconstitución de Denis como sujeto, alcanzando que se alejase de las situaciones de violencia familiar, que apostara a continuar estudios y que eligiera un nuevo trabajo más acorde con su deseo, tal como lo hizo eligiendo enfermería.

Con todo, la formulación de un proyecto personal, que en parte consistía en salir del taller, ser enfermera, y ampliar las redes de amistad y confianza, configuraron *la restitución de los lazos perdidos* dentro de la organización MIX y su entorno inmediato, e inclusive contribuyó a conformar redes para garantizarse derechos sociales como mejores trabajos, vivienda alejada del taller, propiciando una ciudadanía social (Marshall, 1997). Establecer compromisos vinculantes con otros miembros como el trabajo en la editorial, los apoyos a fábricas textiles declaradas en quiebra y ocupadas por sus trabajadores, y las discusiones sobre el proyecto político como la construcción de una cooperativa propia¹⁴ (Denis, entrevista). Por último, y de acuerdo con Lazar

“La contención puede pensarse como un modo en que el grupo integra al individuo, a través de relaciones terapéuticas individuales, pero también de actividad colectivas de cuidado y actividades políticas de discusión y acción colectiva (...) es un proceso ético de creación de un yo colectivo comprometido con la acción en pos de la transformación social” (Lazar, 2019, p. 20)

Ambos testimonios, el de Delfina y Denis, dejan entrever qué sujeto colectivo y qué tipo de membrecía se fomenta, qué se espera de un miembro de MIX para desarrollar el proyecto colectivo, los modos adecuados de ser y comportarse con otros, de creación de determinado tipo de persona sobre la base del cultivo de virtudes morales, y de hacerse a sí mismos como miembros del colectivo. En términos de Levinson y Holland, podríamos entender la búsqueda, como aquello que se entiende por *persona educada* (políticamente, agrego), es decir con habilidades y sensibilidades específicas que cuentan como indicadores de

13 Para profundizar en esta predisposición a la militancia, ver en Lazar el término de *hexis*, retomado de Aristóteles para Lazar (2019)

14 Denis refiere al proyecto de cooperativa textil al que hicimos referencia más arriba, que finalmente pudo concretarse en 2015. El plan es producto de largos años de trabajo colectivo de diseño, militancia, formación y articulaciones con otras cooperativas y especialistas en economía social y en parte responde a la experiencia de militancia en el área cooperativa de uno de los fundadores de MIX. Asimismo, es parte de los proyectos políticos puestos en acto a los que se refiere en diversos momentos en el artículo.

“sabiduría “e inteligencia para el grupo determinado (Levinson y Holland, 1996).

Parte de las expectativas de los fundadores de MIX hacia sus miembros, se resumen en la frase recurrente *que hagan su proceso*, expresión que refiere a que los jóvenes costureros se pregunten qué quieren hacer de sus vidas, qué quisieran estudiar, que se generen tiempo libre y reflexionen sobre lo que les gusta y a qué lo dedicarían; que busquen trabajar de lo que elijan, o que lo intenten, que no se victimicen por el lugar que tienen como migrantes, sino que busque transformarse, contribuir a que otros lo hagan y se sumen a las tareas colectivas (Jonás, Delfina; Denis; entrevistas).

La incorporación de miembros, como el caso ilustrado de Denis, suele valorarse en MIX como un logro importante, propio de un acto de confianza, dado que por diversos motivos es difícil de generar. De acuerdo con los protagonistas de la investigación, los costureros son reticentes a conversar sobre su vida en el taller, por un lado, puesto que resulta muy doloroso tomar conciencia de cómo se vive y prefieren distraerse y recrearse cuando les queda algo de tiempo disponible; por otro lado, porque hacer pública su situación laboral y vital, podría implicar asumir el riesgo de represalias por parte de los patrones talleristas, como las amenazas de expulsión y retención de los documentos (Delfina, entrevista).

Otros motivos por los cuales resultaría poco habitual que los jóvenes costureros compartan sus experiencias vividas en el taller con otros, según los interlocutores, encontraría explicación tanto en la naturalización de la situación de explotación, o en la resignación que asumirían de que no hay alternativas; como en la formación de una “conciencia de visitante”, propia de quien pretende ahorrar y retornar al país de origen, sin involucrarse con la sociedad destino o en proyectos para cambiar su posición en el sistema (Jonás y Delfina, registros). Finalmente, la suma de nuevos integrantes es reconocida como un triunfo para MIX, porque antes que disputar el sistema, en la colectividad migrante primaria la expectativa de “no salir del taller”, es decir la opción de reproducir las condiciones de trabajo existentes para ascender del puesto de costurero al de tallerista; aunque muy pocos lleguen efectivamente a eso (Jonás, entrevista).

La contención como proyecto colectivo de transformación social puesto en acto

“La contención es un proceso activo a través del cual los individuos crean colectivo, así como un medio para describir su sentimiento de formar parte de un proyecto político colectivo” (Lazar, 2019, p. 150)

El ciclo de cine debate, funcionaba como otro marco de contención desde el cual se esperaba integrar nuevos miembros, a través de la generación de pertenencia e identificaciones al interior del grupo. Se encontraba abierto a los jóvenes bolivianos, y consistía en “un espacio en el cual se discutía sobre la realidad política de allá y problemas de migrantes en torno al trabajo acá” (Jonás,

registro). Allí se desarrollaron instancias formativas de sujetos colectivos, de un accionar político que en parte también consistía en la generación y transmisión de modos de reflexión sobre sí mismos y su tránsito cotidiano en el taller textil. Se discutía específicamente sobre las condiciones del trabajo migrante, se identificaban en una determinada posición en la estructura del taller, se caracterizaban las relaciones sociales predominantes. En el ciclo se formulaban objetivos, proyectos políticos de cambio social y se establecían compromisos de acción con otros integrantes fortaleciendo vínculos y afirmándose como parte de un colectivo. Una de las organizadoras fundadoras de MIX compartía la experiencia de este modo:

“Nosotros queríamos tocar la realidad cotidiana, compartir experiencias, poder hablar de cómo era su día a día en un taller como costureros (Jonás). Nos dimos cuenta de que la mayoría trabajamos con cama en talleres textiles y que éramos costureros, éramos los que trabajábamos para talleristas. Cada uno comenzó a hacer catarsis de lo que iba pasando consigo mismo. Decían: a mí me pasó esto o lo otro, los talleristas que me trajeron me hicieron esto. Y compartían injusticias. Te sentías identificado con los otros, y recién después de contar nuestras realidades empezamos a decir si estábamos de acuerdo con la forma y condiciones de trabajo en las que estábamos. No decíamos, no nos gusta trabajar así. Opinamos. Nos preguntábamos ¿estamos felices con el trabajo en los talleres en los que estamos?” (Delfina, entrevista)

En el ciclo de cine se caracterizaban situaciones sobre el lugar que ocupaban los jóvenes migrantes como costureros en el sector informal de la industria textil, se compartían sus condiciones de vida, se sentaban posiciones políticas, se establecían identificaciones con las experiencias migratorias, políticas y laborales transitadas, e imaginaban el tipo de vida querían tener, generando un lugar de autorreflexión y contención, un lugar de pertenencia común. En otro encuentro del ciclo, surgieron visiones comunes sobre un acontecimiento como el incendio de Luis Viale, que había marcado un hito, resultando una experiencia común significativa en sus vidas¹⁵

“También supimos así que muchos de nosotros habíamos ido a las marchas por el incendio de Viale y les preguntamos ¿qué pasó con cada uno de nosotros en ese momento, ¿qué sentimos? Cada uno nos empezamos a preguntar por qué había pasado y supimos que para cada uno fue muy fuerte porque vimos que las mismas condiciones en que vivían estas personas se iban repitiendo en otros lugares.

Empezamos a hablar sobre los talleristas [dueños de las maquinas, encargados del taller, y/o empleadores], a identificar que éramos costureros [empleados]. A pensar cuál había sido el papel de los

15 Sobre el lugar del incendio de Viale como hito en la formación de una nueva generación, ver Groisman (2019)

talleristas en las marchas, que habían sido los dirigentes, y que fueron tergiversando lo que pasaba en los talleres para los medios.

Decíamos, no es que somos dignos y trabajadores, como los que condujeron las marchas decían, agrupando a talleristas y costureros como iguales bolivianos. Acordamos que ahí la intención era limpiar la imagen del boliviano. Limpiar en todo sentido, más allá de que haya explotación y todo lo demás, y que de eso no tenían por qué saber el resto de los ciudadanos argentinos digamos. No nos sentíamos ni esclavos ni talleristas, no nos identificábamos con los que habían dirigido las movilizaciones. Hablamos de explotación” (Delfina, registro)

Posiciones de clase los separaban de las dirigentes de las movilizaciones que se agrupaban en dos organizaciones diferenciadas: quienes negaban la explotación (COCOBO¹⁶), quienes valoraban el trabajo en el taller como esclavista (Alameda¹⁷). En un trabajo anterior, nos detuvimos en la comprensión de estas posiciones asumidas por quienes fueron antecesores de los MIX, en la dirección de la movilización sucedida a raíz de otro incendio en un taller textil. Los posicionamientos de MIX, que se presentan en el extracto de campo, en torno al trabajo político previo, se condensaron años más tarde en demandas y asambleas, en un momento en el cual estas reflexiones y proyecciones se pusieron en acto en acciones colectivas concretas (Groisman, 2019). Aun así, en los ciclos de cine también se asumieron compromisos y acciones comunes, que asimismo brindaron contención bajo la forma de objetivos comunes de transformación social. En otra escena del ciclo, tomaban postura sobre qué hacer en conjunto

“¡No, no nos parece bien lo que hicieron los dirigentes!, decían. Tenemos que recordar lo que paso en el incendio, hacer que cambien estas condiciones. Con todas estas preguntas que nos fuimos haciendo decidimos hacer algo. Fue muy fuerte para nosotros.

Muchos de los chicos que nos acompañaron, que nos fuimos juntando

16 La Coordinadora de la Colectividad Boliviana (COCOBO) surge unos días después del incendio de Caballito como respuesta a la demanda del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de contar con interlocutores válidos de la colectividad. Integrada por un conjunto de organizaciones de residentes bolivianos en la Argentina preexistentes al incendio (Vázquez, 2010), sus directivos fueron identificados por buena parte de los residentes bolivianos en CABA, primero, como voceros del sector de la patronal talleristas y, luego, como personalidades controvertidas que habría dirigido las movilizaciones (Groisman, 2019). En junio de 2008, la Coordinadora se disolvió y sus directivos conformaron ACIFEBOL (Asociación Civil Federativa Boliviana).

17 La Asamblea Popular Alameda surge en el año 2001. Años después exhortaba al gobierno a fortalecer políticas de control en la industria textil que incluían la sanción a las grandes marcas comerciales, a los fabricantes y a los talleristas responsables, así como la clausura de los talleres que no cumplieran con las normativas laborales y de seguridad vigentes. Su accionar se focalizó en la denuncia de talleres clandestinos y en el sostenimiento de una cooperativa de trabajo de costura con costureros “rescatados de talleres clandestinos” (Groisman, 2019).

decidieron acompañar el segundo aniversario del incendio de Luis Viale (Delfina). Todos decían tenemos que estar, y nos mandamos por todas las radios para hacer difusión, decíamos mejor hagamos algo por nuestro lado, sólo entre jóvenes, recordando lo que pasó.

Averiguamos en qué momento armaban su acto los de la Alameda - los de COCOBO ya no habían estado en el primer aniversario- y decidimos ir antes para ni cruzarnos. Nos organizamos, fuimos muchos muchos jóvenes. Ahora éramos unos cientos cincuenta, muchos jóvenes. Esa convocatoria fue solo de nosotros. Ahí nuestra huella queda clara, una conducción de jóvenes.

A partir de eso de esas charlas y estar en los aniversarios en Viale, todos los años nos juntábamos en Viale, sacamos un libro que reflexiona sobre los acontecimientos de Viale. Se decidió hacer la editorial, que salió al siguiente año, al tercer aniversario del incendio” (Delfina, registro).

Los extractos citados dan cuenta de autoadscripciones vinculadas a la edad, la clase social y la nacionalidad que fueron configurando como grupo. Identificados como una juventud costurera, se esperaba también que como tales sean reconocidos por los demás jóvenes bolivianos, asumiéndose como una dirección de jóvenes que cuestiona las identificaciones y el accionar político de sus antecesores, en camino de conformarse como un tipo particular de sujeto colectivo.

Como adelantábamos más arriba, se establecen otras acciones que constituyen nuevos compromisos vinculantes, objetivos y acciones comunes que generan pertenencia, como la conformación de una editorial desde la cual producir, escribir y/o publicar libros sobre el trabajo de costura; el establecimiento de un espacio de formación sobre la problemática del taller textil, y un programa de radio sobre la situación del migrante en la Argentina. Jonás describía como el proceso formativo y de definición del grupo adoptaba forma, del siguiente modo:

“Después de reunirnos y del ciclo, empezaron a escucharnos otros amigos y esos amigos llamaron a otros que estaban investigando eso. Todo alrededor de los talleres claro. Así fue que tuvimos intercambios con investigadores de acá y de Bolivia para pensar en el problema de la explotación, en el diferencial de explotación convivimos los migrantes.

Empezamos a hacer un espacio más de formación y en ese espacio se fueron dando muchas cosas. Uno de los primeros temas fue el taller textil. Y ahí conseguimos mucho, empezamos a hablar mucho, éramos los únicos que lo hablábamos libremente, el tema de los talleres. Adentro de Coromayta, la organización con la que acordamos en muchas cosas, la más zurda que hay, había talleristas muy conocidos. Ellos mismos nos decían. En otras organizaciones pasaba lo mismo,

Un amigo nos decía *Yo no puedo hablar sobre el tema textil en el ballet*. No había lugar dentro de la colectividad a dónde charlar eso. Nosotros empezamos a hacerlo” (Jonás, entrevista).

En otro marco de contención formativo como los intercambios con investigadores que abordaban el trabajo textil, los MIX fueron puliendo y configurando una narrativa unificada de lo que hacían como grupo, para brindar contención al individuo en un proyecto común, proceso que asimismo generaba pertenencia e identificaciones colectivas. En estas instancias definían el proyecto de transformación social y los objetivos

“Queríamos cambiar los lugares estereotipados cómodos que ocupan nuestros paisanos, como víctimas, sometidos, clandestinos, esclavos. Que los jóvenes no asuman esos estereotipos.

Buscamos proponer un cambio a nivel del taller textil, que suena un poco grande, el taller textil se puede modificar poniéndose en blanco, exigiendo al Estado que regularice, nosotros también nos planteamos el tema de salir del taller. No sólo compartir que nos explotan así y así, preguntarnos de qué queremos trabajar. No seguir la ruta típica boliviana de ascenso en la que naturalmente se aspira a ser patrón o se naturaliza una condición de costurero que no se pregunta por otras alternativas” (Jonás, entrevista).

En los intercambios con el colectivo filo autonomista compuesto por investigadores profundizaban y especificaban el estilo de trabajo político que se proponían como organización y definían al tipo de sujeto en el que depositaban el cambio social

“En los espacios de formación y discusión que nos dábamos habíamos sacado la conclusión de que el laburo era generar un cambio al interior de la colectividad, y la reflexividad era necesaria para eso. El laburo es hacia adentro, es el tema de la identificación, creo que hay muy pocos bolivianos que creen que se puede cambiar, apostamos a que los más jóvenes lo hagan, los viejos ya están perdidos.

Queremos que se pregunten si los bolivianos en Argentina pueden trabajar de otra cosa que no sea costura, construcción y quintas y ocupar una posición que no necesariamente sea la del escalón más bajo. Queremos que haga su proceso, que reflexione que quiere hacer. Primero plantéate las condiciones en que estás trabajando, porque además es lo que sabés, después si lo que querés es repetir, si te hace sentir en un lugar confortable y lo quieres mantener o no” (Jonás, entrevista)

Tal como sugerimos en el apartado anterior, la tarea reflexiva y en post de generar una reconstitución de personas (*hacer su proceso mediante un trabajo sobre sí mismos*) ocupaba un lugar central en las acciones políticas transmitidas por MIX; y formaba parte del proyecto colectivo y su puesta en acto.

Otro espacio formativo que funcionaba como marco de contención, a través del cual definían y ponían en acto objetivos comunes, posturas e identificaciones como sujetos políticos, era el programa de radio llamado “Por un tiempito no más”:

“Armamos el programa de radio donde reflexionábamos sobre algo que buscábamos cambiar de nosotros mismos y los otros jóvenes migrantes, era el sentimiento de *visitantes* que tenían los migrantes porque la sociedad argentina discriminaba, nos hace sentir ajenos y vulnerables, nos discriminan, nos dicen volverte a tu país, y eso hace que nos encerremos; y también porque los migrantes asumen ese lugar, tienen una *conciencia de visitante*, que por la expectativa de retornar no se involucran, no participan, no luchan por mejores condiciones. Esa conciencia se refleja en el estar pidiendo permiso como extranjeros, nos portamos como ajenos a lo que nos pasa, con añoranza ideal de volver, que no ayuda a apropiarse, que frena el involucramiento. No somos visitantes y no tenemos que agachar la cabeza” (Delfina, registro)

En distintas programaciones se interpelaba a los jóvenes a involucrarse en los cuestionamientos que proponía MIX, transmitiendo posicionamientos que definían el proyecto político de transformación social. Explicitando con claridad las apuestas en la juventud boliviana como el sujeto del cambio que propiciaban a nivel individual y social:

“Buscamos que los jóvenes tomen conciencia y participen de esta pelea, eso buscábamos que no agachen la cabeza. Los viejos están perdidos, no tienen conciencia y apostamos a que los hijos la tengan, y no reproduzcan el anestesiamiento al que los viejos dirigentes los llevan por interés propio, ayudando a dejar las cosas como están.

Los dirigentes viejos son dueños, ofrecen contención con sus boliches, esperan que escuchen sus radios, bailen en sus fraternidades, buscan dejar las cosas como están. Nosotros apuntamos a los jóvenes bolivianos, a ellos convocamos en MIX. Creo que entendemos mucho a los pibes bolivianos, experimentamos exactamente lo mismo que muchos pibes, tenemos varios códigos y pasamos por eso. Es a quienes mejor les puedo transmitir lo que pensamos. Con la juventud hay otra complicidad, puede haber más afinidad” (Jonás, Entrevista).

