

---

DISTINCIÓN, JERARQUÍA E IGUALDAD. ALGUNAS CLAVES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN  
EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN Y POBREZA

*María Laura Diez<sup>1</sup>, Gabriela Novaro<sup>2</sup> y Laura Victoria Martínez<sup>3</sup>*

RESUMEN

En este artículo analizamos los modelos de identificación y expectativas educativas que se proyectan para las jóvenes generaciones de la población migrante boliviana en Argentina y de los llamados bolivianos de segunda generación. El análisis se centra en la escuela secundaria, marco en el que reconstruimos procesos de desigualdad, selectividad y distinción jerárquica. Abordamos el modo en que los mismos coexisten en tensión con los discursos igualitarios del sistema educativo y con las aspiraciones de continuidad identitaria de las organizaciones y familias migrantes residentes en la localidad donde desarrollamos nuestra investigación, en el Norte de la Provincia de Buenos Aires. En tal sentido, reflexionamos sobre cómo operan conjuntamente la desigualdad y diversidad educativa en situaciones de pobreza y migración, recuperando avances de investigaciones etnográficas en curso y problemáticas sobre las cuales la antropología ha realizado aportes sustantivos. Los mismos constituyen ejes para pensar las distintas formas y manifestaciones de la desigualdad educativa y la diversidad sociocultural: los paradigmas de asimilación, integración/exclusión e inclusión que han estructurado las políticas de Estado hacia los colectivos migrantes. Las reflexiones presentadas en este trabajo permiten considerar la relación entre educación, identificación social y distinción jerárquica en contextos de diversidad nacional y étnica; y en particular en los imaginarios y discursos presentes en estos colectivos.

PALABRAS CLAVE: Distinción, igualdad, identidades, educación, migración.

ABSTRACT

In this article we analyze models of identification and educational expectations that are projected for the younger generations of the Bolivian in Argentina migrant population and Bolivian calls for second generation. The analysis focuses on secondary school, framework in which we analyze inequality, selectivity and hierarchical distinction processes. We consider that they coexist in tension with the egalitarian speeches of the educational system and with the aspirations of continuity identity of organizations and migrant families residing in the town where we develop our research, in the North of the province of Buenos Aires. In this sense, we reflect on how inequality and educational diversity operate jointly in situations of poverty and migration, recovering advances of ethnographic ongoing research and topics on which anthropology has made substantive contributions. They are axis to think the various forms and manifestations of educational inequality and socio-cultural diversity: paradigms of assimilation, integration/exclusion and inclusion that have structured State policies towards the collective migrants. The thoughts presented in this work allow to consider the relationship between education, social identification and hierarchical distinction in the contexts of national and ethnic diversity; and particularly in the imaginaries and discourses of these groups.

KEYWORDS: Distinction, equality, identities, education, migration.

Manuscrito recibido: 25 de enero de 2018

Aceptado para su publicación: 9 de febrero de 2018

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires/Unipe/CONICET. Puán 480, 4º piso, oficina 415 (C1406CQJ) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. diez.mlaura@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad de Buenos Aires/CONICET, gabriela.novaro@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad de Buenos Aires, lauvicmartinez@yahoo.com.ar

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordamos la situación educativa de la población migrante boliviana en Argentina y de los llamados *bolivianos de segunda generación*. Atendemos a los modelos de identificación y expectativas educativas que estos colectivos proyectan para las jóvenes generaciones. El texto procura realizar un aporte a los debates sobre interculturalidad y educación y, sobre todo, al análisis de situaciones de interculturalidad con relación a los colectivos migrantes en contextos de desigualdad. Esta cuestión no ha sido particularmente atendida ni por los debates académicos ni por las políticas públicas.

Las referencias se centran en la escuela secundaria, nivel de escolaridad que en Argentina recientemente pasó a ser obligatorio y que ha estado en el foco de las reformas políticas.

La elección de este nivel se sostiene en uno de los argumentos que estructuran el trabajo: en relación a la enseñanza secundaria se hacen visibles procesos de desigualdad, selectividad y distinción jerárquica que coexisten en tensión con los discursos igualitarios del sistema educativo y con las aspiraciones de continuidad identitaria de las organizaciones y familias migrantes residentes en la localidad donde desarrollamos nuestra investigación.

Comenzamos realizando una breve caracterización de la situación social de la población boliviana en Argentina. Esta caracterización busca enmarcar los debates educativos y la situación de la localidad donde trabajamos. El artículo luego se organiza en dos partes. En la primera recorre cómo cada uno de los ejes se manifiesta a nivel de las políticas y las reivindicaciones principales de los migrantes procedentes de Bolivia; en este recorrido incluimos algunas precisiones sobre las categorías utilizadas, en particular sobre la noción de distinción. A continuación nos centramos en la forma en que estas problemáticas se manifiestan en el territorio donde convergen investigaciones desarrolladas desde el año 2010. En esta última parte se recuperan las voces de referentes de organizaciones de migrantes, padres y madres, docentes y jóvenes. Procuramos de esta forma incluir

las voces y experiencias de colectivos tradicionalmente silenciados en los contextos escolares.

## LA SITUACIÓN DE LA POBLACIÓN BOLIVIANA EN ARGENTINA EN CLAVE DE DESIGUALDAD Y LUCHA POR LA IGUALDAD

La población boliviana en Argentina ha estado históricamente atravesada por representaciones que opusieron la migración europea y la latinoamericana. Mientras la primera en gran medida se asoció al progreso y modernización, la segunda fue objeto de estereotipos desvalorizadores que consolidaron imágenes de privación y carencia. Fundamentalmente se instaló en los discursos sociales, y en gran medida en las escuelas, la visión de la migración latinoamericana como una invasión incivilizada que hace uso de bienes y servicios que no le corresponden. Contra estas imágenes, en parte, se definieron algunas medidas políticas entre los años 2003 y 2015<sup>4</sup>.

La nueva ley migratoria (Ley N° 25.871/03) es parte de estas medidas. La normativa se sostiene en una perspectiva regional que reconoce la composición de los flujos migratorios actuales en el país, que proceden mayormente de países limítrofes (Courtis y Pacecca 2008)<sup>5</sup>. La nueva ley además disocia el acceso a ciertos derechos (como el acceso a la educación) de la condición de regularización de los migrantes (Ceriani 2011).

Pero los cambios en la normativa Argentina, si bien ponderables desde el punto de vista de acceso a derechos, y del impacto en las representaciones hegemónicas, no se tradujeron en modificaciones estructurales de la situación de desigualdad que atraviesa gran parte de los migrantes procedentes de Bolivia. Continúan registrándose situaciones de

<sup>4</sup> Hay que aclarar que el cambio en la normativa migratoria se vincula también a un proceso internacional más amplio, que tiene importantes coincidencias a nivel de la región.

<sup>5</sup> En Argentina residen más de 1 millón de inmigrantes de América Latina (OIM 2012). De acuerdo al censo del año 2010 la población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros (550.713 personas), en tanto la de origen boliviana es del 19% (345.272 personas).

precariedad laboral y sobreexplotación (sobre todo en la industria textil y la producción hortícola), trata de personas, abusos de autoridad (Pacecca y Courtis 2008) y segregación territorial (Pizarro 2007).

Recientemente la gestión política que se inició a fines del 2015 ha puesto el foco en la necesidad de reformular la ley migratoria, de regular más fuertemente los flujos de población. La seguridad y el tráfico de drogas fueron los elementos utilizados para legitimar medidas restrictivas. Quedó así aún más fuertemente instalada en la sociedad argentina la asociación entre migración limítrofe y delincuencia, visión reforzada por muchos medios de comunicación dominantes.