La disputa generacional también se refleja en las expectativas de continuidad y cambio volcadas en la juventud y el tipo de espacios de contención que se brinda; los protagonistas del artículo se distancian de quienes los antecedieron en la disputa por el trabajo en el taller textil, a quienes asimismo identifican como talleristas y dueños de bienes culturales y como factor conservador, en tanto propiciarían la reproducción del modo de vida del taller.

Finalmente, las adscripciones etarias y las nacionales jugarían un rol fundamental en la constitución del tipo particular de sujeto político que se busca constituir, en las formas que deben asumir sus miembros, y el sujeto de cambio social al que aspiran e interpelan para su proyecto político. Relevamos algunas conversaciones informales con Delfina que aportan sugerentes ideas en tales sentidos.

“El trato que se recibía acá, nos hacía pensar que las organizaciones de argentinos que abordaban el problema de la explotación en los talleres, pensaban en el cambio en el taller, no podían cautivar a los costureros porque los bolivianos no le tienen confianza, no los escuchan. Pensábamos que resultan importantes esos códigos comunes como lugar de origen, tonadas, color de piel, haber sido costureros para los bolivianos, esta cuestión de la lucha de clases es otro tema también. Migramos porque venimos de clases populares, eso también nos identifica. Los argentinos nos tratan mal y nos vamos cerrando. Significa mucho esa identidad común, nos da confianza. Tenemos posibilidad de que entre nosotros nos podamos escuchar” (Delfina, registro).

De acuerdo con el registro, se aspiraba a conformar una organización compuesta por bolivianos que quieran problematizar el taller textil; si bien se articula con organizaciones argentinas que abordan la temática, dos factores los excluirían como miembros: la desconfianza y la falta de identificación. Tanto aquí, como desde un registro cotidiano recuperado a partir de la observación participante, se destacan cuestiones vinculadas a una sociabilidad cotidiana que finalmente resultan determinantes para delimitar el sujeto del cambio: experiencias laborales en el taller, los gustos gastronómicos, espacios de recreación, amistades, parejas y “códigos comunes” basados en un lugar común de origen, en el fenotipo y las tonadas (Alejo; Daiana; Delfina; Jonás; Denis y Sofía, entrevistas). Esta sociabilidad es pensada por Lazar como una forma de contención grupal generadora de vínculos profundos entre sus miembros.

Por último, estas mismas identificaciones y experiencias comunes además de funcionar como delimitantes del sujeto político, actuaban en el grupo como fundamento de los sentidos de la *responsabilidad* y *la oportunidad de cambio*, como virtudes potenciales depositadas en la juventud migrante costurera. El espacio formativo en el cual mantenían intercambios en torno a la problemática del trabajo textil con organismos de derechos humanos y partidos de izquierda, habría generado aprendizajes en ese sentido. Las palabras de Jonás recuperadas en situación de entrevista, resultan contundentes en ese sentido, él decía:

“Si alguien va a modificar esto, somos los bolivianos. Cuando venían los del PTS yo les decía todo bien pero no nos vamos a meter en un partido, lo vamos a modificar desde adentro de la colectividad. Creo que nosotros, como conocemos esa realidad, somos los que tenemos mayor responsabilidad de poder modificar las condiciones del taller porque da la casualidad de que gran parte adentro del taller somos

bolivianos.

Tenemos que aprovechar la cuestión de la identidad común y “fortalecerla”. Conocemos la realidad laboral de cerca, sentimos identificación con esa experiencia por haberla vivido, tenemos códigos comunes y sentimos la responsabilidad y la oportunidad de cambiarla. También es poder decir “estos armaron otra cosa y también son bolivianos”, es la oportunidad de demostrar que los bolivianos somos capaces de hacerlo. En ese sentido lo planteé adentro de MIX. El núcleo central tenemos que ser nosotros por esa cosa de identificación, que el otro se identifique. Más allá de que, te juro, todos nos cagamos en el patriotismo. Apunto meramente a lo boliviano porque tengo esos códigos y se pueden aprovechar” (Jonás, entrevista).

Teorías tensionadas por el campo: definiciones de una generación de jóvenes migrantes bolivianos

Como mencionábamos, los integrantes de MIX han fundado el grupo cuando tenían entre 18 y 25 años. Sus fundadores, que aún persisten en la agrupación, en ese entonces tenían entre 22 y 23 años, y durante el período estudiado para este artículo, alcanzaron 25 años¹⁸. ¿Qué los definiría como jóvenes? ¿La edad, la transicionalidad? ¿su posición en diferentes estructuras sociales definida por las instituciones estatales y su legislación? a la que refería Souto Kustrin (2007).

En los comienzos de la constitución del grupo, la mayoría de los integrantes de MIX había terminado el secundario y durante sus estudios había trabajado con sus familias, con las que convivieron sin demorar su inserción laboral y preservando estudios; situación que pone en tensión las clasificaciones de moratoria social para definir la juventud. Inclusive poco después de la fundación de MIX, la mayor parte de ellos contaba con autonomía económica y habitacional respecto de sus familias de origen, y habían conformado una nueva familia.

Por un lado, de acuerdo con la teoría de la recapitulación, la “transición”, se habría cumplimentado, dejando atrás la etapa juvenil; más aún, si se considera que no atravesaron el tiempo moratorio porque han trabajado durante su escolarización, nos encontraríamos con un grupo que no habría siquiera pasado por la etapa de la juventud y nos encontraríamos frente a un grupo de adultos. Por otro lado, si seguimos un criterio etario planteado por normativas y teorías desarrolladas anteriormente, la juventud de los MIX se encontraría en los márgenes de esa

18 Actualmente, lo conforma una mayoría cuya edad es de 30 a 37 años y sus vidas y sus posicionamientos e identificaciones grupales han variado a lo largo del tiempo de acuerdo a contextos y condicionamientos cambiantes.

definición. Finalmente, si consideramos posturas que la definen de acuerdo a la posición institucional citada líneas arriba (Souto Kustrin, 2007), la clasificación del grupo en estudio se inclinaría hacia una conceptualización de adultez, dado un año después de conformarse como grupo, buena parte de sus integrantes ya contaban con familia propia, independencia económica y estudios secundarios. De modo que si consideramos lo anterior deberíamos inclinarnos a definirlos como adultos jóvenes.

Sin embargo, desde “el campo” los sujetos en estudio son reconocidos y autodefinidos como jóvenes, ¿cómo explicamos este posicionamiento disonante con las teorías y las normativas? Siguiendo un criterio “nativo” y generacional, entendemos la autoreferencia “etaria”, en el marco de las expectativas y misiones asignadas a la juventud como productoras del cambio y de la resistencia frente a las prácticas hegemónicas de generaciones anteriores, a las que aludíamos más arriba. En relación a ese rol esperado, asimismo podría interpretarse la juventud como una pertenencia estratégica, por un lado, como un significante puestos en juego para legitimarse como grupo, con posturas, acciones e identificaciones presentadas como novedosas (Groisman, 2019). Por otro lado, como una categoría que apunta a movilizar y a destinar sus acciones a este grupo de edad, para distanciarse de lo hecho por los “viejos”, signándolo como algo desechable, útil para reproducir el orden establecido. Finalmente, y por lo anterior, el diacrítico “juventud” adoptado por los MIX se complejiza nutritivamente desde una perspectiva generacional, que atiende a la distinción de posicionamientos políticos e identificaciones entre antecesores y predecesores y a la experiencia común significativa que los une formando una filiación consciente y en base a relaciones permanente (Groisman, 2019).

Con todo, nos acercamos a las definiciones de juventud comprendidas desde campo de la antropología de las edades que retoman el concepto de generación, y optamos por comprender al grupo de costureros estudiados como parte de una generación de jóvenes migrantes bolivianos. Queda pendiente para futuros escritos responder más ampliamente a la pregunta que despiertan los estudios generacionales sobre ¿qué nos está diciendo la emergencia de los jóvenes bolivianos acerca de las experiencias sociales significativas, tomadas como base para construirse como una generación? ¿De qué transformaciones sociales daría cuenta? Tal como Kropff se interrogaba a partir de un grupo de activistas mapuches urbanos autodefinidos como jóvenes (Kropff, 2010).

REFLEXIONES FINALES

A partir del cruce del campo de la antropología de la educación y la antropología política, y a través de problemáticas formativas de subjetivación política e identificación colectiva, en este trabajo hemos desarrollado el abordaje etnográfico de una organización de migrantes autodefinidos como jóvenes bolivianos costureros

A través de los procesos mencionados se definieron diversas prácticas de contención grupal en la formación de una generación de sujetos políticos jóvenes. Tal como fue abordado en la primera parte, las reuniones asamblearias, los ciclos de cine, el programa de radio, los encuentros con investigadores y los intercambios con organizaciones de militantes, entre otras experiencias formativas que actuaron como marco de contención, permitieron abordar los modos en los cuales el grupo se forma a sí mismo como sujeto colectivo.

Mediante procesos de contención y membrecía se analizaron experiencias políticas de transmisión generacional a través de acciones terapéuticas orientadas a la re-constitución y transformación de las personas, a partir de las cuales se producían aprendizajes e integración de miembros a un grupo determinado. Se focalizó también en las prácticas que se orientan al cuidado de sí mismos, que condicionan las conductas individuales para vincularlas a modos adecuados de ser con otros y al hacerse a sí mismos como miembros del colectivo. Se abordaron, por un lado, prácticas terapéuticas orientadas a contener por medio del consejo y la guía, a través de acciones de cuidado. Por otro lado, acciones pedagógicas, dirigidas a la transmisión y producción de un proyecto político de un sujeto colectivo determinado. Por último, la producción de un proyecto político puesto en acto.

Trabajamos particularmente cómo la contención genera pertenencia a un proyecto común, la transmisión y exhortación de un “modo de actuar y ser”, de conocimientos; garantía de derechos sociales; cuidado, sociabilidad a partir de redes sociales; relaciones afectivas de confianza, amistad y parentesco, escucha, consejo y guía, orientación hacia la transformación de los sujetos hacia lo colectivo que pusiera en práctica compromisos vinculantes y la visión de la comunidad política, la integración de nuevos miembros.

Por último, en la segunda parte nos aproximamos a las definiciones de juventud normativas y teorías que ubican a los MIX en los márgenes de la edad y dejan por fuera de la etapa juvenil, para tensionarlas, por un lado, con las experiencias de campo y las categorías nativas de la juventud como categoría de adscripción y por otro lado, con el enfoque generacional que recupera experiencias de vida compartidas, para finalmente optar y definir al grupo estudiado como una generación de jóvenes migrantes bolivianos.

BIBLIOGRAFÍA

ARCOS, María Ayelén y MONTERO, Camila (2011). “Detrás de la Industria de la Moda: un estudio sobre talleres clandestinos”. En: *REBELA. Revista Brasileira de Estudo Latino- Americanos*, v. 1, n. 2, pp. 201-220.

ARIÉS, Philippe (1995): “Las edades de la vida”. En: *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Santa Fe de Bogotá, Grupo Editorial Norma.

BEHERAN, Mariana (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 de Doctorado IDES, Universidad De General Sarmiento, Buenos Aires.

BATALLÁN, Graciela y CAMPANINI, Silvana (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 28, pp. 85-106.

BOURDIEU, Pierre (2000). “La `juventud´ es sólo una palabra”. En: *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo. 142-153.

BRIONES, Claudia (2007). “Teorías preformativas de la identidad y performatividad de las teorías”. En: *Revista Tabula Rasa*. No.6, pp. 55-83.

CANTOR, Guillermo (2013). “Entramados de clase y nacionalidad: Capital social e incorporación política de migrantes bolivianos en Buenos Aires”. En: *Migraciones Internacionales*, 1(7), pp. 197-234.

CAGGIANO, Sergio (2019). *“Las migraciones como campo de batalla. Desigualdades, pertenencias y conflictos en torno a la movilidad de las personas”*. Buenos Aires: Miño Dávila.

CASAL, Joaquim, GARCÍA, Maribel, MERINO, Rafael y QUESADA, Miguel. (2006). “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”. *Papers*, N° 79, pp.21-48.

CERRUTI, Marcela (2009). Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina. Serie de documentos de la Dirección Nacional de Población 02. Secretaría del Interior, Ministerio del Interior, Argentina.

CHAVES, Mariana (2010). *“Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana”*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

FOUCAULT, Michel (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.

KROPFF, Laura (2010). “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad” *Avá, Revista de antropología*, N° 16, 171-187.

FEIXA, Carles (2008). “Generación uno punto cinco”. *Revista Estudios de Juventud* N° 80 capítulo 7, pp. 115-127.

GARCÍA BORREGO, Iñaqui (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.

GAVAZZO, Natalia (2014). “La generación de los hijos: identificaciones y

participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires”. *Sociedad & Equidad* N° 6. Pp. 58-87.

GROISMAN, Lucía Vera (2019). “Jóvenes migrantes costureros: Experiencias formativas, relaciones generacionales y subjetivación política”. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios* N°6. pp. 166-199.

GERBAUDO SUÁREZ, Débora (2016). *Espacios, trayectorias y luchas. Una etnografía de las prácticas ciudadanas transnacionales de las y los jóvenes paraguayos en Buenos Aires (2008-2013)*. Tesis de Doctorado IDES, Universidad De General Sarmiento, Buenos Aires.

INFANTINO, Julieta (2013). “La cuestión generacional desde un abordaje etnográfico. Jóvenes artistas circenses en Buenos Aires”. *Última Década*, N°39, pp. 87-113.

LAZAR, Sian (2013a). “Introduction”. En: Lazar, S. (ed.) *The Anthropology of Citizenship: A Reader*, Boston and Oxford: Blackwells.

LAZAR, Sian (2019). *¿Cómo se construye un sindicalista? Vida cotidiana, militancia y afectos en el mundo sindical*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

LAVE, Jean y WENGER, Etienne (2007). “Situational learning. Legitimate peripheral participation”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 62, pp. 193-242.

LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy (1996). En: Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educate person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.

MAGUID, Alicia y BRUNO, Sebastián (2010). “Migración, mercado de trabajo y movilidad ocupacional: el caso de los bolivianos y paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires Población de Buenos Aires”, *Población de Buenos Aires*, vol. 7, núm. 12, octubre, pp. 7-28.

MANNHEIM, Karl (1993). “El problema de las Generaciones”. *Revista española de Investigaciones Sociológicas*, REIS N°62. pp. 193-242.

MANZANO, Virginia y RAMOS, Ana (2015). “Procesos de movilización y de demandas colectivas: estudios y modos de abordar ‘lo político’ en la vida social”. *Revista Identidades*, N° 8, pp. 1-25.

MARSHALL, Thomas Humphrey (1997). “Ciudadanía y Clase social”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N° 79, pp. 297-344.

NOVARO, Gabriela y PADAWER, Ana (2012). “Saberes y formas de relación con el saber en grupos indígenas y migrantes: identidades, procesos de legitimación e interculturalidad”. *Actas del Tercer ALA*. Santiago de Chile.

NOVARO, Gabriela (2015). “Ellos llevan a Bolivia en la Sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza”. *HS- Horizontes*

Sociológicos- AAS - Año 3, N° 6, pp. 37-5.

PACECCA, María Inés (2011). “Trabajo, explotación laboral, trata de personas. Categorías en cuestión en las trayectorias migratorias”. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, N° 19, pp. 147-174.

PADAWER, Ana (2010). “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar. La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 16, N° 34, pp. 349-375.

PORTES Alejandro y RUMBAUT, Rubén (2001). *Legados. La historia de la segunda generación inmigrante*. Barcelona: Hipatia Editorial.

SALGADO, Paula (2015). “Deslocalización de la producción y la fuerza de trabajo: Bolivia - Argentina y las tendencias mundiales en la confección de indumentaria”. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*. Volumen XV, N° 1. pp. 169-198.

SOUTO KUSTRÍN, Sandra (2007). “Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis”. *Historia Actual Online*, N° 13. Pp. 171-192.

SEÑORANS, Dolores (2018). “*El derecho a la vida digna: Formas de militancia en la economía popular en el Área Metropolitana de Buenos Aires*” Tesis de Doctorado UBA, Universidad de Buenos Aires, CABA.

VÁZQUEZ, Juan (2010). *No Olvidamos*. Buenos Aires: Editorial Retazos.

NORMATIVAS

[Ley 26.061/2005](#), Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. [Artículo 2°](#).

[Ley 26.390/ 2008](#) Legislación laboral sobre la Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. [Artículos 2 y 37](#).

[CINU, s/f. Centro de Información de la ONU, México.](#)

[Declaración ONU, 1985. Día Internacional de la Juventud](#), 12 de agosto.

ENTREVISTAS PERSONALES REALIZADAS POR LUCIA GROISMAN

ALEJO (10 de febrero de 2015)

DAIANA (20 de marzo de 2015)

DELFINA (4 de febrero de 2015)

DENIS (15 de diciembre de 2015)

JACKELINA (5 de febrero de 2015)

JONÁS (10 de diciembre de 2014)

ROMAN (19 de diciembre de 2019)

SOFÍA (15 de febrero de 2015)

Referencia para citar este artículo: CHAMORRO CRISTALDO, Eduardo Manuel (2020). "Experiencias educativas de niños y jóvenes inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 350-377.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

Experiencias educativas de niños y jóvenes inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona¹

Experiências educacionais de crianças e jovens imigrantes paraguaios nas escolas de Barcelona

Eduardo Manuel Chamorro Cristaldo²

RESUMEN

Este estudio pretende realizar una investigación exploratoria sobre un grupo de hijos e hijas de inmigrados paraguayos con el objetivo de describir y explicar sus experiencias escolares en los institutos de enseñanza de la Provincia de Barcelona, España. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas en profundidad. Fueron analizadas las estrategias de adaptación escolar de los alumnos paraguayos; las expectativas de los jóvenes hacia la estructura de oportunidades futuras y los factores que influyen en la elección de la vía de los estudios postobligatorios. Los primeros hallazgos sugieren que a) Los jóvenes paraguayos prosiguen sus estudios postobligatorios porque sus expectativas respecto a la estructura de oportunidades futuras son favorables; y, b) La elección del centro, la organización institucional y la orientación educativo-laboral en las escuelas conducen a los jóvenes hacia una formación que no les permitirá el acceso a puestos de trabajo de prestigio y condicionará su movilidad social.

Palabras clave: Migración paraguaya. Experiencias escolares. Juventud migrante. Estudios postobligatorios. Escuelas de Barcelona.

1 El presente artículo está basado en mi tesina final del Máster en Antropología, Investigación Avanzada e Intervención Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Además, fue presentado en una ponencia en el marco del I Congreso Paraguayo de Ciencias Sociales (11 al 13 de julio de 2017, Asunción-Paraguay) en cuyas memorias aparece en una separata.

2 Docente de la Universidad Columbia del Paraguay. Investigador del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO). Candidato a Doctor en Antropología y Comunicación (Universidad Rovira i Virgili). Agradezco los valiosos aportes de quien fuera mi tutor, el Dr. Bálint Ábel Bereményi. Email: eme.chamorro@hotmail.com

RESUMO

Este estudo pretende realizar pesquisas exploratórias com um grupo de filhos e filhas de imigrantes paraguaios, com o objetivo de descrever e explicar suas experiências escolares nos institutos educacionais da província de Barcelona, Espanha. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas em profundidade. Foram analisadas as estratégias de adaptação escolar de estudantes paraguaios; as expectativas dos jovens em relação à estrutura de oportunidades futuras e os fatores que influenciam a escolha do caminho dos estudos pós-obrigatórios. As primeiras descobertas sugerem que: a) os jovens paraguaios continuam seus estudos pós-obrigatórios porque suas expectativas quanto à estrutura de oportunidades futuras são favoráveis; e; b) a escolha do centro, a organização institucional e a orientação educacional-laboral nas escolas conduzem os jovens a uma formação que não lhes permitirá acesso a empregos de prestígio e condicionará sua mobilidade social.

Palavras-chave: Migração paraguaia. Experiências escolares. Juventude migrante. Estudos pós-obrigatórios. Escolas de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de una maestría en Antropología en la Universitat Autònoma de Barcelona, entre setiembre de 2015 y setiembre de 2016. Por la brevedad y el enfoque que se le ha dado a la investigación podemos decir que se trata de una “microetnografía” que intenta describir los aspectos más relevantes de las experiencias escolares de los hijos e hijas de inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona. Los hallazgos que se presentan en este trabajo de investigación representan una primera aproximación al complejo entramado de factores que intervienen en la escolarización de los jóvenes “paraguayos”.

Para este propósito, interesa conocer los rasgos más relevantes de las experiencias escolares de los niños y jóvenes inmigrados paraguayos en los Institutos de Educación Secundaria (IES) de Barcelona y los factores que inciden en el desempeño escolar.

Además, indagar sobre las expectativas de futuro que tienen los jóvenes paraguayos y la manera en que las construyen, sobre las creencias familiares de los paraguayos que favorecen el éxito escolar o propician el fracaso, proporciona información relevante para alcanzar los objetivos de la presente investigación. Resulta igualmente importante identificar la manera en que influyen los factores institucionales, el ambiente escolar y la relación entre profesor y alumno en la trayectoria escolar.

Como un objetivo general, este trabajo pretende realizar una investigación exploratoria sobre un grupo de chicos y chicas, hijos e hijas de inmigrados paraguayos para describir y explicar sus experiencias escolares en los institutos de enseñanza de la Provincia de Barcelona (incluye la Educación Secundaria Obligatoria -ESO- y los estudios postobligatorios), a partir de sus relatos y los de sus padres, que he recogido mediante entrevistas.

Pretendo, además, identificar y analizar los factores sociales, culturales, económicos e institucionales que intervienen en dichas experiencias y la manera en que estos factores condicionan la trayectoria escolar.

Igualmente, conocer las expectativas de futuro (en el ámbito social, laboral o académico) de los niños y jóvenes inmigrados paraguayos, y evidenciar las expectativas de sus profesores y de sus padres, me permitió analizar la manera en que estas influyen en el desempeño escolar de los alumnos.

Para llegar a las conclusiones, ha sido fundamental determinar las características de la relación profesor-alumno y analizar la manera en que esta relación afecta el rendimiento escolar, e identificar el contenido y las características de la orientación que los profesores y tutores brindan a los niños y jóvenes inmigrados paraguayos. Igualmente importante resultó evaluar la calidad y eficacia de dicha orientación, sobre todo con respecto a las opciones que tienen disponibles los alumnos una vez finalizada la etapa de estudios obligatorios (ESO).

NOTAS METODOLÓGICAS

La investigación tiene un diseño transversal y cualitativo. Es de tipo descriptivo/interpretativo/explicativo. Los datos han sido recogidos mediante el trabajo de campo que se basó principalmente en entrevistas a los hijos e hijas de inmigrados paraguayos y a sus padres. El análisis de contenido ha sido la técnica utilizada para la interpretación de los resultados.

Las técnicas de recogida de información escogidas son más bien cualitativas, aunque haya hecho algunos análisis de datos cuantitativos contenidos en estadísticas. De todas las técnicas utilizadas, la entrevista fue la principal fuente de datos en la presente investigación.

Se realizaron en total diecisiete entrevistas semiestructuradas, catorce de ellas fueron individuales y tres en pareja de esposos. Todas las entrevistas fueron grabadas, pero solamente fueron transcritas íntegramente las entrevistas realizadas a los jóvenes paraguayos. Con las entrevistas realizadas a los padres solamente se hizo un vaciado.

Se ha entrevistado a cuatro padres, siete madres, siete chicas y dos chicos. La sumatoria de este detalle (20) no coincide con el número de entrevistas realizadas (17) porque, como se indicó anteriormente, tres entrevistas fueron hechas al

padre y a la madre al mismo tiempo.

Por otro lado, la razón por la que tampoco coincidan el número de madres (7) con el número de padres (4) es que tres de las familias son monoparentales. Tampoco coinciden la cantidad de familias entrevistadas (7) con el número de chicos entrevistados (9), debido a que en nuestra muestra hay dos parejas de hermanos.

Los sujetos de estudio son nueve jóvenes, hijos e hijas de inmigrados paraguayos residentes en la provincia de Barcelona, que han tenido experiencia educativa en las escuelas paraguayas y que estén cursando o hayan cursado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el bachillerato en Barcelona; que han nacido en Paraguay, con independencia de si actualmente cuentan con la nacionalidad española y que han sido reagrupados por sus padres.

Se trata de siete chicas y dos chicos cuyas edades oscilan entre los 15 y los 21 años, a quienes en adelante nos referiremos indistintamente como los “jóvenes paraguayos” o los “niños inmigrados” a fin de simplificar la manera de nombrarlos y hacer la lectura del presente texto más amena y ágil.

Para esta investigación se ha decidido entrevistar sólo a aquellos jóvenes nacidos en Paraguay para intentar evitar el debate que existe en torno a la utilización de la categoría de “inmigrantes de segunda generación”. Esto es, que, a diferencia de muchos de los hijos e hijas de inmigrantes que nunca han emigrado de ninguna parte, siguiendo las reflexiones de Bourdieu (1999, p. 29), mis entrevistados sí lo han hecho, de esta manera adquirieron la categoría de “inmigrantes de generación uno y medio”, que son inmigrantes que sí han emigrado.

Esta decisión también obedece al hecho de que, aunque tanto los hijos de inmigrados paraguayos nacidos en España como los reagrupados que han nacido en Paraguay comparten la característica común de tener padres inmigrantes (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), no tienen las mismas experiencias migratorias. De hecho, los nacidos en Paraguay, a diferencia de los llamados “inmigrantes de segunda generación” (los nacidos en suelo español), sí han vivido la experiencia migratoria, han tenido que abandonar su lugar de origen y adaptarse a su lugar de destino y a todo lo que ello conlleva. Poseen además el doble marco de referencia (Ogbu, 2003) que les da una visión distinta de su nuevo entorno y les hace culturalmente más cercanos a sus padres a diferencia de los hijos de inmigrados nacidos en el extranjero, muchas veces, los hermanos pequeños de los reagrupados.

Teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación, para el diseño de la muestra he tenido en cuenta el siguiente perfil de informantes: hijos e hijas de inmigrados paraguayos que estudien o hayan estudiado en un instituto de enseñanza de la provincia de Barcelona, tanto la ESO como estudios postobligatorios.

He hecho los primeros contactos con los jóvenes paraguayos a través de vínculos familiares y de amigos paraguayos que llevan varios años viviendo en Barcelona.

Una parte de los informantes fue seleccionada mediante la técnica de “bola de nieve”, que consiste en que el investigador entre en contacto con nuevos informantes “a través de sujetos entrevistados previamente” (Ruiz, 2003, p. 64). La muestra incluye a siete chicas y dos chicos paraguayos que estudian o han estudiado en IES de la provincia de Barcelona.

A partir de aquí comenzaré a mencionar a mis informantes con un seudónimo. Las siete chicas se llamarán: Dalila, Dulce, Juana, Morena, Asunción, Candela y Marta. A los dos chicos los llamaré Juan y Roque.

En cuanto a los instrumentos para la recogida de información, como se trató de entrevistas más bien abiertas, no tuve un repertorio muy rígido de preguntas. Sin embargo, la guía de entrevistas intentó seguir un cierto orden de temas que consideré relevantes para la investigación.

Asimismo, he tenido acceso a los informes académicos de tres de mis informantes. Se trata de informes tales como: certificados de calificaciones, informes de reuniones de preevaluaciones, informes de calificaciones con comentarios de la evaluación, evaluaciones del Aula d’acollida, informes del “Taller de estudio asistido”, informe de los resultados del examen de selectividad, etc.

El acceso a estos documentos me facilitó la complementación y la contrastación de los datos recogidos mediante las entrevistas. Por citar un ejemplo, he podido acceder a las valoraciones de los profesores y a consideraciones respecto al desenvolvimiento actitudinal de los jóvenes paraguayos.

También he tenido acceso a datos cuantitativos a través de los sitios web oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), del Institut d’Estadística de Catalunya (IDESCAT) y del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Los datos se refieren a la población de inmigrantes en España y Cataluña y a ciertos datos sobre la escolarización de los inmigrantes en las escuelas de Cataluña.

Los datos estadísticos a los que he podido acceder en el Departament d’Ensenyament han sido bastante limitados. Si bien es cierto en el sitio web oficial se pueden encontrar datos desde el curso 1998-1999, estos no me han sido de demasiada utilidad, pues solamente se refieren a cantidad de alumnos por etapa de escolarización. No hay detalle en cuanto al origen nacional sino a partir de las estadísticas del curso 2013-2014 y para acceder a información más específica, como podría ser cantidad de alumnado paraguayo por centro o lo vinculado al rendimiento académico, se precisa iniciar un trámite muy burocrático.

Con respecto a los datos a los que pude acceder sobre población extranjera en las estadísticas del INE y del IDESCAT considero que fueron suficientes para tener un panorama general que de contexto a la investigación.

LA MIGRACIÓN JUVENIL Y LA ESCUELA EN LOS ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS

En los primeros quince años de desarrollo, la antropología de la educación en España se ha centrado en el estudio de las minorías en las escuelas, en especial de las minorías de inmigrantes³ (García Castaño y Pulido Moyano, 2008). El auge de los estudios sobre las minorías y la educación se ve reflejado en la gran cantidad de tesis doctorales que fueron leídas en esos años. De un total de dieciséis tesis, catorce se referían a temas vinculados con la escolarización de las minorías (Jociles, 2008). Para García Castaño y Pulido Moyano, este énfasis de la antropología de la educación en el estudio de las minorías inmigrantes se debió a que la antropología escogió “orientar la disciplina hacia un camino más clásico”, el de la construcción de la otredad a partir de “primitivizar” a las poblaciones de inmigrantes (García Castaño y Pulido Moyano, 2008, p. 154).

Para matizar este panorama, debemos decir que las investigaciones en el campo de la escolarización de minorías en España no se centraron exclusivamente en la minoría inmigrante, sino que también pusieron su atención en otras minorías como la población gitana. Aquí podemos citar, a modo de ejemplo, desde los clásicos trabajos de San Román (1980), hasta los más recientes de Abajo y Carrasco (2004), Bereményi (2007, 2010, 2011) o Bereményi y Carrasco (2016).

En cuanto a los estudios sobre la escolarización del alumnado inmigrante que se han llevado a cabo en el estado español, podríamos citar, a modo de ejemplo, los siguientes: Aparicio y Tornos (2012), Bereményi (2010), Carrasco (2001, 2003, 2004a, 2004b), Carrasco et al. (2009), Pàmies (2006) entre muchos otros.

Entre los autores que han escrito sobre el tema de la inmigración latinoamericana a España podemos citar a: Corona (2012), Feixa, Porzio y Recio (2006), Jociles, Franzé y Poveda (2012), Patiño (2008), Pedone (2006, 2007, 2010), Poveda, Jociles y Franzé (2014) y otros. Para una profundización sobre el estado de la investigación sobre la inmigración latinoamericana en España, ver Götttsch (2010) y Tornos (2010).

Pero todos estos trabajos tienen en común que presentan un panorama desalentador para los alumnos de minorías debido a circunstancias que no solo ponen en riesgo el éxito escolar, sino que son un predictor importante de su fracaso.

3 Estos primeros años de desarrollo de la antropología de la educación en España coinciden más o menos con lo que Torres (2011, p. 68) denomina “La tercera etapa de la conformación de la España inmigrante” que se inicia en el año 1996 y acaba en el año 2000. Para Cachón (2009, p. 109), esta etapa va desde el año 2000 en adelante. En esos años la población inmigrante en España crece espectacularmente, pasa de 499.773 en el año 1996 a 5.730.667 en el año 2011. Crece del 10,9% en un periodo de 15 años y de 1,3 % pasa a representar el 12,2% sobre la población total de España (Torres, 2011, p. 67).

Los alumnos inmigrados además de enfrentarse a barreras lingüísticas, culturales y estructurales, se deben enfrentar a barreras institucionales en los centros de enseñanza. Ciertamente, el alumnado recién llegado todavía es visto como un problema, es percibido como carente y sus malos resultados se aceptan como algo “lógico e inevitable” (Ibarra, 2012). Según Carrasco (2004b, p. 28), “existe una reducción de las expectativas y una normalización en la condición del menor rendimiento del alumnado minoritario”. Estas bajas expectativas de los docentes en muchos casos se contraponen a las altas expectativas de los jóvenes inmigrantes que, según sus profesores no tienen el nivel requerido para aspirar a estudios postobligatorios (Feixa et al., 2006, p. 82). Los profesores consideran que sus alumnos inmigrantes “no tienen hábitos de estudio, que es muy difícil que acepten y respeten horarios y tienen un amplio fracaso escolar” (Pedone, 2010, p. 96).

Pero no solo el profesorado tiene en bajo concepto a los estudiantes latinos, tampoco el personal directivo tiene ninguna expectativa sobre el futuro académico del alumnado inmigrante. Piensan que los alumnos latinoamericanos no tienen intenciones de seguir estudios postobligatorios y que solo esperan acabar la ESO para insertarse al mundo laboral (Feixa et al., 2006, p. 235). En la misma línea, la investigación de Patiño (2008) también hace referencia a las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado inmigrante. Este es un aspecto central, ya que

“mantener *altas expectativas* para todo el alumnado, para cada alumno y alumna sin excepción, así como *crear firmemente en sus posibilidades*, es predisponerles a la realización exitosa de un proyecto de vida de calidad” (Arriaga et al., 2007, p. 10).

Al generalizarse las percepciones negativas de los profesores respecto a sus alumnos inmigrantes, no solo se está homogeneizando a un colectivo muy diverso, sino que se está condicionando las expectativas de los alumnos a través de actitudes concretas, estilos de relación, discursos discriminatorios y decisiones “pedagógicas”, como por ejemplo el establecimiento de grupos de nivel que, como veremos en los resultados, afectan la autoestima y las posibilidades reales del alumnado inmigrante que está sobrerrepresentado en los “grupos de bajo nivel” (Carrasco et al., 2009, p.4).

Como ya lo adelantaba Carrasco (2004b, p. 22) se empezaba a

“construir una cierta jerarquización de los grupos de inmigrantes en la sociedad de destino, de manera que en ocasiones se apela a la existencia de minorías modelo⁴ mientras que a otras nuevas minorías se las construye desde el conflicto”.

Esta situación está descrita ampliamente en las investigaciones de Corona (2012) y Patiño (2008) en las que se muestran la manera en que el profesorado

4 Para una profundización del tema de *minorías modelo*, ver Lee (1994, 1996).

hace distinciones estereotipadas de sus alumnos inmigrantes.

Continuando con los datos desalentadores sobre los alumnos inmigrantes, según Feixa (Feixa et al., 2006, p. 82) diversas fuentes hablan del abandono de la educación obligatoria por parte de los adolescentes latinoamericanos y que este abandono es mayor que el de otros colectivos. Por otra parte, lo que se sabe sobre la continuidad del alumnado inmigrante latinoamericano en los estudios postobligatorios es todavía muy poco (Serra y Paludàrias, 2010).

Por último, en cuanto al género, entendido como categoría relacional, “a menudo ha sido una variable olvidada en los estudios sobre juventud” (Feixa et al., 2006, p. 215). Referente al tema de las migraciones latinoamericanas en general desde una perspectiva de género, Pedone (2007, 2010) ha escrito bastante. Por ejemplo, sobre la feminización en los procesos migratorios en la inmigración ecuatoriana a España y sobre las rupturas y continuidades en los roles.

(In)visibilidad de los paraguayos

En el tema de la escasa atención que ha recibido, por parte de los antropólogos, la escolarización de las minorías inmigrantes latinoamericanas, algunos colectivos han corrido peor suerte que otros. Este es el caso de los inmigrantes paraguayos en España.

Cuando Franzé, Jociles y Poveda (2011, p. 9) citan a Hardman (2001) para referirse a los “grupos silenciados” haciendo alusión a los niños y a las mujeres, casi automáticamente, viene a mi mente el colectivo paraguayo en España. Los inmigrados paraguayos son una minoría dentro de la minoría, no solo en términos de cantidad respecto a otros colectivos de inmigrantes presentes en España, sino en términos de falta de información disponible acerca de ellos (libros sobre Paraguay en las bibliotecas, estudios académicos, etc.). Solo basta con buscar algún trabajo etnográfico dentro de la Antropología de la Educación en España para constatar que no existe ningún trabajo de investigación sobre los inmigrados paraguayos en España. Es difícil precisar las causas de esta *invisibilización*, y reducirlo todo a la cantidad relativa de inmigrados paraguayos respecto a otros colectivos latinoamericanos sería buscar la respuesta más fácil y “aparentemente” evidente.