La población boliviana se encuentra fuertemente atravesada por estos avances y retrocesos en el marco legal y el acceso a derechos. En coincidencia con situaciones de exclusión y discriminación se registra entre los migrantes de Bolivia la tendencia a agruparse en determinados territorios y fortalecer los procesos asociativos en organizaciones (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes migrantes, organizaciones políticas, económicas, artísticas, festivas). Muchas de ellas mantienen importantes vinculaciones con el Estado boliviano. Estas organizaciones son a la vez una respuesta defensiva ante la desigualdad y la discriminación, y una apuesta por la continuidad del colectivo.

Las organizaciones de migrantes constituyen además instancias donde se expresan tendencias –que muchos autores registran en la zona andina– a definir sistemas de liderazgo y autoridad, cuestión que resulta particularmente significativa para el tema que aborda este trabajo. Estos sistemas de liderazgo articulan formas organizativas comunitarias, pero están también atravesados por la dominación, la compleja relación con el Estado (Abercrombie 1991; Rivera 2010), las tensiones entre individualismo y colectivismo (Lazar 2013), y las expectativas de movilidad social ascendente.

En el contexto migratorio argentino otros trabajos parecen coincidir en la importancia de pensar las asimetrías y las jerarquías, las tensiones entre colectivismo e individualismo, las lealtades étnicas y las expectativas de movilidad social as-

cedente, como componentes importantes de las relaciones socioproductivas/comunitarias y los procesos de distinción e instrumentación de la diferencia.

Roberto Benencia (2005) ha estudiado lo que llama “escalera boliviana” en alusión al sistema estratificado y dinámico, de movilidad social ascendente dentro de los horticultores bolivianos. Señala que las estrategias de ascenso social y económico combinan un uso fuerte de las redes familiares, el trabajo en emprendimientos de connacionales, estrategias económicas que favorecen el acceso a la tierra, redes de comercialización propias, contacto frecuente con las comunidades de origen y participación en organizaciones. C. Pizarro habla de reciprocidad asimétrica en la misma localidad bonaerense donde trabajamos, para referirse a las relaciones entre empresarios exitosos y paisanos que participan tanto en emprendimientos comerciales como en las redes sociales locales, regionales y transnacionales (Pizarro 2007). Asimetría que se legitima bajo la expectativa de acceso a una red social de protección que habilita oportunidades futuras de ascenso y reconocimiento social.

Entre acuerdos y desacuerdos, los distintos trabajos parecen coincidir en la importancia que adquieren ciertas prácticas sociales como la visibilización del éxito familiar, asociadas a una forma de prestigio que da sentido al sacrificio sostenido inicialmente por el/la trabajador/a migrante. Parte de ese éxito, traducido en ascenso social o en la posibilidad de distanciarse de las situaciones más subalternas, se juega en las posiciones ocupadas y consolidadas en las organizaciones, el acceso a cargos directivos, la visibilidad en las fiestas comunitarias, la consolidación de microemprendimientos productivos y comerciales y, particularmente, la escolarización y profesionalización de los hijos/as. Sobre esto último nos detenemos en distintas partes del texto.

#### ASIMILACIÓN, EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN: ESCOLARIZACIÓN Y MIGRACIÓN EN ARGENTINA

En Argentina los paradigmas sobre los que se conformó el sistema de instrucción pública fue-

ron, en gran medida, la homogeneización, el nacionalismo y la asimilación. Sobre todo a partir de mediados del 80, como parte de la transición a la democracia, estos paradigmas comenzaron a ser tímidamente puestos en cuestión. Las preocupaciones siempre centradas en universalizar la cobertura (meta prácticamente lograda en la educación básica obligatoria) coexistieron con iniciativas muy discontinuas por reformular los mandatos que estructuraron el sistema.

Los últimos quince años podrían caracterizarse en Argentina por la instalación de políticas relativamente inclusivas en educación. Numerosas disposiciones directa o indirectamente tuvieron como efecto masificar el ingreso y sobre todo procurar la permanencia de población en condiciones de desigualdad (planes de terminalidad de la escuela, políticas de asistencia y retención). Esto se acompañó de cierto replanteamiento del paradigma civilizatorio, homogeneizante y nacionalista que estructuró el sistema educativo. No obstante estos replanteamientos resultaron bastante puntuales y fragmentarios, y no terminaron de instalarse en los distintos niveles ni mucho menos en la cotidianidad de las escuelas (Novaro 2016). Los cambios parecen haber tenido cierto impacto en el nivel de la escolaridad primaria. Mucho menor parece haber sido su efecto en la escuela secundaria donde en general primó el mandato de retención y permanencia. Sobre todo en el terreno de la vinculación de la escuela con el afuera y el posicionamiento frente a la diversidad sociocultural, las transformaciones fueron muy limitadas. Lo mismo no implica desconocer modificaciones, experiencias de flexibilización del formato escolar e inclusión de nuevos contenidos en el nivel secundario. Algunos trabajos describen cómo esos cambios sí se dieron, en algunos casos, en dispositivos diferenciados como los proyectos de reingreso y terminalidad, pero tuvieron limitado impacto en el sistema común (Toscano y Diez 2012).

La instalación de la obligatoriedad del nivel (Ley 26.206/2006) y los planes de reinserción y permanencia han hecho que hoy estén cursando la escuela media jóvenes que históricamente estuvieron excluidos de este nivel educativo en Argentina. Diversos trabajos hablan de la distancia en lengua-

jes, tipos de relaciones, recursos, formas de escolaridad que caracterizan las trayectorias de los sectores postergados (Terigi 2007). Entendemos que los jóvenes migrantes e hijos de migrantes son parte de estos sectores que comenzaron a incluirse masivamente en el nivel secundario en los últimos años.

A nivel nacional los datos muestran la reducción de la población joven con secundario incompleto y el incremento de la permanencia en el sistema y de la cantidad de los jóvenes que siguen estudiando; pero también muestran el aumento de sobreedad (Terigi 2007) y una cantidad aún significativa de adolescentes que no asisten o no finalizan el nivel, con valores de graduación que no superan los dos tercios de los jóvenes mayores de veinte años (Bottinelli 2016: 5-6).

Los paradigmas de la asimilación y la integración que como vimos aún estructuran los modelos educativos en Argentina (y en la región) resultan significativos para pensar la relación entre el sistema educativo y los colectivos migrantes. Desde la década del ochenta estos paradigmas coexisten con una nueva retórica en el Estado, permeable sobre todo en algunos espacios a los enfoques multiculturales y a los paradigmas de la inclusión y la interculturalidad.

Es necesario precisar los alcances de las modificaciones que efectivamente acompañaron la legitimación de estos nuevos paradigmas y cómo los mismos impactaron en la situación educativa de colectivos que históricamente estuvieron en condiciones de desigualdad, tales como los migrantes latinoamericanos. Si bien la Ley de Educación Nacional establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso, no se han revertido muchas situaciones de exclusión educativa.

La población migrante, en particular la proveniente de Bolivia, se caracteriza por la inserción masiva al sistema de educación primaria<sup>6</sup>. Sin em-

<sup>6</sup> Los indicadores de nivel primario han mejorado sustantivamente en los últimos años, hasta llegar a casi la totalidad de los niños en edad escolar. Un informe elaborado por UNICEF plantea que la tasa de asistencia de niños migrantes al sistema escolar atravesó un

bargo, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad.

En otros trabajos nos hemos referido a múltiples factores asociados a esta situación donde se combinan aspectos de la inclusión y de la exclusión educativa: presencia masiva, pero en ciertos circuitos escolares, desconocimiento de las trayectorias educativas anteriores, bajas expectativas de desempeño, silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro y Diez 2011). Hablamos por eso de una inclusión subordinada de la población migrante latinoamericana en la escuela primaria.

Nos preguntamos aquí si en la escuela secundaria se registran procesos similares. Esta pregunta resulta particularmente relevante con relación a un nivel educativo que diversos autores asocian con mandatos de selección y de distinción en las trayectorias formativas (Terigi 2007).