De la escasa investigación sobre los inmigrantes latinos en Cataluña nos gustaría citar tres ejemplos de trabajos en los cuales se halla “excluido, marginalizado o negado” (Franzé et al., 2011, p. 10) el colectivo paraguayo:

En primer lugar, queremos referirnos a la investigación que Carles Feixa (2006) coordinara por encargo del Ajuntament de Barcelona al Consorci Institut d'Infancia i Món (CIIMU) a raíz del asesinato de Ronny Tapias y que tenía por objeto abordar la problemática de las “bandas juveniles”. En esta investigación fueron entrevistados 33 jóvenes latinoamericanos, de nueve países distintos (ocho sudamericanos y uno de las Antillas). Incluyó tanto a chicos como chicas,

catorce ecuatorianos, cuatro dominicanas, cuatro colombianos, tres chilenos, dos peruanos, dos bolivianas, dos argentinos, un venezolano y una brasileña. Como se puede notar, de los países sudamericanos, no fueron entrevistados jóvenes uruguayos ni paraguayos (no consideramos Guyana Francesa, Surinam, ni Guyana). En el mismo informe, en un anexo elaborado por Carolina Recio y Carmen Costa, tampoco aparecen los paraguayos en un gráfico que presenta las “Principales nacionalidades de los migrantes americanos en Barcelona (2006)” aunque, según los datos estadísticos del Ajuntament de Barcelona⁵, en ese año había más paraguayos que mexicanos y venezolanos, que sí son incluidos en el gráfico.

En segundo lugar, quisiéramos mencionar la tesis doctoral de Victor Corona (2012), que presenta una investigación que tiene por objetivo comprender y explicar el papel de la lengua en la construcción de las identidades en el contexto urbano de Barcelona dentro del colectivo de jóvenes latinoamericanos. En esta investigación, cuando el autor intenta explicar que existen diferencias entre los latinos, indica que la percepción de los profesores los divide en dos grandes grupos: el primero, integrado por las comunidades ecuatoriana, boliviana, peruana, dominicana, venezolana y colombiana, que es vista como “violentas” y “poco académicas”. Y el segundo grupo, integrado por argentinos, uruguayos y chilenos, que es visto de manera más neutral y hasta a veces positiva. Como vemos, nuevamente los paraguayos no aparecen en ninguno de los dos grupos, por lo tanto, no los podemos integrar a ninguna de las categorías referidas, entrarían dentro de los grupos aún no clasificados, serían *no-cosas* (Douglas, 1991). Resultaría interesante conocer con cuál de los grupos identifican los profesores a los alumnos paraguayos, pero, lastimosamente, el trabajo de Corona no nos da pistas al respecto.

Por último, en un artículo de Galeano y Bayona i Carrasco (2015) que se refiere a la segregación territorial y a la transformación del espacio en el Área Metropolitana de Barcelona en el marco de la inmigración internacional, se presenta un gráfico que muestra el Índice de Disimilitud, que indica la evolución de la segregación por país de nacimiento, en el periodo comprendido entre el año 2003 y 2013. En el referido gráfico aparecen datos de la inmigración de varios países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y República Dominicana. No encontramos datos sobre uruguayos, chilenos, venezolanos, ni paraguayos. Nuevamente no aparecen datos sobre el colectivo de inmigrantes paraguayos.

5 Recuperado de: <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/tdemo/imi/i2006/nacio01.htm>. Fecha de consulta: 09 de septiembre de 2016.

Para matizar el panorama hasta ahora descrito, debemos decir que, en los únicos informes, que a nosotros nos conste o a los que hemos podido tener acceso, en los cuales se incluyen datos sobre la inmigración paraguaya a España son los Anuarios de la Inmigración en España publicados por CIDOB (Barcelona Centre For International Affairs). Además, podemos encontrar datos y cifras sobre la población de inmigrantes paraguayos en las estadísticas oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), del Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) y del Ajuntament de Barcelona. No estamos en condiciones de arriesgar ninguna respuesta a la pregunta: ¿por qué los paraguayos no aparecen en casi ninguno de los estudios que se hacen sobre los inmigrantes latinoamericanos en Cataluña? y, aunque creemos que es relevante, no es el objetivo de la presente investigación responder esa pregunta.

Como hemos visto, en general en el estado español, las investigaciones etnográficas no se han ocupado del estudio de la escolarización de los inmigrados paraguayos. Este es el vacío que encontramos en la literatura existente sobre temas de inmigración en Cataluña, en general, y sobre la escolarización de minorías de inmigrantes latinoamericanos, en particular. Con la presente investigación pretendemos aportar los primeros datos que hemos encontrado, tanto en las estadísticas oficiales como en el trabajo de campo a través de entrevistas con los jóvenes paraguayos y sus padres.

CONCEPTOS CLAVE PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD ESTUDIADA

Niños y jóvenes inmigrados paraguayos

Inspirados en la denominación de Suárez-Orozco y Suarez-Orozco (2003, p. 15), he decidido llamar “niños inmigrados” (los autores citados los llaman “niños migrantes”) a los hijos e hijas de inmigrados paraguayos. En efecto, se trata de niños nacidos en Paraguay que, posteriormente, inmigraron a España para reunirse con sus padres que habían inmigrado previamente. No comparto del todo la nomenclatura propuesta por los autores citados porque considero que el hecho de llamarles “niños migrantes” sugiere la idea de una condición de inmigrantes permanentes, lo que, como veremos en los resultados, resulta inadecuado para este caso. Tampoco he querido utilizar la nomenclatura “inmigrantes de generación 1,5” porque me resulta una clasificación despersonalizante.

Adaptación escolar

El concepto de *accomodation without assimilation*, desarrollado por Gibson (1994), me sirve de base para plantear la idea de adaptación como una estrategia

de los niños inmigrados paraguayos para desenvolverse en el ámbito escolar y conseguir de esa manera permanecer en la escuela sin mayores dificultades. Esta adaptación se traduce en “una actitud positiva frente a las figuras de autoridad...” (Suarez-Orozco y Suarez-Orozco, 2003, p. 212). Esta adaptación (acomodación), que se desarrolla sin que ello implique que los niños inmigrados pierdan su cultura familiar (es decir, sin que sean asimilados), “...es un predictor significativo del bienestar futuro del niño y de las aportaciones que haga a la sociedad” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, p. 18).

Con respecto a la integración de los niños inmigrados, he decidido no incluir esta variable porque considero que la integración es un aspecto que me resultará inabarcable en un trabajo de esta envergadura. Además de ser un término polisémico, tiene implicancias en muy diversos ámbitos de la vida de los inmigrantes y separar sus aspectos normativos implicaría ocuparnos de un asunto que no forma parte de los intereses principales de la presente investigación. Sin embargo, a pesar de lo dicho, la cuestión seguramente se impondrá por su propio peso a lo largo del presente trabajo, pues es un aspecto transversal en los procesos educativos de los inmigrantes.

Estudios postobligatorios y superiores

La entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1992 implicó la implementación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con esta reforma, y otras sucesivas, la permanencia de los niños en la escuela es obligatoria hasta los dieciséis años de edad, es decir, hasta finalizar el cuarto año de la ESO. De acuerdo al artículo 3 de la Ley Orgánica Nro. 2 de Educación del año 2006 (LOE):

Numeral 4: “La Educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio”.

Numeral 5: “La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior”.

Es importante destacar la existencia de una doble vía en los estudios postobligatorios: la trayectoria académica (bachillerato) y la trayectoria profesional/formativa laboral (ciclos formativos). La primera vía está orientada a la consecución de los estudios académicos (universidad, postgrados, doctorado, etc.) y la segunda vía está más orientada a la inserción al mercado laboral.

A pesar de que los estudios postobligatorios ya no sean obligatorios ni universales, la Administración (a través de las instituciones educativas) está obligada a incentivar a los alumnos a acceder a estos estudios, pues su culminación exitosa mejora notablemente las perspectivas laborales de los jóvenes (Alegre, 2016).

Expectativas laborales

En este punto hago referencia a lo que esperan los niños inmigrados paraguayos con respecto a su futuro laboral. También incluyo las expectativas de los padres y de los profesores (relatadas por los jóvenes). En este sentido, he intentado que durante las entrevistas surgiesen lo que los chicos esperan vivir en el futuro y qué peso tienen los estudios en ese futuro que ellos esperan y anhelan.

Elección del centro

Quiero llamar la atención sobre este factor porque sería un condicionante importante de la futura trayectoria escolar de los alumnos paraguayos. Más allá de que esté vinculado con el lugar de residencia de los inmigrados, considero que el punto clave se relaciona con la elección de un centro público o concertado privado. Las familias inmigrantes, a menudo, no están en condiciones de pagar un instituto privado concertado, por lo que la “elección” de un instituto público es casi siempre la única opción. Ya desde este momento comienza a configurarse el panorama de la futura trayectoria escolar de los jóvenes paraguayos. Los estudios de Alegre, Benito y González (2008) indican que dependiendo de los modelos de zonificación que se implementen tendremos resultados muy diferentes: la reproducción (o el incremento) de la segregación escolar o la equidad educativa y la cohesión social⁶.

Organización institucional

Aquí me refiero a las cuestiones que tienen que ver con la organización interna de los grupos clase. Sobre todo al hecho de que en muchos centros se crean grupos de nivel y se aplican currículos adaptados a cada grupo. Esto no permite que los alumnos que forman parte de los grupos de menor nivel puedan acceder a una formación que les dé acceso en el futuro a estudios con mayores niveles de exigencia, como podría ser el bachillerato, en primera instancia, y la universidad, posteriormente. Este tipo de acciones formaría parte de los “sutiles mecanismos para mantenerles en un nivel de escolarización inferior, impidiéndoles así una cualificación para empleos más deseables y reforzando su *status* en empleos inferiores” (Ogbu, 2007, p. 166).

6 Ver también: Alegre y Benito (2012), y Benito y González (2008).

Orientación

Se parte de la siguiente definición:

“L’orientació és el conjunt d’accions destinades a ajudar les persones, en aquest cas l’alumnat, a prendre decisions sobre les seves vides (en els àmbits personal, social, educatiu i vocacional) i a implementar aquestes decisions. Més concretament, és el conjunt d’esforços de la comunitat per tal que cada persona pugui concretar un projecte de desenvolupament acadèmic i professional i portar-lo a la pràctica amb raonables possibilitats de sortir-se’n” (Martínez, Arnau y Sabaté, 2015, p. 29).

Estas acciones de la orientación académica, formativa y profesional son (o por lo menos deberían ser) llevadas adelante por los docentes, los tutores, los orientadores e incluso por el equipo directivo de los centros. Sin embargo, el alumnado no siempre conoce todas las opciones que tiene a disposición una vez que culmine sus estudios obligatorios. Estas opciones podríamos resumirlas en tres: el bachillerato (académico), los ciclos formativos de grado medio y superior (profesionalizador) o insertarse directamente al mercado laboral. Las decisiones que toman los jóvenes son el resultado de acumulación de experiencias (personales, sociales, académicas y profesionales) que las condicionan, todo esto vinculado al contexto socioeconómico (Martínez, Arnau y Sabaté, 2015).

Además, muchos docentes tienen prejuicios referidos a la deficiente formación previa (bajo nivel), y con escasa competencia en el manejo del idioma sobre sus estudiantes latinoamericanos. Los ven como un alumnado carente, culturalmente limitado, no académico y con tendencia al poco esfuerzo y la falta de disciplina y rigor (Corona, 2012). Con esta visión negativa hacia sus alumnos latinoamericanos, los encargados de la orientación de estos alumnos los dirigen hacia el mundo del trabajo. Les sugieren que sigan con ciclos formativos y no los conducen hacia el camino académico (bachillerato). No les aconsejan con respecto a la importancia de tener buenas notas para la obtención de becas y se conforman con que aprueben las materias con la nota mínima y acaben “exitosamente” la ESO.

Sin desconocer el rol que las familias tienen en la orientación de sus hijos, coincido plenamente con las conclusiones contenidas en un informe sobre riesgo de fracaso escolar en Cataluña del Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (2011) en el que se afirma que el personal orientador tiene un papel clave en la mejora del rendimiento escolar y el conocimiento de las necesidades del mercado laboral.

Movilidad social

Se entiende por movilidad social el paso de un nivel socioeconómico a otro más elevado que permita el acceso a recursos a los que no se tenía acceso en el nivel anterior. Esto es el acceso a un estrato social que le permita un nivel de vida más elevado en términos de acceso a bienes y servicios. Un indicador importante que evidencia la movilidad social es el tipo de trabajo que se ocupa, pues el trabajo que se desempeña es el “contenido más significativo del sistema de *status*” (Miller, 1971, p. 18, citado en Ogbu, 2007, p. 160), no solo en los EE.UU., sino en cualquier sociedad estratificada. Desde el punto de vista de la movilidad social intergeneracional, entendida como la relación entre la posición de clase que un individuo ocupa y la clase en la que ha sido criado (Breen, 2004), podríamos decir que, si los hijos de los inmigrados paraguayos desempeñaran en su vida laboral futuros trabajos de mayor estatus que los de sus padres, estaríamos ante una situación de movilidad social.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Aspectos institucionales de los centros

Los jóvenes paraguayos se escolarizan, en general, en institutos públicos que les son asignados de acuerdo a su lugar de residencia (las dos terceras partes de los informantes viven en la periferia de Barcelona). Solamente Juan se escolarizó y concluyó la ESO y el bachillerato en un instituto privado concertado, el resto lo hizo en institutos públicos. En estos centros públicos la mayoría de los alumnos son inmigrantes y los autóctonos se cuentan con los dedos de la mano. Matiza esta situación, el caso del primer instituto en el que se inscribió Juana, en el cual todos eran autóctonos. Igualmente, en el instituto en el que se escolarizó Marta la mayoría era española.

En cuanto a medidas e instrumentos de organización espacial, quiero referirme a las Aules d’acollida. Todos mis informantes pasaron por el Aula d’acollida. En este sentido, si bien es cierto que el objetivo principal del Aula d’acollida es “el aprendizaje intensivo de la lengua vehicular” (Alegre, Benito y González, 2007, p. 115) pudo notarse que es percibido por los jóvenes paraguayos como una de las causas de su bajo rendimiento en algunas materias, ya que la asistencia al Aula d’acollida implica la pérdida de horas de clase en el aula ordinaria.

Con respecto a las prácticas de agrupamiento, específicamente a los grupos de nivel, los relatos de los jóvenes paraguayos son congruentes con el estudio de Carrasco et al. (2009) que señala que los alumnos inmigrantes están sobrerrepresentados en los grupos de nivel más bajo.

Al respecto, Marta dijo que “en el instituto se dividen las clases: A, son los mejores; B, son los ahí y C, donde yo estaba, era los que nos costaba mucho”.

Morena refirió que “en algunos colegios ponen A, B y C y todo eso, y, en el A, por ejemplo, ponen a los mejores”. Candela también comentó sobre los grupos de nivel diciendo que “en el A estábamos los recién llegados, en el B, los que estaban hace más tiempo y en el C, los más listos.

Según Marta, la decisión de asignar a un alumno al grupo A, B o C depende del criterio de los profesores: “Los profes te van poniendo a como ellos te ven, como creen que te va a ir en ese curso”. Ella percibe negativamente estas prácticas de agrupamiento. Tanto, que al ser consultada sobre lo que cambiaría en la escuela responde: “Que no pongan A, B y C, ¿sabes?”.

Este tipo de prácticas podría afectar la autoestima de los alumnos que forman parte de los grupos de nivel más bajo, pues esto implica que los profesores consideran que no tienen la capacidad ni el nivel suficiente para formar parte de los grupos de mejor nivel. La motivación para mejorar podría verse también afectada, pues no es posible ir pasando a grupos de nivel superior. De esta manera, la autopercepción de las propias capacidades se ve influida por este tipo “decisiones pedagógicas”. En efecto, cuando pregunté a Marta por qué cree que es importante que se eliminaran los grupos de nivel, respondió que “capaz creerías más en ti”.

Además de afectar el ánimo, la autoestima y la motivación de los alumnos, estas prácticas podrían afectar las oportunidades futuras de los alumnos que forman parte de los grupos de nivel más bajo. Por otro lado, el discurso de los docentes respecto a las posibilidades que tienen los jóvenes paraguayos de acceder al bachillerato es muy pesimista. Toda esta situación limita las oportunidades de obtener un empleo de alta cualificación, con ingresos altos que posibiliten cierta movilidad social. En algunos casos, los jóvenes paraguayos son conscientes de esta situación. Tal es el caso de Morena que piensa que “tener el título de la ESO no te sirve de nada porque digamos que a la hora de conseguir trabajo se fijan más en un bachillerato que una ESO”.

Relacionamiento profesor/alumno

En principio la relación entre los profesores y los jóvenes paraguayos no es mala. Los episodios negativos son aislados, como el caso de Marta que tuvo problemas con la profesora de catalán que la presionaba mucho para que lo hable, pero a ella, a pesar de que lo entendía, le costaba mucho hablarlo. Esta situación le generó mucho estrés, lo cual preocupó a su madre que tuvo que hablar con el director del instituto para solucionar el impase con la profesora.

Candela también recordó un episodio con su profesor de informática que, a raíz de una confusión, la regañó en catalán por no haber entrado a clase. Intentó explicarle en castellano lo que había sucedido, pero el profesor se empeñaba en increparle en catalán, aun sabiendo perfectamente que ella no lo entendía.

Sin embargo, a pesar de estos hechos relatados, la mayoría manifiesta que no

tuvo mayores problemas con los profesores y que por el contrario la relación era buena. La mayoría coincide en que la relación con los profesores es muy importante y que puede influir motivándote o desanimándote.

Pero además de la relación con el profesor, la relación con los tutores merece una atención especial. En este punto, me gustaría señalar un hecho que me ha llamado particularmente la atención: en todos los casos, los jóvenes paraguayos tienen un concepto muy positivo respecto a sus tutores como se ha podido comprobar. Se puede notar que los tutores se convierten en confidentes de los alumnos y se ganan su confianza. Sobre la base de acompañarlos e interesarse por ellos hasta en cuestiones no vinculadas a lo estrictamente escolar. De esta manera, en muchos casos, la figura del tutor se constituía en un contrapeso de los mensajes y las actitudes de muchos de los profesores. No puedo opinar sobre si la fuerza de las opiniones y los consejos de los tutores puede más que las opiniones y consejos de los profesores. Cabría pensar también que, queriendo o sin querer, el tutor se constituye en una especie de “policía bueno” en las relaciones entre profesores, tutores y alumnos.