Aunque como vimos prácticamente la totalidad de los niños procedentes de Bolivia asisten a la escuela, este porcentaje disminuye notablemente entre los jóvenes 14 y 19 años (edades esperadas de asistencia al nivel secundario), que asisten en un 56,5% a establecimientos educativos. En cambio, en la población total de la Argentina la proporción es del 72,6% (Cerruti y Binstock 2012:13).

Es evidente que esto debe vincularse a muchos factores que desbordan el campo de lo educativo: situación socioeconómica, ingreso de los jóvenes al mercado laboral, movimientos de población entre distintas regiones y países. Pero también debe vincularse a cuestiones propias de la escolaridad: sentidos de lo escolar para distintos sectores, continuidades y quiebres con otras experiencias formativas, etc. Nos interesa aquí detenernos en cómo operan algunos de estos factores en una localidad caracterizada por la alta presencia de población migrante.

Antes de centrarnos en la situación local es necesario considerar otro aspecto de impacto ge-

neral. La situación educativa de la población migrante también se presenta hoy en día en Argentina cruzada por profundos cambios políticos. En educación algunos de los avances que tímidamente se instalaron en el sistema desde el paradigma de derechos están siendo puestos en cuestión por la nueva gestión. Para el tema que nos ocupa se puede mencionar el vaciamiento de proyectos tendientes a la retención y la terminalidad, el desfinanciamiento de dispositivos como el llamado “Plan de Mejoras”, el desdibujamiento de la modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe a nivel nacional y su reducción al status de programa.

Hasta hace poco tiempo nos preguntábamos por los límites del impacto de las nuevas normativas, por los múltiples factores que operaban para que proyectos que se sostenían en un paradigma de derechos e inclusión, se hicieran efectivos en la cotidianidad de las escuelas y de la vida de las familias en condiciones de desigualdad. Esta era, en gran medida, la preocupación de muchos investigadores cuando las normativas podían caracterizarse como relativamente progresivas. Queda planteado a futuro el interrogante sobre cómo impactan políticas que al menos provisoriamente podríamos caracterizar de restrictivas en la cotidianidad de las escuelas y los conjuntos sociales.

#### REIVINDICACIONES POR IGUALDAD Y DISTINCIÓN EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN. LAS MÚLTIPLES FORMAS DE LA DISTINCIÓN EN EDUCACIÓN

Los paradigmas hegemónicos supusieron orientaciones de Estado, modelos de sujeto y de identificación nacional en los que, aun con quiebres y tensiones, se impuso una visión relativamente uniforme de los sujetos y los procesos formativos y presupuestos civilizatorios que en gran medida excluyeron la diversidad nacional y étnica. Pero no fueron ni son los únicos paradigmas que operan en educación. Además de los quiebres dentro del mismo sistema, los conjuntos sociales expresan múltiples expectativas formativas hacia las jóvenes generaciones.

Los colectivos en situación de subalternidad (tales como los migrantes bolivianos en Buenos

---

incremento significativo entre los años 2010-2014. En particular se consigna que dentro de la franja entre 12 y 14 años, la asistencia se ha incrementado de un 92,8 a un 99,4 % (UNICEF 2015:6).

Aires) expresan expectativas y explicitan demandas que se articulan y confrontan con los paradigmas hegemónicos.

Para abordar los sentidos que los colectivos bolivianos dan a la escolaridad en contextos de migración, puede ser importante una breve referencia al lugar de la escuela en la zona andina de Bolivia. Al respecto distintos autores se detienen en el modo en que la escuela traduce demandas sociales, articula lógicas comunitarias y estatales y suele representar, mayormente, una forma de penetración del Estado en las comunidades (Arnold-Yapita 2005; Regalsky 2007) En medio de profundas tensiones en Bolivia la escolarización es concebida por algunos autores como un espacio de separación progresiva del mundo agrario y *“catapulta social ...que permite convertir al indígena en “gente” o en “boliviano”, con capacidad para movilizarse socialmente según los esquemas vigentes de bienestar y ciudadanía”* (Salazar 2007:52).

En Argentina lo educativo, no suele visibilizarse claramente dentro de las reivindicaciones de las organizaciones migrantes. Suele quedar oculto o minimizado tras demandas más explícitas por el acceso al trabajo, la vivienda, la documentación. Pero que no siempre se explicita no implica la desatención del tema.

Lo educativo, tal como veremos, sí se explicita como una preocupación central de las familias. Veremos en la localidad donde trabajamos cómo los colectivos migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la continuidad en la transmisión generacional y como esta preocupación se articula con expectativas de distinción como colectivo. También como estas expectativas coexisten en tensión con demandas por la inclusión social y educativa en condiciones de mayor igualdad. En textos anteriores, centrados en los trayectos escolares de los niños en la enseñanza primaria, describimos cómo opera esta doble aspiración en las familias, en las organizaciones y en las escuelas.

En el 2016 realizamos en la misma localidad un trabajo etnográfico en la escuela media que describimos en los próximos puntos. En él advertimos como a la tensión entre igualación y distinción

como colectivo se agrega otra, más pensada en la línea de lo que Bourdieu describe como *distinción*, como búsqueda del éxito social, el status y el prestigio cultural (Bourdieu 1988), y que provisoriamente nominamos distinción jerárquica. Asociamos esta expectativa al deseo de prestigio, ascenso y reconocimiento de sus hijos, que les permita distinguirse de sus connacionales y distanciarse de los prejuicios dominantes en Argentina hacia esta población. Las expectativas de reconocimiento y éxito de las jóvenes generaciones trasladan demandas explícitas a la escuela y la proyección de una escolaridad prolongada.

Adelantamos que el trabajo que enseguida ilustraremos muestra la necesidad de relevar los distintos sentidos de la distinción, de precisar desde dónde desean distinguirse los colectivos. Concretamente cómo se vinculan las nociones de “seguir siendo” y “ser alguien” que los adultos suelen expresar (Novaro en prensa). Debe considerarse también cómo opera esto en las distintas generaciones. *Ser alguien* es una categoría social que puede encontrarse en estudios sobre los sentidos de la escuela para distintas poblaciones “subalternas” de la región latinoamericana (Salazar 2007). En particular remite a la función promocional de la escuela, un discurso histórico vinculado al mandato ilustrado y positivista que instituye a la escolarización como vehículo para la inserción ocupacional asalariada (Figari y Dellatorre 2004). Tal mandato promocional resulta particularmente relevante para preguntarse por formas de identificación colectiva e individual en relación a la escolaridad: ya que en general implica modos de desmarcación de posiciones e identidades sociales de origen (Martinic 1995). Este imaginario ha sido abordado en el propio contexto boliviano por Salazar (2007), quien lo analiza en relación a la búsqueda de profesionalización asociada a estrategias de desmarcación de las actividades manuales, junto a las pertenencias étnicas y de clase asociadas a ellas.

Resulta necesario en el marco de estas discusiones diferenciar la asociación entre distinción y marcaciones étnicas y nacionales, donde la distinción parece adquirir un fuerte sentido de continuidad en situaciones de cambio, de distinción

y prestigio, donde la distinción parece asociarse a la jerarquía y proyectos de ascenso social, más claramente articulables a la situación de desigualdad. Suponíamos a priori que la primera forma de la distinción asumía sentidos más colectivos y la segunda más individuales. Lo mismo, como veremos, también debió ser problematizado. A la dinámica social, política y económica que atraviesa la localidad, se suma el cambio generacional. Ello plantea la necesidad de relevar cómo experimentan estos procesos los adultos y jóvenes migrantes, y los llamados en la localidad, *bolivianos de segunda generación* que nacieron y se criaron en Argentina, pero, en términos locales *llevan a Bolivia en la sangre*.

#### PRESENTACIÓN DE LA LOCALIDAD Y PRECISIONES METODOLÓGICAS

A partir del año 2010 desarrollamos distintas líneas de trabajo en contextos familiares, comunitarios y escolares de un barrio distante 50 km de la Ciudad de Buenos Aires. Este barrio está habitado en una proporción significativa por migrantes e hijos de migrantes provenientes de zonas rurales de Potosí (Bolivia). El espacio, entendido como espacio producido socialmente –resultado de la acción social, de las prácticas, de las relaciones y, a su vez, parte de ellas– (Lefebvre 2013), se caracteriza por el fuerte proceso asociativo, concentrado en las actividades de la Colectividad Boliviana de Escobar. Esta institución nuclea cerca de 1000 socios según sus representantes y sostiene actividades productivas hortícolas, de comercialización; también mantiene fuertes vinculaciones con organismos del Estado argentino y boliviano. Organiza además numerosas actividades festivas y recreativas que convocan a los niños y jóvenes.

El trabajo en las quintas fue muy importante hasta hace pocos años pero tendió a ser reemplazado cada vez más por las actividades de comercialización vinculadas a las tareas de acopio y venta de productos hortícolas y de vestimenta. El trabajo en las quintas permanece como una actividad de muchas familias, pero en aquellas de más recursos se reemplaza o coexiste con la cada vez mayor

dedicación a otras actividades que se consideran *menos duras*<sup>7</sup>.

En la localidad hay dos escuelas públicas primarias, linderas a dos escuelas públicas secundarias. Una cercana a los terrenos de la Colectividad y a lo que muchos denominan *el fondo* del barrio (conocida como *la escuela de los bolivianos*) y otra, en la salida al centro de Escobar (la llamamos por eso *la escuela de la ruta*). Las mismas, como enseguida veremos, ofrecen una oferta educativa que en algunos sentidos (condiciones edilicias, estabilidad del equipo docente, etc.) es desigual.

La carga de las miradas puestas en los jóvenes y, entre ellas, la expectativa en la continuidad de la escolaridad, fue un tema que apareció espontáneamente en las charlas con padres y referentes de las organizaciones.

Entre el año 2010 y el 2015 el trabajo estuvo más centrado en la situación de los niños/as y las escuelas primarias; no obstante, se registraron innumerables referencias de padres y madres a la situación de los jóvenes y a los trayectos por la escuela secundaria.

Durante esos años se sostuvieron algunos contactos puntuales en las escuelas secundarias de la localidad: charlas con docentes y directivos, dictado de un taller con jóvenes que finalizaban el secundario a pedido de los docentes, conversaciones informales y entrevistas con los jóvenes.

El trabajo sistemático en este nivel lo desarrollamos recién finalizando el año 2015 y sobre todo en 2016. Durante este año seguimos la secuencia completa de algunos temas curriculares desarrollados por el docente de comunicación de una de las dos escuelas del barrio, registramos situaciones de aula, recreos, salidas y entradas y realizamos entrevistas a diez jóvenes. En el último punto de este trabajo reconstruimos la trayectoria de una de las jóvenes entrevistadas.

Este trabajo se sostiene en gran medida en los registros de ese año, pero también se apoya en la revisión de registros anteriores, procurando focalizar en las alusiones a los jóvenes y la escuela secundaria que hicieron los referentes de las orga-

<sup>7</sup> Para una caracterización más precisa del barrio ver Diez, Novaro, Fariña, 2017

nizaciones y las familias en situaciones de entrevista.

IDENTIFICACIONES Y FORMAS DE DISTINCIÓN EN UN BARRIO DE BUENOS AIRES: RELATOS COMUNITARIOS

En textos anteriores centrados en las experiencias formativas de los niños/as, trabajamos la tensión entre las expectativas de inclusión en la sociedad argentina en condiciones de mayor igualdad y las de distinción como colectivo, y nos detuvimos en el modo en que las mismas operan en espacios familiares, comunitarios y escolares. Ilustramos la forma en que la expectativa de distinción como colectivo y de continuidad identitaria se expresa en múltiples ámbitos: la inclusión de los niños/as y jóvenes en las organizaciones de migrantes, su participación en actividades recreativas y festivas, el deseo de que los niños criados *acá* reproduzcan actitudes y formas de relación asociadas a atributos de los niños bolivianos, el mismo uso de la categoría *bolivianos de segunda generación*, etc. (Novaro 2015, 2016; Diez 2017).

En una entrevista realizada en el año 2016 al presidente saliente de la colectividad, destacaba la orientación de la organización, reafirmando un discurso de promoción del sentido comunitario por sobre el sentido económico, y una función vinculada a la sociabilidad de la población boliviana en el barrio,

*“nosotros trabajamos para la continuidad, con una visión amplia, el crecimiento de los chicos para llevar adelante la colectividad, los valores que tengan nuestros hijos para la colectividad. Ellos van a continuar. Va a seguir, no se va a acabar, todos los socios estamos trabajando. Ahora la colectividad es la casa de todos los inmigrantes, es la casa de todos los bolivianos. Esto está en el estatuto, reconocer a todos los bolivianos que se sientan cómodos. (Entrevista Diez-Novaro 2016)*

La valoración del respeto, pero también del trabajo y el esfuerzo como atributos asociados

a los bolivianos es constante, como marcas moralizantes que distinguen al colectivo entre los sectores subalternos y al mismo tiempo los legitima desde el relato virtuoso de la migración emprendedora.

*“... Hace 26 años que estamos acá y nos hemos integrado, pero de vez en cuando aparece algún grafiti “Bolivianos vuelvan a Bolivia”... o “Bolivianos con Toyotas”, “claro, porque los bolivianos trabajamos” (Referente de la CBE registro Diez-Novaro 2016)*

Para comprender el alcance de los significados sobre el trabajo en esta población, es relevante atender al modo en que tal “ética de trabajo” y el esfuerzo aparecen como un componente legítimo de lo que se define y disputa como “bolivianidad” (Mallimacci Barral 2011). Se trata de un aspecto de la identificación colectiva que legitima la presencia de los bolivianos en distintos ámbitos de la vida social, sin que ello suspenda las sospechas que pesan sobre ellos en relación a sus pautas de consumo o el uso de servicios públicos, y el merecimiento de su ascenso social. Es decir que cabe reconocer en este discurso del esfuerzo un cierto carácter “estratégico”. Sin embargo, organizaciones de jóvenes migrantes discuten con la versión de pobreza honrada y esforzada de los bolivianos (Simbiosis Cultural 2015), ya que detrás de ella se esconde la naturalización de la posición de desigualdad de la colectividad como clase trabajadora en condiciones de explotación –“traduciendo” condiciones laborales que no se pueden negociar como extensas jornadas laborales–, como una virtud moral en tanto ética de trabajo. Si el ideario del esfuerzo y el mérito comenzó a formar parte del discurso de estado, (categorías desplegadas intensamente por la gestión de gobierno desde 2016), puede decirse que gran parte de las nociones instaladas en el sentido común sobre el esfuerzo y el trabajo fueron apropiadas estratégicamente, politizadas, en un contexto de ajuste económico y reducción del volumen de diversas políticas públicas (Martinez 2016). Es decir que no casualmente, el patrocinio de virtudes morales como cuestiones

de orden público vino a coincidir con crecientes indicadores de precarización de condiciones de vida en general y laborales en particular.

Por otro lado, hay un segundo elemento a considerar en la problematización de este imaginario. Si el trabajo y el estudio como vehículos de ascenso social fueron históricamente pilares del relato virtuoso de los descendientes de migrantes europeos, es posible interrogarse si la población boliviana se enfrenta a ciertas restricciones para “acceder” a este imaginario. Las jerarquías raciales y étnicas incrustadas en las arquitecturas institucionales históricas –entre las cuales se contaban las propias leyes hasta la ley de migraciones– y en los imaginarios sociales sobre la membresía argentina como europea, constituyen un aspecto ineludible para entender tales restricciones de un relato virtuoso equivalente para la población boliviana.

En discursos públicos se destacan como atributos nacionales valores asociados al éxito escolar y comunitario, al trabajo y la honestidad.