A pesar de que en la mayoría de los casos la relación con los tutores era muy buena y de mucha cercanía y acompañamiento, en algunos casos los consejos de los tutores desalentaban a los chicos a seguir el bachillerato y, consecuentemente, la universidad. Lo que resulta muy llamativo es el hecho de que en ninguna de las entrevistas los informantes hayan mencionado que sus profesores o sus tutores se hayan referido a la universidad en sus “consejos” respecto a qué camino es el mejor para cada uno de los jóvenes paraguayos.

Llama la atención el valor que los padres otorgan al hecho de que sus hijos se destaquen en la escuela por su buen comportamiento. La mayoría de los padres me ha comentado que los profesores tienen en buen concepto a sus hijos y que siempre los felicitan en las reuniones o cuando se comunican por teléfono con ellos, lo cual llena de orgullo y satisfacción a los padres de los jóvenes paraguayos. Esto pudo comprobarse al analizar las libretas de calificaciones en las que se pueden encontrar mensajes de elogio y aliento.

Expectativas de futuro de los jóvenes

Según puede notarse en las entrevistas, los jóvenes paraguayos tienen sueños, anhelos y ganas de progresar. Miran el futuro con esperanza y creen que tienen oportunidades de salir adelante. Como ejemplo, presento algunos testimonios: Asunción, “ser azafata de vuelo es mi sueño”; Marta, “quiero tener una casa y todas las comodidades”; Dalila, “la idea es ser profe, me motiva viajar y aprender idiomas”; Morena, “quiero hacer una carrera que es la de psicología”; Roque, “quiero estudiar ingeniería o medicina”.

Algunas veces esos sueños son tan fuertes que no importan las barreras. Con determinación y resiliencia parece que se pueden alcanzar las metas, paso a paso. Este es el caso de Juana, que habiendo superado lo que para ella significó

“el peor calvario” pudo perseverar y salir adelante. Ella había llegado a Barcelona en el año 2009, con catorce años. Al llegar se inscribió en un instituto privado en el que todos sus compañeros eran catalanes y ella era la única inmigrante. En este instituto se sintió discriminada por sus compañeros y profesores. Ante esta situación encontró apoyo en su tutora que intentaba hacer de mediadora entre ella y sus nuevos compañeros. Charlaba con el grupo-curso para que cambiaran su actitud respecto a Juana y para que la ayudaran, pero sin mucho éxito.

Toda esta situación llevó a Juana a tener trastornos de la alimentación que fueron diagnosticados como “anorexia nerviosa” por una especialista a la que recurrieron, pues ella estaba muy enferma. Todo mejoró cuando se cambió a otro instituto en el que repitió el 3º. de la ESO. Un instituto segregado, pero en el que Juana se sintió mucho mejor. No tenía problemas con el catalán, pues la mayoría de sus compañeros eran inmigrantes, “había solo dos catalanes”, recuerda.

Las cosas volvieron a complicarse en el 1º del bachillerato, cuando, al sentirse hostigada por los mensajes negativos de los profesores, no vio otro camino que el de abandonar el instituto al acabar el curso. Al dejar el instituto, cursó ciclos formativos vinculados con las ciencias veterinarias, pero como su objetivo era estudiar veterinaria en la universidad, y para ello necesitaba tener el bachillerato terminado, decidió volver a Paraguay para acabar el bachillerato. Así lo hizo y luego volvió a Barcelona para prepararse para el examen de selectividad de la universidad.

A veces las expectativas pasan por insertarse en el mercado laboral lo más rápido posible, como en el caso de Candela, que dice claramente: “Yo no vine a estudiar, yo vine para trabajar”. Ella tiene claro que sus expectativas no pasan por el mundo académico y sus esfuerzos están orientados al mundo del trabajo. Tanto es así, que luego de haberse propuesto con muchas ganas hacer un ciclo formativo de auxiliar de ventas y de haber ganado una plaza, a pesar de no tener sus documentos en regla, al final no lo iba a hacer porque ya consiguió un trabajo y le coincidirían las horas. Con esta decisión está claro que valora más su inserción en el mundo laboral, aunque comprenda que existe una vinculación entre la formación profesional y las oportunidades laborales futuras. En el caso de Candela hay un detalle importante, a diferencia del resto de los jóvenes paraguayos, ella está en situación irregular, por lo que la obtención de un contrato de trabajo es el camino más rápido para la regularización de su situación. Esto explicaría que haya priorizado el trabajo antes que el estudio.

En general, los jóvenes paraguayos valoran positivamente los estudios y los vinculan con la posibilidad de conseguir los trabajos que desean. Las motivaciones para proseguir sus estudios son variadas, mientras para algunos los estudios solo representan oportunidades laborales y mejores ingresos que los de sus padres, para otros significan la posibilidad de realización personal y de ser útil a su familia y a la sociedad. En cualquier caso, parecen estar muy conscientes de lo que sostienen Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) respecto

a que la escolarización será su único salvoconducto para un futuro mejor. Por otra parte, el techo laboral de Ogbu (2007) parece no existir para estos chicos, ni para sus padres, como veremos más adelante. Sin embargo, hay que decir que existen ciertas incongruencias o inconsistencias entre las expectativas de los jóvenes paraguayos y sus esfuerzos para alcanzar sus metas.

Podríamos decir que en muchos casos las expectativas de los chicos son en realidad aspiraciones, en el sentido de que, aunque tengan el deseo y la intención de alcanzar ciertas metas, muchas veces la probabilidad razonable de que las alcancen no son las mejores. Por ejemplo, con notas de promedio 6 o 7 se está en una situación de desventaja competitiva frente a otros estudiantes cuyos promedios se acercan más al 10. Además, con estas notas es muy difícil el acceso a becas para la universidad con lo cual las posibilidades reales de acceso a los estudios universitarios se reducen drásticamente. Vemos así que la cuestión pasa por lo económico, aunque siempre existe la posibilidad de financiamiento vía préstamos, como es el caso de Juan, o de autofinanciamiento, como en el caso de Juana, que piensa pagarse los estudios con su trabajo.

Teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias que he entrevistado, no puedo dejar de otorgarle un peso importante al factor económico entre las variables que permiten o imposibilitan el acceso a los estudios universitarios de los jóvenes paraguayos.

El caso de Dalila es un ejemplo de cómo las cuestiones económicas tienen un fuerte peso entre los factores que influyen en la posibilidad de acceder a estudios universitarios. Ella había superado la selectividad y había ingresado a la universidad en la carrera de Ciencia y Tecnología de los alimentos, luego tuvo que abandonar la carrera por diversos problemas, personales, familiares y económicos. No estoy en condiciones de decir cuál de los tres factores mencionados tuvo mayor incidencia, pero la presencia del factor económico entre ellos ya es destacable.

También en el caso de Juan es notoria la intersección entre las posibilidades reales de acceder a la educación universitaria y la cuestión económica. De entre todos los informantes él es el único que ha estudiado en un colegio privado concertado, gracias al esfuerzo de sus padres y a una beca que cubría la tercera parte de la cuota del instituto. Luego de una exitosa selectividad, ingresó a la carrera de Ingeniería Informática. Como la situación socioeconómica de sus padres no les permitía pagar la universidad, se vieron en la necesidad de recurrir a un préstamo de una entidad financiera para costear los estudios de su hijo.

Por otro lado, Roque ya está pensando en la manera de pagarse la universidad. Su idea es trabajar al cumplir los dieciséis años e ir ahorrando para pagarse sus estudios. Igualmente, sus padres manifiestan que están en condiciones de pagarle la universidad en caso de que no pueda ahorrar o no consiga trabajo. Por otro lado, las notas de Roque son buenas y él no descarta la posibilidad de luchar por una beca.

¿Y por casa cómo andamos?

La cultura del hogar del alumno y las creencias familiares se transmiten de padres a hijos y pueden incidir positiva o negativamente en la adaptación y el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes (Gibson, 1994). En el caso de los jóvenes paraguayos, no estoy en condiciones de decir en qué grado de eficacia y cuánto influyen realmente en el sistema de creencias de los hijos. Lo que sí pude observar es que los jóvenes paraguayos mantienen una relación muy cercana con sus padres (especialmente con la madre) que se basa en el respeto y la obediencia. Asimismo, pude notar, y me lo han relatado en las entrevistas, que las expectativas de los padres ejercen un doble efecto sobre sus hijos: por un lado, los motiva y les da autoconfianza y, por el otro, representa para ellos una gran presión. Los jóvenes reconocen el sacrificio que realizan por ellos sus padres y se sienten comprometidos a retribuirles con buenos resultados académicos y un comportamiento ejemplar dentro y fuera de la escuela.

Los padres de los jóvenes paraguayos creen que en España sus hijos tendrán mejor educación y por lo tanto mayores oportunidades de movilidad social. La madre de Roque recuerda que cuando lo trajeron, le dijeron: “Te hemos traído aquí para que estudies y tengas una vida mejor”. Creen que con esfuerzo y dedicación sus hijos podrán lograr sus objetivos y que su condición de inmigrante no limita sus oportunidades de alcanzar las metas que ellos no pudieron alcanzar. Al respecto, la madre de Juan le decía: “Lo que nosotros no alcanzamos, tú lo tienes que alcanzar”.

Los padres confían en la capacidad de sus hijos y los apoyan en todo lo que pueden, en la medida de sus posibilidades. La madre de Roque me dijo: “Yo confío en él, el día de mañana será alguien”, “yo digo que va a llegar a la meta que él quiera, porque él cuando se propone lo logra”. Cuando pregunté al padre de Dalila y Dulce sobre hasta dónde podrían llegar sus hijas, me respondió que “no hay límites”.

Valoran el hecho de vivir en Europa y creen que la calidad de vida es mejor allí que en Paraguay. Les enseñan el valor de la familia y reagrupan a sus hijos para estar juntos porque están convencidos de que en España tienen más futuro. Para la madre de Marta, ella “tiene más oportunidades que allí”, refiriéndose a Paraguay.

Cuando pregunté a los padres sobre los mensajes que les daban a sus hijos, me dijeron que les aconsejaban sobre cómo deben comportarse, cuál es el camino que deben seguir y la importancia de las metas. El padre de Roque refiere: “Yo le digo que no se meta en problemas, en tonterías, que estudie”. La madre de Dalila y Dulce piensa que “cuando te vas a un sitio tenés que adaptarte únicamente, no puede el sitio adaptarse a vos, vos tenés que adaptarte a él”.

Todos estos mensajes buscan orientar a los hijos hacia un camino sin tropiezos o, por lo menos, a saber enfrentarlos en un caso dado. Con estos consejos, los padres esperan que sus hijos tomen las decisiones que ellos creen que son las

correctas. En general, puede decirse que los mensajes que los padres les dan a sus hijos son muy positivos y que encierran unas expectativas muy altas respecto al futuro y las posibilidades laborales de sus jóvenes hijos y que la confianza que tienen en que lograrán sus objetivos es total. Estas son las expectativas que muchos tutores u orientadores creen que tienen “modular” (Jociles, Franzé y Poveda, 2012, p. 71).

El discurso docente

He podido acceder a informes escolares de tres de mis informantes que además de reflejar el rendimiento académico de los jóvenes paraguayos, específicamente de Dalila, Dulce y Juan se refieren también a valoraciones actitudinales. Huelga decir que con un tercio de los informes académicos de mis informantes (además incompletos) su análisis solo nos dará pistas sobre algunos aspectos vinculados a su rendimiento académico.

Comencemos por analizar los documentos de Dalila:

En cuanto a sus notas, he podido acceder a sus notas de 2do. de la ESO (7,5), 4to. de la ESO (8) y al promedio del bachillerato (7,57).

Por otro, algunas valoraciones y comentarios de los profesores son: “¡Muy bien! Debes hacer un buen 2do. para estudiar lo que quieras”; “¡Enhorabuena! Es una gran suerte tener alumnos como la Dalila”.

Se puede ver que Dalila era tenida en muy buen concepto por los profesores del instituto y, además, se lo hacían saber. Por ejemplo, en un informe del Taller d’Estudi Assistit del año 2010 se puede leer: “La Dalila es una joven muy trabajadora, es responsable en su trabajo y es muy autónoma”. También se puede leer que “Su comportamiento en el aula es muy bueno y tiene mucho interés por aprender y hacer un buen trabajo”.

Con respecto a Dulce, algunas valoraciones y comentarios de los profesores son: “Estamos encantados y muy contentos ¡Buen trabajo! ¡Sigue así! ¡Felicidades!”. Referidas a su rendimiento en el bachillerato: “Debes seguir trabajando para intentar superar las materias suspendidas”; “Es necesario que trabajes un poco más para poder mejorar los resultados”.

Por último, en un informe del Taller d’Estudi Assistit se puede leer: “La Dulce es una joven muy trabajadora, es responsable con su trabajo y se esfuerza mucho en mejorar. Tiene iniciativa y entusiasmo por aprender”.

Aunque en el informe de Taller de estudio asistido se pueden leer buenos conceptos respecto a la actitud general de Dulce, es muy llamativo el cambio de tenor entre las valoraciones de los profesores de la ESO y las del bachillerato. En cuanto a su rendimiento académico, he podido acceder a sus notas promedio de la ESO (7,7) y del bachillerato (6).

Con respecto a Juan, no he podido recabar información valorativa de su trabajo en aula. Solamente he accedido a sus calificaciones del 3ro. de la ESO (6,7), 4to. de la ESO (7) y 1ero. de Bachillerato (6,6).

Resulta muy significativo el caso de Dalila porque me ha permitido demostrar que los profesores le tenían en muy buen concepto. En este caso solo quedan dos opciones posibles: o los profesores le mintieron todo este tiempo o realmente la tenían en buen concepto. Si el segundo es el caso, entonces en Dalila se estaría incumpliendo lo que ha sido demostrado suficientemente en otros trabajos, como el de Corona (2012) o Jociles, Franzé y Poveda (2012) en el sentido de que los docentes y técnicos tienen en muy mal concepto a los estudiantes latinoamericanos, al considerarlos carentes y no académicos, conflictivos y no dados al esfuerzo y la disciplina. En este punto también sería bueno recordar la clasificación que mostraban Corona (2012) y Patiño (2008) respecto a los dos tipos de latinoamericanos existentes en creencias folk de los profesores, directores y técnicos: por un lado, el grupo de los argentinos, uruguayos y chilenos y, por otro lado, el resto, los “problemáticos”. Cabría preguntarse: ¿En cuál de los dos grandes grupos están los paraguayos en el imaginario de los profesores, técnicos y directores? O tal vez, aunque sea poco probable, todavía no pesa sobre ellos ningún estereotipo “consensuado”.

Finalmente, a pesar de los ejemplos que hemos presentado en los párrafos anteriores, lo que más destacan los jóvenes paraguayos sobre el discurso de los profesores es que no los alientan a seguir los estudios postobligatorios en el bachillerato. Cuando consulté a Marta qué le decían los profesores, contestó “que no siga el bachillerato porque me va a costar mucho”. ¿Quiénes?, pregunté: “Todos los profes”, respondió. Morena, por su parte, consultada sobre si en el instituto le animaban, dijo que “no mucho”, “a ver, algunos profes dicen que teniendo la nota que tenemos no nos ven con la capacidad de hacer bachillerato”, “digamos que nos desaniman totalmente”. Pregunté si todos los profesores lo hacían y respondió que “solo algunos”. Sin embargo, aclaró que su tutora “si ayuda, nos anima y todo eso”.

Al respecto, Juana dijo: “Lo que pasa es que aquí, el bachillerato, ellos no quieren que tú accedas tan fácilmente a él”. Agregó, además:

“Los profesores todo el día te machacan y te dicen que el bachillerato no es un estudio que lo tiene que tener cualquiera, que no todos tienen acceso a él. Y que no vas a pasar, que no vas a pasar y que no vas a pasar. Todo el día están con la misma cosa, que no vas a pasar, que es muy difícil, que no vas a tener el promedio para pasar, te meten eso en la cabeza desde que entrás hasta que salís. Todos los días, todos los profesores. El tutor no”.

Como se puede notar, en el caso de Juana más que un discurso puntual de los docentes respecto al acceso al bachillerato por parte de los jóvenes paraguayos, se trató de un verdadero hostigamiento que la incitaba a optar por caminos distintos al del bachillerato. Esos caminos tienen que ver con el acceso directo

al mundo del trabajo, en labores de baja cualificación. También con la ESO terminada podría cursar ciclos formativos de grado medio, lo que le daría más posibilidades de obtener un empleo en un rango de ingresos todavía bajo. Sin embargo, estos ciclos formativos de grado medio también dan acceso a los ciclos formativos de grado superior, que (luego de cuatro años de estudios postobligatorios) le daría la posibilidad de obtener un empleo mejor pagado y, eventualmente, el acceso a la universidad.

Asunción, aunque en general se sintió apoyada, también recordó algunos mensajes negativos de los profesores. Como la vez que el profesor se refirió a uno de sus compañeros diciendo: “Este va acabar trabajando en un Burger”.

Para matizar esta situación, como ya lo habíamos señalado, la figura del tutor vuelve a jugar aquí un papel de contrapeso, aunque desproporcionado, al discurso de los profesores. Esto puede notarse en testimonios como los de Roque, que siempre se sintieron apoyados por los profesores: “Los profesores siempre me apoyaron, siempre con mensajes positivos”.

Por último, en lo que respecta a la orientación en los institutos de enseñanza, se pueden notar mensajes contrapuestos de los encargados de orientar a los jóvenes paraguayos. Mientras unos dan mensajes positivos y de aliento, otros los desaniman para seguir estudios postobligatorios.

CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que llego es que los hijos e hijas de inmigrados paraguayos, mediante una positiva adaptación escolar, continúan sus estudios postobligatorios y superiores porque sus expectativas hacia la estructura de oportunidades laborales son favorables.

Para el desarrollo de esta conclusión me resultaron fundamentales los conceptos de “acomodación sin asimilación” de Gibson (1994) y los hallazgos y conclusiones de su investigación con los punjabi sikhs en Valleyside me resultaron muy esclarecedores. Sobre todo, en lo referente a la influencia que ejerce la cultura del hogar y los valores de la familia en el rendimiento escolar de los hijos, aun cuando estas familias posean muchas características que los investigadores vinculan al fracaso escolar.