El Cónsul de Bolivia en la fiesta de la independencia dice: “...*Queremos decirles con el mayor orgullo, ustedes están haciendo crecer este país, la Argentina está creciendo con el apoyo de las colectividades... Hermanas y hermanos... siéntanse los verdaderos embajadores, ustedes son los verdaderos diplomáticos. Con el trabajo que realizan queda bien Bolivia... Cuando sus niños van a las escuelas y son los mejores alumnos, ustedes hacen quedar bien a Bolivia. Y así queremos que conozcan a Bolivia, honestos, trabajadores, estudiosos, que estamos haciendo crecer la gran patria grande que lucharon nuestros libertadores*”. (Discurso cónsul, Celebración del 6 de agosto de 2015, registro Novaro).

La pertenencia a la colectividad, la posición que se ocupa en la misma y la transmisión de la membresía hacia los jóvenes, conlleva un proceso selectivo en el que esos valores, junto con representaciones meritocráticas de éxito social, son puestas en juego.

Puede advertirse una estructura jerárquica que pondera no solo la filiación nacional boliviana (o probatorio de descendencia boliviana) sino también aportes a la colectividad visibilizados en la participación de adultos, jóvenes y niños/as en actividades comunitarias, en la colaboración para realizar fiestas y eventos, en la movilidad económica familiar, en las vinculaciones con los cantones de origen, en las trayectorias escolares de los hijos/as. En las fiestas, por ejemplo, se registran prácticas que legitiman lugares diferenciales (los que acceden al palco, los invitados especiales, disputas en torno al acceso, las formas de marchar). Los niños también están cruzados por esta diferenciación que marca dónde pueden y no pueden entrar ellos y sus familias, qué lugar ocupan en los torneos y competencias de equipos de danza y deporte.

En los contextos familiares también registramos discursos que valoran fuertemente el trabajo, el éxito y la escolaridad.

En situaciones donde los jóvenes suelen integrarse más o menos tempranamente al mercado de trabajo, muchos padres expresaron la intención de que sus hijos realicen trayectorias educativas largas, no abandonen los estudios, logren posiciones socialmente valoradas a través de la titulación en carreras técnicas y universitarias. La apuesta por la escolarización de los hijos es vivida también como legado de un recurso al que, contrariamente, las generaciones anteriores no tuvieron acceso. Una dirigente sostenía que la mejor herencia que puede dejarse a los hijos es asegurar la continuidad de los estudios: “*yo no les dejo casas de herencia, les doy el estudio*”.

La relación que la comunidad y las familias plantean entre el trabajo y la escuela como dos espacios complementarios plantea fuertes discontinuidades, como veremos en el siguiente punto, con las formas en que ambas prácticas son concebidas en el discurso escolar.

Un socio de la colectividad y padre de cuatro niños enfatizaba el sentido formativo del trabajo, como forjador del carácter y no como competencia a la escuela:

*“es un tema que se discute mucho, para algunos está bien, por la práctica, para*

*aprender a hacer, tenés que hacerlo, pero si podés estudiar mejor. Si no trabajan algunos chicos toman, están jorobando o en la droga. Allá en Pancochi (localidad rural de Potosí) cuando un chico hace una macana “vaguea, no trabaja” se llama al padre, se habla con el curaca y se castiga al padre. Nadie nace delincuente, los jóvenes llegan a eso por la falta de trabajo.”* (Registro Diez, Fariña, Novaro 2015).

Otros referentes han sostenido también la necesidad de considerar esa relación, ampliando el marco de significación sobre los espacios formativos de los niños/as.

*“Los padres les enseñan cosas a los chicos, aprenden, están cuidados. Los chicos trabajan en los puestos, porque les van inculcando en los puestos. También en las quintas van aprendiendo, carpiendo, jugando y yendo a la escuela. En el mercado los chicos vienen, todos vienen, aprenden a viajar, aprenden cálculo”* (Registro Novaro-Diez 2017).

*Mi padre siempre trabajó en el campo. Para mí era normal yo llegaba de la escuela y me iba a trabajar al campo, siempre la quinta y el estudio. Nuestros padres nos inculcaron la cultura del trabajo. Para nosotros lo natural, lo normal es el trabajo y el estudio* (Registro Novaro-Diez noviembre 2016).

Si la función promocional de la escuela y el estudio conecta las credenciales educativas con el empleo registrado y el universo de la economía “formal”, vale preguntarse por el lugar que pueden asumir las trayectorias laborales comunitarias y familiares en interacciones educativas, ya que no encajan con la proyección institucional de trabajo formal. Si bien este proyecto de profesionalización es fuertemente reivindicado por las familias migrantes, en las apropiaciones del discurso promocional por parte de docentes y otros actores educativos, parece primar un entendimiento dicotómico (Martínez 2017). Esta dicotomía no

solamente tributa a presupuestos ingenuos sobre la “presencia” del estado en las barriadas pobres (que despliega tanto sus políticas de distribución como de represión institucional a través de las fuerzas), sino que además reproduce la relación entre educación y trabajo como un discurso de ciudadanía descontextualizado, sin revisar la histórica devaluación social que pesa sobre los trabajos informales y manuales en los que se inserta la población migrante (Martínez 2017).

La continuidad de la escolaridad en ocasiones también se asocia al deseo de cortar las trayectorias familiares de pobreza.

*... ellos tienen 12 años y vos ya no los llevas a la escuela... Ellos ya no se preocupan. En cambio, si vos de chico le empezás a decir mira tenés que estudiar, el día de mañana no quiero que seas como yo, que estés en una quinta. ... yo aunque sea una carrera corta, pero algo que tengan... Yo siempre le digo vos vas a estudiar y a trabajar en una empresa* (registro Novaro 2011).

*Mi hermano, el que es chofer, porque prefirió trabajar 2x3 lo agarra al chico y le dice “no... no quiero que vengas, seguí estudiando porque si no vas a terminar como yo, yo por boludo, dejé el colegio, y así estoy”* (entrevista Novaro 2012).

Las palabras de un joven referente de la Colectividad expresan los distintos sentidos atribuidos a la escolaridad y los efectos de diferenciación de la escolarización

*El rol de los jóvenes es muy importante. Los padres han invertido en la educación de sus hijos. Hay mayor número de bolivianos que se reciben, profesionales. Primero nuestro límite era el terciario, ahora el universitario. Y eso que nos dieron tenemos que devolverlo, tenemos una responsabilidad... Yo soy nacido y criado acá, estoy integrado.... yo estudié acá, acá voto, pago mis impuestos. Pero mantenemos nuestras raíces, y transmitimos. No se cambia cuando estás*

*en comunidad, (acá) corrés el riesgo de no mantener; la escuela, el colegio, la universidad, el trabajo, te tiran para otro lado, la mala educación en la calle, la mala junta... la integración ha sido la educación, ha abierto puertas a la educación y hubo cambio. Hay diferencia con la educación de los padres... ya se va a notar la diferencia ... El que estudió y el que no estudió, no es lo mismo que el que estudió. (registro Diez-Novaro 21-11-2016).*

Reforzando esta asociación de la escolarización con la diferenciación, se expresó la madre de tres niños (en la escuela primaria y secundaria), integrante de la cooperadora de la escuela y participante de las organizaciones de migrantes. Hablando de su hijo al que “le cuesta la escuela” introdujo términos que valoraban los trayectos escolares largos asociando esto a los conflictos con la población argentina:

*Él muchas veces se siente con la autoestima bajo, y una vuelta lo agarró mi vecino y le dijo “el hecho de que vos seas boliviano, o hijo de boliviano, no quiere decir que vos tengas menos capacidad de... de estudiar, aprovéchalos, estudiate, porque el día de mañana, vos va a tener una carrera, vas a ser, doctor Ruiz ¿no? y va a venir el que te decía, eh, boliviano de mierda, o lo que sea que te haya dicho y va a venir, él va pedir prestado tus servicios, vos como doctor lo vas a atender, y le podés hacer acordar ahí ¿te acordás que vos me decías así, vos que seguís de tu vida? Y él te va a decir nada ¿y vos qué hiciste, vos seguiste, estudiaste? Tenés una carrera y un título, miralo al boliviano, tiene un título, es doctor ¿entendés?”. Y él de alguna manera se sintió... como apoyado, de ese sentido... Si bien muchas veces nos insultan, nos dicen lo que sea, en parte... es como bronca o envidia ¿viste? ... mientras que a veces los argentinos están acostumbrados a recibir, solo a recibir sin*

*dar, la mayoría, hay gente que tiene planes del gobierno, y... suponete que tiene que trabajar en una cooperativa, no lo hacen, van, firman, y se vienen, no saben lo que es la palabra esfuerzo, o sacrificio. (Registro Novaro 2012).*

Reforzando la asociación entre educación y distinción jerarquizante, y lo que intuimos como cierta función reparadora de la escolarización prolongada, nos decía otro joven padre boliviano, integrante de las organizaciones de migrantes y que cursa sus primeros años en la universidad:

*Éramos un grupo de cinco o seis. Había uno que me jodía, y ahora está ahí dando vueltas en el barrio, buscando alguna changa, es como que se dio vuelta la cosa, ¿no? (Charla Novaro 2014).*

La asociación entre escolarización y distinción jerarquizante se refuerza aún más a partir de la diferenciación entre las dos escuelas públicas del barrio, que señalamos páginas atrás.

Registramos en el seguimiento de la situación educativa de los hijos de bolivianos reiterados y constantes esfuerzos de los padres porque vayan a la considerada mejor escuela del barrio: cambio formal del domicilio, trámites y pedidos personales en el distrito escolar. Esta diferencia se traslada, con particularidades, a las escuelas secundarias que funcionan al lado de ambas escuelas primarias.

La misma mujer que nos comentaba sobre los problemas educativos de uno de sus hijos realizó múltiples gestiones para que sus hijos asistieran a la que considera la mejor escuela:

*Yo pedí la inscripción de mis hijos en la XX (la escuela de la ruta). Me dijeron que no me correspondía por el radio. Yo les dije que si no iban allí no los mandaba a la escuela. Mis hijos tienen derecho a la mejor educación. Al final los aceptaron..., le dije a la inspectora “yo no voy a comprar algo de segunda, si estirando un poquito más, puedo llegar a lo de primera, usted me está pidiendo que yo, teniendo la*

*posibilidad de quedarme con lo primero que hay, con algo bueno, pase a agarrar lo segundo, no, usted deme alguna chance, yo voy y la anoto a la escuela X (la escuela de los bolivianos) pero no la voy a mandar, ...” la matrícula se está perdiendo y cada vez tienen menos chicos, ... y yo le dije, lamentablemente yo no quiero echar abajo el colegio, ... pero si las maestras no le ponen garra, eso ya no es problema mío (Entrevista 2012).*

#### DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD EN LAS DOS ESCUELAS DE LA LOCALIDAD: ¿UNA RELACIÓN DIRECTAMENTE PROPORCIONAL?

Como recién decíamos, en trabajos anteriores se registró la situación desigual de las escuelas primarias de la localidad. Esto permitió detenernos en el hecho de que la escuela más prestigiosa, más demandada, con mayor estabilidad del equipo docente y directivo, es, también la escuela más desmarcada de lo boliviano (Novaro 2015).

La escuela conocida como “la escuela de los bolivianos”, y a la que concurre proporcionalmente mayor cantidad de niños bolivianos, hijos o nietos de bolivianos, como vimos es la más cercana al “fondo”, a los mercados y predios de la Colectividad. Es llamativa la baja matrícula de esta institución. Advertimos en distintos actores una representación sobredimensionada sobre la cantidad de migrantes en la escuela. En la Colectividad nos dijeron “En esa escuela el 70% son paisanos”. Los registros, al menos en primaria dan cuenta de una presencia menor.

En la escuela secundaria pegada a *la escuela de los bolivianos* los contactos fueron puntuales en 2015 y 2017 y deben ser retomados.

Su historia está asociada a la escuela primaria contigua. Según palabras de algunos docentes que trabajan en la escuela desde sus inicios (y viven en el barrio), se crea a comienzos del 90 por “un reclamo del barrio”, debido a las dificultades de acceso a otras escuelas.

La secundaria empieza a organizarse por el año 97 como EGB 3, es decir, parte de la escuela

primaria. En 2010 se convierte en una “nueva secundaria” (de 6 años), momento en que se define la orientación en “Economía y Administración”. Un antiguo directivo comentó que tenía el proyecto de realizar una escuela agraria que tendría relación con la actividad del mercado fruti-hortícola de la Colectividad Boliviana de Escobar. Pero los alumnos eligieron la orientación en Administración. Según su diagnóstico la mayoría de las familias de los alumnos se dedican cada vez más a actividades comerciales en el mercado, la feria de Escobar, en verdulerías, muchos jóvenes viajan a Once a trabajar en puestos de ropa, algunos en talleres textiles y muy pocos trabajan en la agricultura. Este proceso parece corresponder con la dinámica de la localidad donde como vimos, progresivamente las actividades de producción hortícola son reemplazadas por otras vinculadas al comercio y administración y es en estas últimas donde muchos de los migrantes ubican las posibilidades de ascenso.

A pesar de las desventajas edilicias que persisten<sup>8</sup>, ha logrado constituir un equipo directivo y docente con continuidad, que viene llevando adelante algunas iniciativas de vinculación con las familias y un proyecto de revisión del régimen académico, que considere la situación de estudiantes con sobriedad y de aquellos que no pueden sostener la regularidad, por distintas situaciones vinculadas a obligaciones domésticas y laborales. La directora nos ha expresado su preocupación por la discontinuidad en los estudios que atraviesa progresivamente a los estudiantes, por las tensiones entre lo que aparece como el “tiempo para estudiar” y “el tiempo para trabajar” que abordamos en otros textos (Diez 2017) y su interés en profundizar el conocimiento mutuo con las familias del barrio<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Actualmente la escuela cuenta con cuatro salones y una matrícula que oscila los 180 alumnos, que se distribuye en dos turnos, con mayor concentración en los primeros años y secciones pequeñas en los últimos.

<sup>9</sup> Esto fue algo explícito en las jornadas abiertas a la comunidad que la escuela realiza anualmente (“Familias y Escuela”) con talleres de debate donde se invita a padres y madres, de las que participamos en 2015; también en el interés de que acompañemos en 2018 la revisión de los instrumentos de entrevistas a las familias, para conocer expectativas, experiencias y preocupaciones comunes.

En la escuela de la ruta el trabajo fue más sostenido.

En la dinámica del barrio esta escuela aparece como un espacio de relativa distinción y jerarquía. El edificio tiene dos pisos, es muy luminoso, pintado con murales, con un predio amplio y patios arbolados, un comedor y una biblioteca. Las aulas son espaciosas y ventiladas. En la escuela media suelen acabarse las vacantes.

La directora nos expresó en más de una ocasión su interés en que los estudiantes tuvieran información de la universidad (incluso en el 2016 nos convocó para ello). Expresó también su preocupación por la pérdida de matrícula en los grados superiores. Comentó en una de nuestras charlas: “En general son pocos los chicos que continúan estudiando, y los que sí, hacen profesorado. Los pocos que deciden hacer una carrera universitaria, suelen cursar un par de años de CBC y discontinuar” (Entrevista Diez-Novaro con la directora, registro 2016).