En efecto, muchos de los jóvenes entrevistados cursaron el bachillerato y están cursando o piensan cursar estudios superiores. Todos los jóvenes manifiestan tener sueños, anhelos y metas en el futuro. Los valores familiares y las creencias de los padres influyen en la positiva adaptación a la escuela. Sin embargo, podríamos matizar estas conclusiones diciendo que las calificaciones y los hábitos de estudio de los jóvenes son incongruentes con sus ganas de proseguir sus estudios. El caso de Candela que expresa claramente no tener interés en los

estudios.

Como segunda conclusión, se puede decir que la elección del centro, la organización institucional y la orientación educativo-laboral en las escuelas conducen a los niños y jóvenes inmigrados paraguayos hacia una formación que no les permitirá el acceso a puestos de trabajo de prestigio y condicionará su movilidad social.

Las teorías de reproducción de Bourdieu (2007), Bourdieu y Passeron (2008) y Willis (2007); el clásico estudio de Willis (2008) y las teorías de Obgu (2007), vinculadas al techo laboral limitado, me han servido como marco para desarrollar esta conclusión.

Apoya esta conclusión el hecho de que los centros de enseñanza implementan los grupos de nivel como práctica de agrupamiento y los jóvenes paraguayos están sobrerrepresentados en los grupos de menor nivel. Además, las Aules d'acollida propician el bajo rendimiento en muchas materias a las que no puede asistir el alumno recién llegado por superposición de horarios.

Sumado a todo lo anterior, la mayoría de los jóvenes paraguayos asiste a institutos públicos. Y el discurso de los profesores no orienta a los alumnos hacia la excelencia, muy por el contrario, los desanima.

Sin embargo, el hecho de que los tutores representen un importante contrapeso en el discurso de muchos de sus profesores; de que, en general, los jóvenes desoigan los mensajes negativos de los profesores y encaren sus proyectos personales con el apoyo de su familia; y de que demuestren ganas de superación personal son hallazgos que matizan la segunda conclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAJO, José Eugenio, CARRASCO, Silvia (eds.) (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

ALEGRE, Miquel Àngel (2016) "L'accés de l'alumnat estranger a l'educació pre i postobligatòria: llums i ombres" (99-103). En: Generalitat de Catalunya, *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

ALEGRE, Miquel Àngel y BENITO, Richard (2012) "The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 33, n°6, p. 849-871.

ALEGRE, Miquel Àngel, BENITO, Richard y GONZÁLEZ, Sheila (2007) *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània.

ALEGRE, Miquel Àngel, BENITO, Richard y GONZÁLEZ, Sheila (2008) "Procesos de

segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, nº 2, p. 1-26.

APARICIO, Rosa y TORNOS, Andrés (2012) *La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración: Factores, metas, transformaciones identitarias*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

ARRIAGA, Mikel, GARCIA, Oihane, MATEOS, Maite y DAVILA, Andrés (2007) “Inmigrantes adolescentes en el ámbito socioeducativo: interacciones y prácticas de inclusión para un proyecto de vida de calidad”, *EMIGRA Working Papers*, nº 77. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8awT2JqXwtPMTUxM2I4ZTItMzI5Yy00NmQwLTk1ZjctOGFkNGZmN2I0ZmEx/view?hl=en&pref=2&pli=1>

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (2006) Estadística i Difusión de Dades. Recuperado de <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/tdemo/imi/i2006/nacio01.htm>

BENITO, Richard y GONZÁLEZ, Isaac (2008) “Segregació escolar a Catalunya: implicacions en el terreny de l’equitat educativa” (157-177). En: Associació Catalana de Sociologia, *Societat Catalana 2008*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2007) *Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos: Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2010) “Trajectòries migratòries i integració de la infància romanesa del Vallès Occidental”, *EMIGRA Working Papers*, nº 127. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8awT2JqXwtPMzBJNTk1NzAtMzhjNi00NjlkLWEzMGZjU3NWU5NDE5Mjhi/view?hl=en&pref=2&pli=1>

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2011) “Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalanian schools”, *Intercultural Education*, Vol. 22, nº 5, p. 355-369.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel y CARRASCO, Silvia (2016) “Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion” (1169-1198). En: Pink, William y Noblit, George (eds.), *International Handbook of Urban Education*. New York: Springer.

BOURDIEU, Pierre (1999) *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, Pierre [1989] (2007) “Los poderes y su reproducción” (389-429). En: DÍAZ de Rada, Ángel, García Castaño, Francisco Javier y Velasco Maillo, Honorio (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2008) *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

BREEN, Richard (2004) "The Comparative Study of Social Mobility" (1-16). En: Breen, Richard (ed.), *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

CACHÓN, Lorenzo (2009) *La "España inmigrante": Marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Barcelona: Anthropos.

CARRASCO, Silvia (2001) "La llengua en les relacions interculturals a l'escola", *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, nº 23, p. 29-40.

CARRASCO, Silvia (2003) "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales", *Revista de Educación*, nº 330, p. 99-136.

CARRASCO, Silvia (2004a) "Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo", *OFRIM. Suplemento*, nº 11, p. 37-68.

CARRASCO, Silvia (2004b) "Inmigración y educación: oportunidades y tensiones para un modelo social plural e inclusivo" (15-36). En: Carrasco, Silvia, Ballestín, Beatriz, Beltrán, Joaquín, Gaggiotti, Hugo, Kaplan, Adriana, Marre, Diana, Molins, Cris, Pàmies, Jordi, Pedone, Claudia y Sáiz, Amelia, *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

CARRASCO, Silvia, PÀMIES, Jordi, PONFERRADA, Maribel, BALLESTÍN, Beatriz y BERTRAN, Marta (2009) "Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas", *EMIGRA Working Papers*, nº 126. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n126/emigrarp_a2007n126p1.pdf

CONSELL DE TREBALL, ECONÒMIC I SOCIAL DE CATALUNYA (2011) *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.

CORONA, Victor (2012) *Globalización, identidades y escuela. Lo latino en la escuela*. Tesis de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

DOUGLAS, Mary (1991) *Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.

FEIXA, Carles, PORZIO, Laura y RECIO, Carolina (2006) *Jóvenes "latinos" en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.

FRANZÉ, Adela, JOCILES, María Isabel y POVEDA, David (2011) "El estudio etnográfico de la infancia y la adolescencia: Posibilidades y retos" (9-36). En: Jociles, María Inés, Franzé, Adela y Poveda, David (eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.

GALEANO, Juan, y BAYONA-i-CARRASCO, Jordi (2015) “Segregación territorial y transformación del espacio residencial al inicio del siglo XXI: el caso del Área Metropolitana de Barcelona” (119-128). En: De La Riva, Juan, Ibarra, Paloma, Montorio, Raquel y Rodrigues, Marcos (eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.

GARCIA CASTAÑO, Francisco Javier y PULIDO MOYANO, Rafael Álvaro (2008) “El desarrollo de la Antropología de la Educación en España: Razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas” (152-180). En: Jociles, María Inés y Franzé, Adela (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.

GIBSON, Margaret [1988](1994) *Accommodation without Assimilation: Sikh immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University Press.

GÖTTSCHE, Marieke (2010) “Inmigración latinoamericana en España: El estado de la investigación” (279-330). En: Ayuso, Anna y Pinyol, Gemma (eds.), *Inmigración latinoamericana en España: Estado de la investigación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

HARDMAN, Charlotte [1973] (2001) “Can there be an Anthropology of Childhood?” *Childhood*, Vol. 8, nº 4, p. 501-517.

IBARRA, Joseba (2012) “Integración lingüística del alumnado inmigrado”, *Didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 61, p. 9-21.

JOCILES, María Isabel (2008) “Panorámica de la Antropología de la Educación en España: Estado de la cuestión y recursos bibliográficos” (152-180). En: Jociles, María Inés y Franzé, Adela (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.

JOCILES, María Isabel, FRANZÉ, Adela y POVEDA, David (2012) “La diversidad cultural como problema: Representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano”. *Alteridades*, Vol. 22, nº 43, p. 63-78.

LEE, Stacey (1994) “Behind the Model-Minority Stereotype: Voices of High- and Low-Achieving Asian American Students”, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 25, nº 4, p. 413-429.

LEE, Stacey (1996) *Unraveling the Model-Minority Stereotype: Voices of High and Low Achieving Asian American Students*. New York: Teachers College Press.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, Nº 2-06, de 3 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

MARTINEZ, Màrius, ARNAU, Laura y SABATÉ, Marta (2015) *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/INFORMES%20BREUS%2056_WEB_sensecreusdetall.pdf

MILLER, Herman (1971) *Rich man, poor man*. New York: Thomas Y. Crowell.

OGBU, John [1981] (2007) “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple” (145-174). En: DÍAZ de Rada, Ángel, García Castaño, Francisco Javier y Velasco Maillo, Honorio (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

OGBU, John (2003) *Black American students in an affluent suburb: a study of academic disengagement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

PÀMIES, Jordi (2006) *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

PATIÑO, Adriana (2008) *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas, el caso de un centro escolar multicultural de Madrid*. Tesis de Doctorado en Lingüística. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

PEDONE, Claudia (2006) “Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica”, *Athenea Digital*, nº 10, p. 154-171. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/n10-pedone/298-pdf-es>

PEDONE, Claudia (2007) “Familias transnacionales ecuatorianas: Estrategias productivas y reproductivas” (251-278). En: Bretón Solo de Saldivar, Víctor, García, Francisco, Jové, Antoni Y Vilalta y Escobar, María José (eds.), *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al espejo*. Madrid: Catarata.

PEDONE, Claudia (2010) *Hijos e hijas de la migración ecuatoriana a Cataluña: Rupturas y continuidades en los roles de género*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/1622.pdf>

POVEDA, David, JOCILES, María Inés y FRANZÉ, Adela (2014) “Immigrant Students and the Ecology of Externalization in a Secondary School in Spain”, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 45, nº 2, p. 185-202.

RUIZ, José Ignacio (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SAN ROMÁN, Teresa (1980) “La Celsa y la escuela del barrio” (163-263). En: Knipmeyer, Mary, González Bueno, Marta y San Román, Teresa (eds.), *Escuelas, pueblos y barrios: Tres ensayos de antropología educativa*. Madrid: Akal.

SERRA, Carles y PALAUDÀRIAS, Josep Miquel (2010) *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Mediterrània.

SUÁREZ-OROZCO, Carola y SUÁREZ-OROZCO, Marcelo (2003) *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.

TORNOS, Andrés (2010) “El estado de la investigación sobre las inmigraciones latinoamericanas a España: Perspectivas social y política” (233-246). En: Ayuso, Anna y Pinyol, Gemma (eds.), *Inmigración latinoamericana en España: Estado de la investigación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

TORRES, Francisco (2011) *La inserción de los inmigrantes: Luces y sombras de un proceso*. Madrid: Talasa.

WILLIS, Paul [1981] (2007) “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción” (431-461). En: Díaz de Rada, Ángel, García Castaño, Francisco Javier y Velasco Maillo, Honorio (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

WILLIS, Paul [1977] (2008) *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

A realidade de migrantes trabalhadores na Educação de Jovens e Adultos

La realidad de los migrantes trabajadores en la Educación de los Jóvenes y Adultos

Célia Regina Vendramini¹

RESUMO

Analisamos as condições de estudo de trabalhadores migrantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis - Santa Catarina - Brasil. Observamos um percurso formativo marcado por interrupções escolares, mudanças de escola, de turno e modalidade educativa, o que nos leva a problematizar acerca das (im)possibilidades de conciliar estudo e trabalho na EJA. Para tal intento, fizemos levantamento das fichas de matrícula dos estudantes dos dezenove núcleos de EJA do município, nos quais encontramos o registro de matrícula de 974 migrantes em 2019, correspondendo a 50,6% dos matriculados. Realizamos dois grupos focais com estudantes migrantes no núcleo que apresentou maior concentração de migrantes, 70,8%, abordando elementos da vida, do trabalho e da escola antes e depois da migração para Florianópolis. Observamos que o trabalho é o que afasta o estudante da escola e ao mesmo tempo é o que o faz retomar os estudos.

Palavras-chave: Migração. Trabalho. Escolarização. Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

Analizamos las condiciones de estudio de trabajadores migrantes que frecuentan la Educación de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Florianópolis - Santa Catarina - Brasil. Observamos un proceso formativo marcado por interrupciones escolares, cambios de escuela, de turno y de modalidad educativa, lo que nos lleva a problematizar acerca de las (im)possibilidades de conciliar estudio y trabajo en la EJA. Para tal intento, hicimos un levantamiento de las listas de matrícula de los estudiantes de los diecinueve nucleos de la EJA de la ciudad,

¹ Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Pesquisadora do CNPq. Membro do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho - TMT. Email:celia.vendramini@ufsc.br

en los cuales encontramos el registro de matrícula de 974 migrantes en 2019, correspondiendo al 50,6% de los matriculados. Realizamos dos grupos focales con estudiantes migrantes en el núcleo que presentó mayor concentración de migrantes, 70,8%, abordando elementos de la vida, del trabajo y de la escuela antes y después de la migración para Florianópolis. Observamos que el trabajo es lo que aleja al estudiante de la escuela y al mismo tiempo es lo que le hace retomar los estudios.

Palabras clave: Migración. Trabajo. Escolaridad. Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

Propomos neste artigo reflexões e análises sobre as condições de estudo de trabalhadores migrantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos - EJA - no município de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Compreendemos que a vinculação com a EJA revela a baixa escolaridade dos migrantes advinda de um percurso escolar interrompido pelo trabalho ou pela dificuldade de acesso à escola. O trabalho é o motivo que afasta o estudante da escola e, ao mesmo tempo, é o que impele a retomada dos estudos, como veremos ao longo do texto, com base nos dados de nossa pesquisa de campo e em estudos teóricos.

A pesquisa que alimenta as análises aqui apresentadas foi feita com estudantes da EJA do município de Florianópolis. Inicialmente, fizemos levantamento das fichas de matrícula dos estudantes dos dezenove núcleos que se espalham pelos bairros do município, nos quais encontramos o registro de matrícula de 974 migrantes em 2019, correspondendo a 50,6% do conjunto dos matriculados. 6,7% da região metropolitana da Grande Florianópolis, 1,4% de Estado Estrangeiro e apenas 29,1% nativos. 12,1% dos matriculados não informaram o local de nascimento. Considerando todos os migrantes, incluindo os da Grande Florianópolis e os estrangeiros, chegamos a um resultado de 58,7% de migrantes, com um aumento de 3,3% em relação ao ano de 2018.

Com base nestes dados iniciais, selecionamos o polo com maior concentração de migrantes, no caso o polo do Norte da Ilha, com 70,8% de estudantes migrantes, onde consultamos as fichas físicas de matrícula, as quais apresentavam mais informações sobre os estudantes. Em seguida, realizamos dois grupos focais com estudantes migrantes². No primeiro deles, abordamos elementos da

2 O primeiro grupo focal foi realizado no dia 7 de novembro de 2018 e contou com a presença de 17 estudantes migrantes. O segundo grupo foi realizado no dia 13 de novembro de 2018 e contou com 22 participantes, a maioria já estava presente no primeiro dia. Os grupos tiveram a duração de uma hora e meia. Os participantes dos grupos focais são do primeiro e segundo segmento da EJA e têm na sua maioria entre 15 e 20 anos, apenas dois têm mais de 30 e outros dois mais de 50 anos. Eles foram convidados a participar na semana anterior numa visita

vida, do trabalho e da escola antes da migração e, no segundo, focamos nos mesmos elementos após a chegada a Florianópolis. Os estados de origem dos participantes do grupo focal são, segundo a ordem de recorrência, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Maranhão, Rondônia, Mato Grosso e Rio de Janeiro. Todos já passaram por outros lugares antes de chegar a Florianópolis.

A partir da realidade que se buscou alcançar com a pesquisa, algumas questões se apresentam para a análise proposta neste artigo: O que move os trabalhadores e suas famílias a migrar, a deixar para trás amigos, parentes, lares, escolas, modos de vida? O que os migrantes buscam ou esperam da EJA ao retomar seu percurso escolar interrompido? Quais as (im)possibilidades de associar trabalho e escola, considerando que o público da EJA é predominantemente oriundo da classe trabalhadora?

Partimos do pressuposto que a situação dos jovens e adultos migrantes revela um percurso de expulsões, seja do seu local de vida e trabalho ou da escola. Isso significa afirmar que o fenômeno da crescente expulsão de trabalhadores é acompanhada de mecanismos internos e externos de expulsão dos estudantes da escola, o qual aparece ocultado no termo abandono escolar. Podemos observar esta questão nos itinerários escolares de jovens trabalhadores migrantes marcados por interrupções, reprovações, rotatividade de escolas, de turno e de modalidades educativas.

De acordo com nossos estudos, o elemento que frequentemente concorre com o estudo é o trabalho. Este representa a possibilidade do jovem manter-se como estudante, mas também se torna empecilho para a sua permanência na escola, especialmente por reduzir as horas de dedicação aos estudos e as condições de concentração, foco e abstração, requeridos para o processo de ensino-aprendizagem.

A socióloga Saskya Sassen (2016), no livro *Expulsões*, identifica o surgimento de novas lógicas de expulsão e o crescimento da quantidade de pessoas, empresas e lugares expulsos das ordens sociais e econômicas centrais. O fenômeno se expressa, por exemplo, no crescimento da população deslocada, no armazenamento de refugiados e no rápido aumento da população encarcerada. O que significa expulsão “de projetos de vida e de meios de sobrevivência, de um pertencimento à sociedade, e do contrato social que está no centro da democracia liberal” (p. 39). Algumas expulsões vêm acontecendo há muito tempo, mas não na escala atual, outras são novas, no que diz respeito ao caráter, conteúdo e local das expulsões.

A expulsão referida por Sassen pode ser explicada pelos processos históricos e atuais de expropriação. Expropriação (da terra e dos instrumentos de trabalho)

da equipe de pesquisa à escola municipal onde funciona a EJA no período noturno. Os grupos foram realizados numa sala de aula cedida pela coordenação do Núcleo.

a que foram submetidos os trabalhadores na acumulação originária do capital para que estes se submetessem ao assalariamento. Expropriação que segue seu curso produzindo uma massa de trabalhadores disponível ao capital em qualquer lugar e ramo produtivo. De acordo com Marx (2008, p. 846), “expulsar e dispersar gente é um princípio inabalável dos proprietários, que o consideram uma necessidade agrícola igual à de extirpar as árvores e os arbustos nas florestas virgens da América e da Austrália”.