También hizo comentarios significativos sobre los padres migrantes y la Colectividad:

*Los padres no vienen a la escuela, muchos trabajan muchas horas, en los viveros, en comercios, a veces ni firman los cuadernos de comunicaciones. Muchos padres no tienen muchos elementos, trabajan mucho, algunos llegan sin formación y sienten vergüenza. Los chicos son bastante independientes, están muy solos... La colectividad no se relaciona mucho con el resto de la comunidad, en eso no son abiertos, hablan quechua cerrado, no se les entiende (Entrevista con la directora, registro Diez-Novaro 2016).*

Un interesante contrapunto entre una y otra escuela fue trazado por profesora de plástica que trabaja en ambas instituciones:

*En esa escuela (se refiere a la escuela de los bolivianos) los chicos conversaban más sobre sus vivencias en Bolivia. Aquí (en la escuela de la ruta) no se habla de eso, son más discriminados. Allí teníamos más intercambio, son grupos más chicos*

*y 6º año se prestaba más. Es como que los chicos estaban más cómodos con ese tema, como casi todos son de la comunidad y la escuela está al lado de la feria, hablábamos mucho de eso. En esa escuela los chicos te dicen, ‘tal tuvo que viajar’ o ‘anoche estuve en la feria’. Están más dentro del barrio y se identifican más. Aquí es como que lo esconden. Pero aquí se trabaja con profesores que te dicen ‘en la escuela no hay bolivianos’. La cuestión parece ser negar la historia, la cultura. Yo trabajo para que tiendan a identificarse más (menciona la whipala). Hay gente que le gusta y gente que no (Charla con la profesora de plástica, registro Diez-Novaro 2016).*

Reforzando la compleja asociación entre diversidad y desigualdad educativa continuó: *Acá la escuela me da todos los materiales, se hace una compra, se valora el trabajo. En la otra escuela en cambio no había.*

El seguimiento de numerosas clases del profesor de comunicación en la escuela de la ruta, y nuestro involucramiento en la secuencia sobre la temática “identidad” de este docente, permitió relevar aspectos de la dinámica escolar cotidiana y un acercamiento más profundo con los jóvenes en la escuela. El profesor también valoró positivamente la escuela: *En esta escuela se trabaja muy bien, la directora apoya mucho, pedís algo y te lo dan. El grupo está muy motivado.* (Charla con el profesor de comunicación, 2016).

También los jóvenes de la escuela de la ruta valoran esta institución como la mejor escuela del barrio (comentarios reiterados en distintos contextos).

*“Es linda la escuela, porque hay otras escuelas que son más chicas, que no tienen muchas cosas como esta, y no tienen plan mejoras, esta sí, y la biblioteca está siempre abierta, los baños están siempre limpios, el salón raras veces está sucio, pero la directora enseguida viene y dice ¿quién ensució? Hay otras escuelas donde*

*está todo rayado y acá no. Por ejemplo me acuerdo cuando fui a la escuela en la que ahora está mi hermana, entré a un salón y estaba todo todo escrito, sillas rotas. Para mí esta escuela es la mejor del barrio. Solo le falta un psicólogo (risas)*". (Entrevistas a estudiantes de 5° año, 2016).

Con la intención de profundizar en los procesos locales, señalamos que en la llamada por muchos "escuela de los bolivianos", la marca de lo boliviano (y de estar ubicada en "el fondo del barrio") es asumida como propia, mientras que la otra escuela aparece desmarcada de esas referencias. Esto permite pensar los efectos de frontera que los tránsitos por una y otra institución estatal producen en las trayectorias de los jóvenes y sus familias. Permite además atender a los múltiples sentidos de la *distinción*, que suponen el reconocimiento de lo étnico y nacional en el territorio, y la apuesta por distanciarse de situaciones de desigualdad social y la imagen "del boliviano pobre".

En la "escuela de la ruta" los registros de aula y de situaciones escolares cotidianas dan cuenta de un reforzamiento de lazos entre connacionales y la compleja vinculación de los jóvenes migrantes con los argentinos. *Se juntan entre ellos, suelen comentar los docentes. Ellos también discriminan, con los bolivianos no nos juntamos*, son frases que se escuchan reiteradas veces entre los jóvenes argentinos, en ocasiones dichas frente a sus pares bolivianos. Frente a estas frases el comentario más frecuente entre los jóvenes bolivianos suele ser *antes si me discriminaban, ahora no... no hay que prestarles atención*. En charlas más privadas la discriminación aparece como un tema que preocupa adentro y afuera de la escuela. Frente a estas situaciones, la escuela aparece como terreno donde los jóvenes sostienen una larga pelea por la restitución de un lugar que nunca es inmediato.

Un aspecto donde se advierte el divorcio entre la escuela y el afuera, y el modo (posiblemente no consciente) en que la escuela se distancia de las experiencias reales de vida de los alumnos, reforzando otras formas de distinción y distanciamiento, refiere al desconocimiento y desvalorización de los saberes implicados en múltiples experiencias

formativas de los niños, como aquellas vinculadas a su tránsito por el barrio, su conocimiento de los conflictos del espacio que habitan y su progresiva inserción en el mundo del trabajo. Esto por supuesto interpela actividades que desarrollan fuera de la escuela no solo los/as niños/as y jóvenes migrantes. Sin embargo creemos que para ellos la situación es especialmente disruptiva ya que escuchamos reiteradas veces en contextos familiares y en las organizaciones la alta valoración del trabajo de los jóvenes<sup>10</sup>.

En la clase de comunicación registramos este diálogo minutos después de que el docente preguntara quiénes trabajaban y tres chicos levantarán la mano:

Docente: ... *ustedes vienen a la escuela, hay chicos que no, ustedes lo ven en el barrio, ¿es lo mismo venir a la escuela que no venir?*

Alumno: *un pibe que nace siendo pobre no tiene otra que laburar*

Docente: *Puede estudiar y trabajar, pero no va a ser lo mismo*

Alumno: *El que tiene que bancar la casa deja de ser un adolescente*

#### DISTINCIÓN E IGUALACIÓN EN LA VOZ DE UNA JOVEN

Entre los múltiples intercambios que sostuvimos en 2016 mientras acompañamos la secuencia de trabajo sobre las "identidades y el territorio" en la escuela, un grupo de chicas de 5° año mostró interés por hablar acerca de sus trayectorias migratorias. Esto fue particularmente interesante porque puso en evidencia la importancia que para las jóvenes tenía vincular los procesos sociales a sus historias familiares ("nunca hablé de estas cosas con un adulto"). Los relatos de una joven de 17 años sobre la migración de su familia, su relación con las escuelas y el trabajo, los vínculos con la colectividad y con Bolivia, sus proyectos y las apuestas de sus

<sup>10</sup> En otros textos hemos profundizado en los significados del trabajo en espacios comunitarios y escolares (Diez, 2017; Novaro, Diez y Martínez, 2017).

padres, no agotan los temas aquí abordados, pero ofrecen una oportunidad para seguir pensando los sentidos de la distinción, la relación entre “seguir siendo” y “ser alguien”, y desde dónde desean distinguirse los colectivos.

Bety es la mayor de tres hermanos, nació en Buenos Aires, al poco tiempo de haber migrado sus padres desde Potosí. Su familia vive en el barrio “al fondo” desde que es pequeña, aunque una parte de su infancia transcurrió en Potosí, con su abuela y su tía.

Son muchos los miembros de la familia que migraron hacia Argentina, pero también son muchos otros los que viven en distintos departamentos de Bolivia. “*Nosotros tenemos parientes que son así migrantes que vinieron acá para poder conseguir trabajo, para mejorar la calidad de vida, para poder mejorar más que todo su estatus social*”. “*Mi mamá trabajó de ama de casa, cocinaba, lavaba, limpiaba todo, porque a ella no le dieron la posibilidad para estudiar, tenía muchos hermanos y no quiso. Mis papás vinieron muy jóvenes porque querían tener su propia familia, vinieron a trabajar. Mi papá quería tener su propia casa y así vinieron a migrar acá*”.