Marx (2008), no capítulo *A lei geral da acumulação capitalista*, da obra *Capital*, busca examinar a influência que o aumento do capital tem sobre a classe trabalhadora. Para tal, aborda centralmente a composição do capital e as modificações que ele experimenta no curso do processo de acumulação. O autor observa que, com o aumento do capital global, cresce também sua parte variável, ou a força de trabalho que nele se incorpora, mas em proporção cada vez menor.

“Mas a verdade é que a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente.” (Marx, 2008, p. 733)

“Por isso, a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua.” (Marx, 2008, p. 734)

A população excedente é recrutada ou é repelida, como podemos observar na situação dos migrantes. As fronteiras, por exemplo, não existem para impedir o ingresso num país, mas para controlar quem, quantos e em quais períodos são necessários e podem entrar.

O contexto atual de redução do trabalho vivo e aumento do desemprego, bem como das ocupações sem contrato de trabalho, informais, flexíveis, temporárias, intermitentes e precárias, provoca a maior mobilidade dos trabalhadores entre setores de produção e locais de trabalho. E também causa modificações nas condições de reprodução da vida, no que diz respeito à moradia, alimentação, educação, entre outros aspectos. Observamos que o desemprego e o preço do valor da força de trabalho abaixo do valor do trabalho (quantidade de trabalho necessária à produção das necessidades), incide no padrão de vida dos trabalhadores, levando-os muitas vezes a migrar em busca de trabalho e condições mais favoráveis de reprodução da vida.

A educação se constitui numa das dimensões da reprodução social, ou seja, da reprodução de uma força de trabalho instruída, disciplinada, produtiva, com qualidades competitivas, flexível e adaptável ao mercado de trabalho. No caso

dos migrantes, observamos que após se instalarem no novo local, conseguem trabalho e moradia, preocupam-se com a educação, sua ou de seus filhos. A EJA tem-se apresentado como a modalidade que permite de alguma forma conciliar o estudo com o trabalho, ou com as idas e vindas dos migrantes, os quais enfrentam dificuldades cada vez maiores de se fixar num mesmo local.

Sendo assim, com base nos componentes da realidade investigada e no aporte teórico que orienta o estudo, propomos neste artigo uma análise acerca das conexões entre o trabalho, a migração e a escolarização. Apresentamos as reflexões em duas seções: migração e trabalho; e migração e escolarização.

MIGRAÇÃO E TRABALHO

Como afirmado acima, o trabalho ou a ausência deste e os baixos salários são responsáveis por uma massa crescente de trabalhadores migrantes, os quais buscam reproduzir-se, a si e seus familiares, nos locais onde há condições para tal, ainda que de forma cada vez mais precária, como indicam os estudos do sociólogo Ricardo Antunes. No livro *O privilégio da servidão* (2018), o autor apresenta a explosão do novo proletariado de serviços, o aumento colossal da precarização do trabalho e a expansão da superpopulação relativa.

As consequências deste contexto devastador para a produção e reprodução social dos trabalhadores podem ser evidenciadas na situação dos sujeitos com quem realizamos a pesquisa. Os motivos por eles alegados para a migração remetem ao desemprego, baixos salários, violência, drogas, questões familiares (em geral violência doméstica, alcoolismo, divórcio, falecimento, estratégias para viabilizar a permanência de familiares no local de origem) e rede familiar de sociabilidade. Apresentamos alguns depoimentos coletados nos grupos focais que revelam os motivos que impeliram os jovens a migrar repetidas vezes:

“A realidade era bem dura, mas eu gostava. (...) Mas na questão de emprego né, o emprego aqui é melhor.”

“Eu sou lá de Bagé, fui criado em apartamento, mas um apartamento de frente pra rua vamos dizer assim, lá a gente era bem humilde, a minha infância eu não tive meu pai, praticamente era toda na rua, ele ficou muitos anos preso. Fui criado pela minha mãe, eu e meu irmão, fiquei até meus 13 anos lá e de lá eu fui pra Porto Alegre depois voltei pra Bagé e voltei pra Porto Alegre e agora eu to aqui. (...) Olha, é que eu não me sinto de lugar nenhum pra falar a verdade, nem daqui.”

“É, eu morava em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, aí eu lembro, *eu tenho 16 anos e eu já me mudei 13 vezes na minha vida toda*. O lugar que eu mais morei foi 2 anos, o lugar que eu morei mais tempo em toda minha vida. (...) Eu nunca fiquei muito tempo em um lugar para eu ter lembranças fixas. Aqui eu tô morando tem 3 anos, mas eu já me mudei várias vezes de casa, minha mãe gosta de se mudar. Meu pai é alcoólatra e não tive muita convivência com ele³.” (grifos da autora)

Os motivos para a migração estão associados com as condições de vida da classe trabalhadora, crescentemente precarizadas e, especialmente, com o desemprego. Sair de seu local de origem ou outro no qual esteja vivendo não é uma escolha pessoal. Deixar a família, os amigos e a sociabilidade do lugar não é uma decisão fácil e nem movida por espírito aventureiro. As pessoas em geral são forçadas a migrar, dadas as crescentes impossibilidades de produzir a vida.

“(...) Las emigraciones sean causadas por factores económicos, políticos, militares, culturales o a menudo por un mix de estos factores, son siempre emigraciones forzadas. Nadie deja ‘voluntariamente’, alegremente, su lugar de nacimiento. Por eso, prefiero hablar de emigrantes y no de migrantes, para destacar sobre todo que no se proviene de ningún lado, sino de un preciso contexto sociocultural y nacional, y en segundo lugar que si lo he dejado es porque me he visto forzado a dejarlo.” (Basso, 2015, p. 2)

De acordo com os estudos desenvolvidos pelo sociólogo italiano Pietro Basso sobre o fenômeno da imigração, o capital global tem contribuído de forma determinante para gerar o caos de imensas proporções nos movimentos migratórios, porém não pode garantir à massa de imigrantes trabalho, casa, escola, benefícios sociais, vida digna. “Se trata de una contradicción irresoluble, destinada a profundizarse.” (Basso, 2015, p. 4)

Compreendemos a migração como expressão de um processo histórico e permanente de expropriação dos trabalhadores, de uma população que foi separada dos meios de produção e subsistência e tornou-se “livre” para vender sua força de trabalho em condições cada vez mais inseguras e precárias. A base para esta explicação está na teoria do valor de Marx (*O Capital*), oriunda da exploração da força de trabalho – uma mercadoria especial capaz de criar valor. O valor da força de trabalho corresponde aos meios de subsistência do trabalhador, ou seja, aos custos de sua reprodução enquanto trabalhador. De acordo com Marx (2008, p. 723), “a relação entre capital, acumulação e salários

3 Depoimentos coletados no grupo focal realizado com estudantes migrantes no núcleo de Educação de Jovens e Adultos no bairro Ingleses, Florianópolis/SC, no dia 7 de novembro de 2018.

é apenas a relação entre o trabalho gratuito que se transforma em capital e o trabalho adicional necessário para pôr em movimento esse capital suplementar.” É a relação entre trabalho não pago e trabalho pago da mesma população trabalhadora.

O par dialético expropriação-exploração é responsável pela sujeição do trabalhador ao capital, da sua força intelectual e física de trabalho e da pauperização das condições para a sua reprodução e de sua família. Reprodução esta que não está garantida, mas sujeita às necessidades de expansão do capital. Sendo assim, cria-se uma *população trabalhadora supérflua relativamente*⁴, nos termos de Marx (2008), que se torna excedente e disponível para ser lançada em diferentes ramos de produção ou diferentes locais.

Observamos esta realidade no município de Florianópolis, dada a incidência de trabalhadores migrantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Os migrantes são maioria em todos os núcleos de EJA do município, totalizando 47% dos matriculados em 2018 e 50,6% em 2019. Os núcleos do Norte da Ilha concentram o maior número de estudantes migrantes matriculados, alcançando 70,8% em 2019, com apenas 16,2% nascidos em Florianópolis. A maioria provém da região sul do Brasil, seguida pelo Nordeste, Norte e Sudeste.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2019, p. 168) junto aos matriculados na EJA do mesmo município, em 2014, revela que 45,65% da amostra dos jovens de 15 a 29 anos, que respondeu a questão sobre seu estado de origem, não são provenientes do estado de Santa Catarina. A autora cita um estudo sobre a inserção profissional dos jovens inscritos no Programa Projovem Trabalhador em Santa Catarina, o qual também constatou a presença significativa de pessoas provenientes de outros estados e/ou municípios.

Concordamos com Silva quando ela refuta a tese segundo a qual a migração resultaria de um “poder atrativo” exercido por regiões com maior potencialidade econômica.

“O fenômeno das migrações contemporâneas deve ser compreendido como expressão de um processo de intensificação da precariedade laboral. Ou seja, a migração apresenta-se antes como uma fuga do que uma jornada em busca de prosperidade, impelindo os jovens a tentar o provimento da sobrevivência, sozinhos ou acompanhados de suas famílias, em condições mínimas e adversas na maioria das vezes.” (Silva, 2019, p. 169)

4 A superpopulação relativa, segundo Marx (2008a), existe sob várias formas: flutuante, latente e estagnada. “Todo trabalhador dela faz parte durante o tempo em que está desempregado ou parcialmente empregado.” (p. 744)

O estudo de Dalmagro et al (2019) acerca dos estudantes do Núcleo Centro I da EJA de Florianópolis também evidencia a presença de um expressivo número de migrantes vindos do interior do estado e da região Nordeste e Norte do país. São 96% os estudantes que não nasceram em Florianópolis, tendo chegado à cidade há pouco tempo, por exemplo, 30% há menos de um ano e 25% de um a cinco anos.

Outra pesquisa que revela a presença de migrantes na EJA foi desenvolvida por Frochtengarten (2009) junto aos estudantes matriculados no supletivo na cidade de São Paulo, visando analisar o processo de migração e desenraizamento:

“No semestre que serviu de base para o retrato dos estudantes, 90% eram deslocados de seu lugar de origem: 68% eram nordestinos, sendo 45% baianos; pouco mais de 10% eram mineiros e os outros 12% de migrantes eram oriundos das regiões Sul, Norte e Centro-Oeste do país, e também do interior paulista e fluminense.” (Frochtengarten, 2009, p. 26)

As conclusões de nossas pesquisas bem como de outros colegas, como as acima apresentadas, evidenciam a presença significativa de migrantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Uma modalidade que reúne estudantes trabalhadores e com baixa escolaridade. Os migrantes em sua grande maioria são do próprio país, os quais migram de uma região para outra. Encontramos poucos estudantes estrangeiros (2% em 2018 e 1,5% em 2019), visto que estes já chegam ao país escolarizados e qualificados. É mais comum encontrar seus filhos nas creches e escolas de ensino fundamental.

Como já anunciado acima, o que move os migrantes é a busca por emprego e renda que se manifesta no desejo de “mudar de vida”. Desejo este constantemente adiado. Ainda que encontrem trabalho na cidade, os salários estão aquém do alto custo de vida, o que os leva a buscar dois vínculos de trabalho para sobreviver. Segundo dados dos grupos focais realizados com estudantes migrantes, estes exercem em geral trabalhos simples, como na construção civil, no ramo de hotelaria e alimentação, na limpeza e outros serviços, alguns estavam desempregados. Os turnos de trabalho são extensos, a metade do grupo revelou que trabalha mais de 8 horas por dia chegando a 12 horas. Estes contam com poucas horas de sono e descanso. A renda familiar varia de um a dois salários mínimos. A grande maioria não tem carteira assinada ou nunca teve.

Consultamos as fichas físicas de matrícula dos estudantes da EJA Norte 1, no bairro Ingleses, as quais contém mais informações sobre os estudantes, como as relativas às suas ocupações: pedreiro e servente de pedreiro, jardineiro, costureiro, cozinheiro, auxiliar de cozinha, faxineiro, babá, caseiro, serviços gerais, açougueiro, repositor no supermercado, atendente, artesão e aposentado.

Ainda que busquem a capital do estado de Santa Catarina movidos por melhores condições de vida e trabalho, tais condições nem sempre se mostram favoráveis, conforme relato de estudante migrante no grupo focal:

“Aí tem que procurar trabalho né, se virar, correr atrás. Trabalhar, trabalhar, trabalhar... aqui o povo trabalha de dia e de noite, a maioria. Acho que todo mundo aqui concorda (turma concorda). Tem que ser pra poder se manter aqui, porque o custo de vida aqui é um pouco alto. Aluguel é tudo complicado, muitos lugares não aceitam criança, animais, então é bem complicado. Muita gente aluga até a temporada e depois manda embora. Muita gente quando vem pra cá, quando eu vim pra cá, com todo mundo me dizendo que pro meu ramo era bom. Aqui é assim, ou fica, ou vai, não tem meio termo, é questão de um ano. Se em um ano tu conseguiu ficar, ai tu te dá bem, se não tu vai embora, é o que me diziam⁵.”

Silva (2019), na pesquisa feita com o mesmo público, observou que a renda da grande maioria dos estudantes da EJA de Florianópolis não ultrapassa dois salários mínimos com uma significativa piora quando se trata da renda individual (89,71%) em relação à renda familiar (61,99%). O agravante, segundo a autora, se mostra quando compara a renda individual com o número de horas trabalhadas (34,82% trabalham mais de 8 horas) e a quantidade de empregos que possuem (44,6% possuem mais de um emprego). Tal situação leva a autora à seguinte conclusão:

“São trabalhadores que, desprovidos dos meios de subsistência e esgotadas as possibilidades de inserção no mercado de trabalho no território de origem, tornam-se vendedores itinerantes de força de trabalho, somando-se à população urbana e enfrentando novas barreiras físicas, sociais e culturais na Ilha da Magia.” (Silva, 2019, p. 170)

A já citada pesquisa de Frochtengarten (2009) identificou que os estudantes da EJA, onde ele desenvolveu a pesquisa, eram empregados de residências e condomínios (65%), prevalecendo as empregadas domésticas (45%). Era também significativa a parcela de alunos do comércio e prestação de serviços (19%). Poucos trabalhavam no mercado informal (2%). Cerca de dois terços tinham mais de dez horas de trabalho ao dia. A jornada começava cedo e na maioria dos casos ocupava o sábado. Mais da terça parte dormia no local de serviço ao menos de segunda a sexta-feira.

5 Depoimentos coletados no grupo focal realizado com estudantes migrantes no núcleo de Educação de Jovens e Adultos no bairro Ingleses, Florianópolis/SC, no dia 13 de novembro de 2018.

Comparando com dados de um local bastante diferente do brasileiro ou latino-americano, vemos que a realidade pouco se altera. Basso (apud Antunes, 2018), com base em suas pesquisas com imigrantes na Itália, observa que estes estão ocupados em indústrias, construtoras, supermercados, distribuidoras de hortifrutícolas, na agricultura, em hotéis, restaurantes, hospitais, empresas de limpeza etc., recebendo os salários sempre mais depauperados. Além disso, tais trabalhadores têm, em geral, os horários mais desconfortáveis, como jornadas noturnas e nos finais de semana. Além disso,

“São discriminados no trabalho, no acesso ao trabalho, no seguro-desemprego, na aposentadoria. Discriminados no acesso à casa, com aluguéis mais caros para as moradias mais deterioradas e em zonas mais degradadas. Discriminados, de fato, até nas escolas (...). Discriminados na possibilidade de manter unida a própria família (...).” (Basso, 2010 apud Antunes, 2018, p. 74)

Esta realidade foi desnudada com a pandemia da COVID-19, a qual atinge de forma desigual populações imigrantes. Segundo levantamento sobre a epidemia feito pela *BBC News Brasil*⁶, nos três estados que concentram em torno de 80% da população brasileira nos Estados Unidos, além do grande contingente de imigrantes latino-americanos em geral (Nova Iorque, Massachussets e Flórida), seus habitantes têm entre 20 e 30% mais chances de adoecer e morrer. O que se deve às condições de vida e de trabalho dos imigrantes que propiciam o contágio e dificultam o acesso ao tratamento.

As particularidades acima referidas expressam uma situação que pode ser generalizada, qual seja, o quadro de exploração e precariedade no mercado de trabalho em escala mundial, com a intensificação dos níveis de precarização e informalidade. No Brasil, segundo Antunes (2020), 40% da população está ocupada na informalidade, várias capitais da região nordeste estão acima dos 50 e 60%, 12 milhões estão desempregados e mais de sete milhões no subemprego⁷. O mesmo autor (2018, p. 32), no seu estudo sobre o novo proletariado de serviços na era digital, elabora a formulação de que “há uma nova morfologia da classe trabalhadora; dela sobressai o papel crescente do novo proletariado de serviços da era digital.”

“(...) o mundo do capital vem assistindo a uma forte ampliação de seus mecanismos de funcionamento, incorporando novas formas de geração de trabalho excedente (presentes nos trabalhos terceirizados ou pautados pela informalidade, etc.)

6 SANCHES, Mariana. Coronavírus: nos EUA, cidades com migrantes brasileiros e hispânicos têm 30% mais mortes por covid-19. *BBC News Brasil*, 19 de abril de 2020.

7 A precarização e informalização do trabalho vem se agravado muito em função da pandemia do novo coronavírus.

ao mesmo tempo que expulsa da produção um conjunto significativo de trabalhadores (incluindo jovens qualificados e ultraqualificados, muitos dos quais pós-graduados) que não encontram emprego em seus países. Isso sem falar dos enormes contingentes de imigrantes menos qualificados, cujos novos fluxos migratórios (Sul-Norte, Norte-Sul, Sul-Sul, Norte-Norte e Leste-Leste) aumentam os bolsões de trabalhadores sobrantes, descartáveis, subempregados e desempregados.” (Antunes, 2018, p. 30)

A precariedade que marca o mercado de trabalho em geral é ainda mais marcante na situação dos trabalhadores migrantes, como afirma Mattos:

“A imigração atua, portanto, no mais das vezes, como fator de expansão da superpopulação relativa e, por isso mesmo, a precariedade laboral é muito elevada entre os contingentes de trabalhadores e trabalhadoras que migram. Ainda assim, a competição por postos de trabalho entre imigrantes e locais não é, na maioria dos casos, direta, já que os imigrantes costumam ocupar os “nichos” de menor remuneração, que atraem poucos trabalhadores e trabalhadoras locais, ou em situações muito específicas são recrutados para funções extremamente qualificadas para as quais as empresas locais enfrentam uma falta absoluta de força de trabalho especializada.” (Mattos, 2019, p. 20)

Nosso intuito não é abstrair a situação dos migrantes do conjunto da classe trabalhadora, pelo contrário, é compreender a deterioração das condições de produção e reprodução da vida dos trabalhadores em geral, considerando que há especificidades no que diz respeito aos migrantes, mulheres, negros, indígenas, populações de periferia, entre outros. Há diferenças no interior da classe trabalhadora, as quais são potencializadas pelo capital, colocando-os em oposição e concorrência. Miliband (1999), por exemplo, considera a existência de subclasses no interior da classe trabalhadora.

Atentar-se para a particularidade dos que compõem a classe trabalhadora não significa desconsiderar o núcleo comum que a agrega, enquanto força de trabalho que produz valor e que está subsumida ao capital. Para Miliband (1999), a classe subordinada da sociedade capitalista compreende uma vasta maioria da população, cuja maior parte se compõe de trabalhadores e seus dependentes – “a classe trabalhadora”, uma classe extremamente diversa, variada, dividida, com base na ocupação, habilidade, gênero, raça, ideologia etc. Para o autor, a noção de que a classe trabalhadora está diminuindo repousa sobre um grande equívoco quanto ao significado do termo.

“O componente industrial, manufatureiro, da classe operária está de fato diminuindo, mas a classe operária como um todo, as pessoas cuja *fonte de renda* exclusiva é a venda da sua força de trabalho (ou que dependem sobretudo da folha de pagamento do Estado), cujo nível de renda situa-os nos ‘grupos de renda’ baixa ou inferiores, cujo *poder e responsabilidade individual no trabalho e fora dele* é baixo ou virtualmente inexistente – essa classe de pessoas tem aumentado, e não diminuído, com o passar dos anos. A classe trabalhadora, neste sentido, compõe-se de operários e de funcionários de escritório e seus dependentes e de uma variedade de homens e mulheres dedicados a ocupações voltadas para os serviços e distribuição.” (Miliband, 1999, p. 481)

Retomando à particularidade dos trabalhadores que migram, estes já não podem mais produzir a sua existência, por isso se deslocam, seja de local (de bairro, cidade, estado ou mesmo país) ou ramo produtivo. Em grande parte estão ocupados no trabalho simples, conforme Marx (2008), indiferenciado, simples dispêndio de energia física, rotineiro e com poucas exigências de qualificação e escolarização. Atuam predominantemente nos serviços em geral. Submetem-se às piores formas e relações de trabalho pela situação de vulnerabilidade, xenofobia e discriminação pelo local de origem, pela cor da pele e fenótipo, pela linguagem etc. Realizam longa e exaustiva jornada de trabalho e/ou tem mais de um vínculo, dado o alto custo de vida nas cidades, principalmente para os que chegam sem apoio familiar e comunitário. No caso das mulheres, a situação se agrava, pois combinam o trabalho externo com o doméstico, o qual recai sobre elas. Isso sem mencionar as condições de moradia e alimentação. E, por fim, há ainda um outro agravante relativo especialmente aos imigrantes ilegais, trata-se de uma população que não pode reclamar direitos.

As condições de trabalho e de vida a que são submetidos os trabalhadores migrantes e suas famílias também tem reflexos nas condições de escolarização, como veremos a seguir.

MIGRAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Como já afirmado, o público predominante da Educação de Jovens e Adultos constitui a classe trabalhadora. Uma classe que se reproduz sob condições cada vez mais precárias, seja em relação às condições de trabalho (desemprego, baixos salários, longas jornadas, informalidade, retirada de direitos trabalhistas, entre outros) quanto às condições de reprodução social, agravadas com o ataque aos serviços públicos, referentes à assistência social, previdência, oferta de creches e escolas, entre outros. No que diz respeito à educação, temos observado a redução da oferta por parte do Estado, o avanço da privatização e as

reformas neoliberais que rebaixam a formação dos trabalhadores e seus filhos, reduzindo-a à instrução e desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho simples. Esta realidade afeta de modo particular os migrantes, os quais veem interrompido seu percurso escolar dada a necessidade de mudar de bairro, cidade, estado ou até mesmo de país.

O fenômeno da permanente e crescente expropriação de trabalhadores está associado com mecanismos internos e externos de expulsão dos estudantes da escola. Por diversos motivos os estudantes vão sendo afastados da escola, seja pelas exigências do trabalho externo ou doméstico, ou pela exaustão provocada pelo trabalho, pela migração, pela dificuldade de acesso e permanência na escola, pela maternidade precoce, pela violência na escola e fora dela ou ainda pelo desinteresse nos estudos, fruto de múltiplas determinações.

Marcassa e Dalmagro (2019) desvelam o que há por trás da “falta de interesse dos alunos pela escola”. As autoras observam que a escola oferece pouco aos estudantes no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à cultura elaborada, mas também em termos de perspectiva de futuro.

“Quanto mais avança o processo de escolarização, mais estreitos e imediatos são os sonhos e os projetos de futuro dos estudantes das escolas pesquisadas. Considerando a particularidade das relações sociais e culturais que se estabelecem nesses territórios de precariedade social, a percepção dos limites da escola, de sua reduzida capacidade institucional, ética e cultural, somada às dificuldades de ordem pessoal e pedagógica dos estudantes, parece ser uma forte razão para que os jovens, pouco a pouco, desistam da escola.” (Marcassa e Dalmagro, 2019, p. 398)

Como já afirmado neste artigo, o trabalho simples é predominante entre os trabalhadores, como no caso dos migrantes, o qual não requer um grande investimento formativo, diferente do trabalho complexo. Deste modo, a escola básica tem sido cada vez mais esvaziada de conteúdo e sujeita a reformas que diferenciam os trajetos escolares em função da classe social. “O que atualmente se percebe é que, com a complexificação das atividades práticas, exige-se da escola sua divisão em níveis e modalidades de modo a organizar o saber prático e teórico em conformidade à divisão social e técnica do trabalho.” (Silva, 2019, p. 167).

A desigualdade social é observada na esfera da produção e da reprodução social, como é o caso da educação, com diferenciação na distribuição do conhecimento, oferta desigual em áreas rurais e urbanas, fechamento de escolas nas periferias e no campo, racismo e xenofobia no interior das instituições, entre outros aspectos. De acordo com Kuenzer (2016), assim como há trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas

e desiguais de qualificação. Há combinações que ora incluem ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações. Importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, ou seja, a capacidade de submeter-se ao novo.

A educação é um importante elemento de reprodução social, incide na formação de pessoas, particularmente na educação da “população para o capital”, nos termos de Oliveira (1976), a que foi expropriada e separada dos meios de produção, por meio da transformação do trabalho em força de trabalho. Nesta direção, o trabalhador só pode realizar suas qualificações trabalhando para o capital e sob condições de exploração. As demandas formativas se referem à formação básica, inicial e elementar, à qualificação ou treinamento para o trabalho, mas também à socialização, atendendo a necessidade de amoldamento, desenvolvimento de atitudes, valores e internalização da disciplina.

O público sujeito de nossa pesquisa frequenta a Educação de Jovens e Adultos. Esta agrega os que já foram expulsos da escola e retornam para dar sequência à sua escolarização, motivados por diversos aspectos, não sendo menos importante a exigência da certificação para o trabalho. Observamos que o trabalho é o que afasta o estudante da escola e ao mesmo tempo é o que o faz retomar os estudos. Marcassa e Dalmagro (2019, p. 423) identificam essa mesma contradição insolúvel no contexto do atual modo de produção, em que “o trabalho é o que garante a permanência do jovem na escola, embora ele reduza a sua condição como estudante, na medida em que concorre com os estudos, impedindo que o jovem seja um estudante por inteiro”, reduzindo, assim, suas possibilidades de aproveitamento dos conhecimentos disponibilizados. Sobre a situação específica dos estudantes da EJA, Dalmagro et al afirmam:

“A pesquisa sobre a relação dos jovens com os estudos, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade é fértil na EJA, pois, neste caso, os estudantes já abandonaram a escola (ou foram dela expulsos, ou ainda não haviam tido, até então, acesso à escolarização) e a ela retornam em uma situação frágil, uma vez que a necessidade de permanecer na escola é tão forte quanto a necessidade de deixá-la. Assim, a EJA mostra mais fortemente os fatores que afastam e aproximam os jovens da escola, cujas trajetórias pessoais, difíceis e complexas, revelam que o mundo extraescolar adentra a escola acompanhado de alunos e professores.” (Dalmagro et al., 2019, p. 290)

Porque os estudantes migrantes procuram a EJA? São vários os motivos revelados. Os mais jovens e que apresentam dificuldades no acompanhamento escolar foram incentivados nas escolas regulares que estudavam a se direcionar para a EJA, com apenas 15 ou 16 anos de idade; tiveram passagem por várias escolas; não conseguiram vaga no ensino noturno (o qual tem sido deliberadamente

reduzido nas escolas públicas⁸); estudaram em escolas consideradas violentas e perigosas; visavam concluir o ensino fundamental de forma mais rápida; por indicação de conhecido, familiar ou da Igreja que frequentam; pela proximidade com a casa ou o trabalho; por determinação de seguir os estudos. São muitos os motivos alegados, mas sobressai a possibilidade concreta de conciliar o estudo com o trabalho, vendo a EJA como a única forma de dar sequência à escolarização.

O formato da EJA no município de Florianópolis permite a flexibilização dos conteúdos e forma pedagógica. Organiza-se por meio de pesquisas, sendo assim conveniente para a população trabalhadora e, particularmente, para os migrantes, pois permite interrupções durante o ano letivo. A frequência é medida por horas e a certificação se dá pelo cumprimento de 800 horas.

Outro aspecto importante na procura pela EJA diz respeito ao espaço de socialização, de conhecer pessoas, fazer amizade, conversar, trocar informações. Frochtengarten (2009) observa que a frequência à escola não se restringe às aulas, mas ao espaço de convivência. O valor do ambiente escolar reside na superação do isolamento que marca a vida dos estudantes, para muitos deles, ela consiste no único espaço de convívio social na cidade. O autor afirma que “a participação escolar aponta para uma comunidade de destino. (...) A escola proporciona a partilha de histórias de afastamento da escola regular, da migração e do trabalho manual que permeiam as responsabilidades, as angústias e as esperanças dos alunos” (p. 134)

A luta imediata é pela sobrevivência, por prover casa e comida à família. Mas a luta pela inserção na vida social também conta com elementos culturais e educativos, como aprender a língua, compreender os códigos, fazer amizades, situar-se no novo local, entre outros aspectos. A escola pode contribuir ou não com este processo na permanente tensão entre expulsão e integração.

Encontramos ainda a expectativa de melhoria de vida, de conseguir um trabalho melhor, ou seja, a esperança de mobilidade social por meio da escola. Uma ideia difundida pelos liberais e internalizada acriticamente. Ainda que a realidade já tenha demonstrado há muito tempo a impossibilidade de mobilidade social, os ideais da escola como instrumento de ascensão social e equalização de oportunidades por meio do talento e esforço individual continuam gerando expectativas.

8 Sobre o ensino noturno, ver a dissertação de Fabiano Padilha da Silva, intitulada *A dupla condição de trabalhador e estudante do ensino noturno nas escolas públicas na região central de Florianópolis: uma tragédia anunciada?*, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

Em síntese, os motivos que levam os trabalhadores migrantes a retomar seu processo de escolarização estão ligados a uma melhoria na condição de trabalho e vida. Caso consigam conciliar trabalho e escola, contam com pouquíssimo tempo para os estudos. O trabalho é o eixo estruturante da vida do migrante, é sua prioridade e estudar ocupa um segundo plano, como podemos observar no relato de uma migrante e estudante da EJA:

“Quando eu tô em casa, o único dia que eu fico em casa é segunda-feira que é minha folga, o resto tudo eu trabalho, então quando eu tô em casa eu tiro o dia pra descansar, relaxar, ler um livro e só. Eu sou uma pessoa que não é muito de sair, porque se eu for numa praia eu vou estar cansada pro outro dia ter que trabalhar, então eu gosto de ir na praia quando eu to de dois dias de folga, quando eu pego só um dia de folga então eu prefiro ficar em casa, assistir Ana Maria Braga, ver as coisas que estão passando, alguma coisa de novidade sabe? As vezes eu saio pra dar uma volta, passear com marido, porque minha filha ela também trabalha, então a gente não se vê muito. (...) Então eu me sinto muito cansada pra no outro dia ter que trabalhar cedo, então prefiro no meu dia de folga ficar descansando⁹.”

Observamos pelo relato acima que a vida (e o “tempo livre”) é regulada pelo trabalho. É preciso descansar, dormir, cuidar dos filhos (para a reprodução de novas forças de trabalho), organizar a casa e seguir trabalhando.

Outros depoimentos coletados nos grupos focais indicam que quando não estão trabalhando ou estudando, os migrantes dormem para repor suas energias, bebem, cuidam dos filhos, fazem tarefas domésticas, às vezes leem, alguns vão à praia ou à casa do(a) namorado(a) ou amigo ou à Igreja. Mas a maioria fica em casa. Não se observa a presença de espaços/atividades culturais e educativas.

Considerando o percurso escolar marcado por interrupções, mudanças, dificuldades, abandono; a dedicação limitada aos estudos; o esvaziamento dos conteúdos na EJA (considerando a realidade pesquisada); a ausência de espaços e atividades culturais no cotidiano dos estudantes, observa-se o quão limitada é a formação dos estudantes da classe trabalhadora e migrante.

Suchodolski (1976) nos ajuda a compreender como chegamos a um modelo e prática educacional cada vez mais restrito e limitado. O autor polonês estabelece uma confrontação, a propósito do movimento da educação nova, entre as

9 Depoimentos coletados no grupo focal realizado com estudantes migrantes no núcleo de Educação de Jovens e Adultos no bairro Ingleses, Florianópolis/SC, no dia 13 de novembro de 2018.

pedagogias da evolução da criança e as pedagogias da adaptação às condições do meio; as primeiras correm o risco de cair na utopia e as segundas tendem a refugiar-se no conformismo. Primeiramente salientaram-se os processos de evolução, hoje, ao contrário, insiste-se cada vez mais nos processos de adaptação. De uma educação humanista, liberal e democrática (educação dos homens livres), transformou-se numa educação para o lucro e utilidade, a qual realça os interesses e necessidades da sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos ao longo do texto problematizar acerca das condições de vida da classe trabalhadora migrante, ocupada no trabalho simples com poucas exigências formativas, baixos salários, longa jornada de trabalho e pouca escolarização. Essa parcela de trabalhadores, crescente no mundo todo, revela o processo histórico de expropriação e exploração responsável pela produção de riquezas no modo de produção capitalista. Trata-se de uma população relativamente supérflua que está a disposição do capital em qualquer lugar e ramo produtivo.

Uma sociedade de classes produz diversas desigualdades e em diferentes âmbitos. Não é diferente quando nos referimos à educação. A desigualdade se apresenta na diferenciação na distribuição dos conhecimentos, na estrutura das escolas, na sua localização em regiões centrais e periféricas ou em zonas rurais e urbanas, nas modalidades e níveis de ensino, entre outras.

No que se refere à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, trata-se de uma das mais evidentes expressões da dualidade que marca o sistema educacional brasileiro. Distribui de forma desigual as condições de acesso ao conhecimento. Atende em grande medida jovens expulsos da escola regular, adultos que por diversos motivos não puderam concluir sua escolarização, estudantes que precisam em primeiro lugar trabalhar para prover a subsistência sua e/ou de seus familiares. Portanto, constitui-se na modalidade de ensino claramente marcada pelo crivo da classe social. São trabalhadores, pobres, migrantes que chegam às salas de aula no período noturno em busca da certificação, quiçá do conhecimento, com a expectativa de melhorar a vida. Uma vida difícil, ocupada pelo trabalho, desenraizada e discriminada.

A migração e a busca pela escolarização se apresentam, dramaticamente, como estratégias de sobrevivência para uma camada cada vez maior de trabalhadores. São em grande medida estratégias individuais, mas que podem se tornar coletivas quando associadas a formas organizativas e associativas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (2020) “Entrevista”, *Marco Zero*, 25 de março de 2020. Disponível em: <http://marcozero.org/chega-uma-hora-que-a-saida-e-ao-modo-do-filme-bacur>

ANTUNES, Ricardo (2018) *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.

BASSO, Pietro (2015) “Las emigraciones son siempre forzadas”, *La Izquierda Diario*, 29 de septiembre de 2015. Disponível em: <http://www.laizquierdadiario.com/Pietro-Basso-Las-emigraciones-son-siempre-forzadas>

MARCASSA, Luciana Pedrosa, CONDE, Soraya Franzoni, DALMAGRO, Sandra Luciana (Orgs.) *Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis*. Florianópolis: Editoria em Debate.

FROCHTENGARTEN, Fernando (2009) *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summus.

KUENZER, Acácia Z (2016) “Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada”. Trabalho apresentado em: XI Reunião Científica da Anped Sul, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Curitiba: 24 a 27 de julho de 2016.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; DALMAGRO, Sandra Luciana (2019) “Juventude pobre e escola: vínculos e fragilidades dessa relação” (391-426). In: MARCASSA, Luciana Pedrosa, CONDE, Soraya Franzoni, DALMAGRO, Sandra Luciana (Orgs.) *Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de futuro nos territórios do Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis*. Florianópolis: Editoria em Debate.

MARX, Karl (2008) *O Capital* – Livro 1. 22.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

MATTOS, Marcelo Badaró (2019) “Crise capitalista e acirramento da luta de classes: uma leitura nos 200 anos de Marx”, *Revista História & Luta de Classes*, Vol. 14, p. 13-28.

MILIBAND, Ralph (1999) “Análise de classes” (471-502). em: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.) *Teoria social hoje*. Trad. de Gilson de Sousa. São Paulo: Editora UNESP.

OLIVEIRA, Francisco (1976) “A produção dos homens: notas sobre a reprodução da população sob o capital”, *Estudos Cebrap*, Vol. 16, p. 5-25.