Bety cuenta su propia historia de migración, a propósito de relatar su trayectoria escolar, que imprimió algunos significados a los desplazamientos. “*Fuimos a Potosí cuando tenía 7 años y me quedé. Mis papás se volvieron con mis hermanos, porque eran chiquitos. Me dejaron a mí porque yo estaba en primero, y en primero de primaria no sabía nada, no sabía nada, no sabía contar, no sabía nada. Mis papás se tuvieron que venir y quedar en Argentina para trabajar y yo me tuve que quedar allá para estudiar porque allá te enseñan más avanzado. Me sacaron a la mitad del año, como si fuera en vacaciones de invierno y retomé allá. Era muy diferente, era muy estricto, me decían que por qué no hice la tarea, le decían a mi abuela. La enseñanza que me daban acá no era muy buena, no me corregían las tareas, pero allá era obligatorio*”.

A los 10 años regresó, cuando empezaba 5° grado. En ese momento comenzó en la escuela del barrio, pero al poco tiempo logró conseguir vacante en la “escuela de la ruta”. “*Primero empecé en*

*la escuela XX que no me enseñaban nada. Yo le decía a mi mamá, mami no me gusta la escuela, no me enseñan, las profesoras se quedan charlando, y después me cambiaron a esta escuela y seguí acá desde primaria hasta ahora. Pero yo era una persona muy tímida, tenía pánico de hablar adelante de todos, hasta tercero del secundario fue lo peor, en primaria no tanto, pero en los primeros años de secundaria sí. Después me animé hablar y todos se sorprendieron*”.

En el relato, su escolarización adquiere centralidad. Las escuelas y las decisiones tomadas en función de su educación, fundamentan el desplazamiento, incluso en otros sentidos formativos que se articulan. “*Mi abuela quería que aprenda cosas de allá (de Bolivia), decía ‘todos saben ¡tú eres la única que no sabe!’. Siempre me hablaba y me hablaba quechua, un día, otro día, otro día, hasta que terminé entendiéndola! Y me decía que tenía que aprender porque era de la familia, de ‘tus ancestros’. Yo creo que fue para eso que me mandaron para allá, porque yo no sabía nada (se ríe)*”.

Sobre el barrio en el que vive desde su regreso, el mismo de su infancia, se detiene en señalar situaciones que la alertan y preocupan, y otras que parecen reconfortarla. “*Antes era más tranquilo, había más seguridad, todos se conocían, te decían hola cómo estás, pero ahora hay personas que vinieron y no sabés. Hay muchos paisanos que trabajan y trabajan y vienen con sus autos y los roban, los discriminan y nadie dice nada, la gente se calla como yo, que muchas veces no digo nada. También es como que por su cultura los miran mal, por la manera de vestir o porque hay gente que no se adapta todavía a la lengua, habla mezclado español y quechua, y la gente se burla, eso es feo*”. Esas imágenes del barrio, conviven con otras que lo definen como boliviano: “*En el barrio hay muchos paisanos de Bolivia, de los departamentos de Cochabamba, Santa Cruz, Tarija, Pando, pero más que nada la mayoría es de Potosí. El sábado hicieron el aniversario de Potosí y mi mamá fue, dijo que estaba lindo porque antes no hacían eso y es como que se están organizando más para no olvidar la tradición y que vinieron de ahí*”.

Sus palabras marcan distancias e identificaciones, imágenes de conflictividad y espacios de

contención. Sobre estos últimos las fiestas aparecen como la cara visible de una pertenencia que no siempre parece ostensible. “*Se festeja mucho en agosto y en carnaval. Vienen de todos los departamentos, paisanos y vecinos, es muy lindo, la gente bailando con esas ropas, te dan ganas, eso sí es lindo*”. En su descripción se cuelean recuerdos, donde se hace presente la significación que adquieren los viajes y estancias en Bolivia para las segundas generaciones.

Entre los relatos que marcan algunas prácticas y expectativas puestas en la continuidad de marcas de identificación en los hijos, aparecen referencias importantes sobre el trabajo. Es interesante como en relación al mismo se definen sentidos moralizantes, se construyen membresías y se proyectan trayectorias asociadas al ascenso económico. “*Mis papás son todos trabajadores y les gustaba que yo trabajara, pero ellos quieren todo (que trabaje y estudie). Yo voy a estudiar, este año pensé en estudiar sociología porque me gustó la materia, me gusta el estudio, pero a mí me gusta tener mi propia plata y así guardar*”. Bety recuerda con mucho entusiasmo su primera experiencia de trabajo: “*a los 13 años trabajé en la feria del centro de Escobar, vendía zapatillas, me gustaba tener mi propia plata, no pedirle a mi papá. Mi papá estaba bien con que yo trabajara, decía ‘mi hija está trabajando!’, se ponía muy feliz. Mi mamá me llevaba a ahorrar, era muy lindo. Trabajaba los fines de semana, domingos y sábado y siempre que no había clases*”. Los padres de Bety actualmente tienen un comercio (verdulería y despensa), donde ella ahora trabaja los fines de semana. El papá es socio de la colectividad, pero no tiene puesto en el mercado, compra la mercadería para su comercio. “*Mi tío tiene puesto y los que tienen puestos se juntan en asamblea, y también los que son productores o tienen quintas. Antes mi papá trabajaba en el mercado, pero como changa*”. Bety relata su trayectoria de trabajo, que se cruza con la de sus padres, en la que lograron ser “cuentapropistas”.

Entre las apuestas familiares, asegurar la continuidad de estudios superiores de Bety, aparece como prioridad, una expectativa que se articula con el logro de posiciones económicas y mejora

en el acceso al trabajo. Frente a la discriminación de los paisanos en el barrio y las situaciones de discriminación vividas en las escuelas, su trayectoria escolar larga promete cumplir una función reparadora. Establece distancias con las posiciones más subalternas de origen y, al mismo tiempo, refuerza un proyecto que como vimos, da forma a las apuestas tanto individuales como colectivas sobre el futuro de las generaciones jóvenes de la migración.

## CONCLUSIONES

En este trabajo tanto la dimensión local, como los sentidos que los sujetos dan a las situaciones de desigualdad y diversidad han sido puestos en relevancia.

La continuidad de la escolarización se presenta para los migrantes bolivianos en Buenos Aires como una condición de integración a la sociedad nacional y también de superación de la imagen de pobreza y sumisión. También parece funcionar como un mecanismo de diferenciación al interior del colectivo.

La escolarización marca de esa forma múltiples distinciones hacia dentro y hacia fuera de la comunidad de migrantes.

En la localidad donde trabajamos el tránsito por la escuela secundaria en sí mismo pareciera a la vez representar un espacio para reivindicar derechos a la igualdad y funcionar como indicador de distinción diferenciadora.

Es una hipótesis sostenida en algunos de los testimonios que reproducimos, que esta apuesta por la escuela, lejos de ser un proyecto puramente individual de ascenso social que se opone a los sentimientos y proyectos comunitarios, se transforma, en ocasiones, en una apuesta colectiva desde la que los migrantes imaginan un futuro mejor para sus hijos.

Vale enfatizar que nos encontramos con situaciones donde la colectividad boliviana se pregunta hasta cuándo sus hijos y nietos nacidos en Argentina seguirán siendo bolivianos, cuánto tiempo *la sangre* continuará operando como metáfora de la continuidad identitaria del colectivo; en estas si-

tuaciones, el esfuerzo, el trabajo, la honestidad, parecen constituirse en garantías de continuidad e integración.

En este contexto, la escuela (más allá de las tensiones con el nacionalismo excluyente que caracteriza las escuelas argentinas) parece ser un espacio legítimo para garantizar las apuestas por igualdad y distinción de los migrantes.

#### BIBLIOGRAFÍA

ABERCROMBIE, T.

1991. *Articulación doble y etnogénesis*. En Moreno, S. y F. Salomón (Comp.) *Reproducción y transformación de las sociedades andinas. Siglos XVI-XX*. Ediciones. ABYA -. YALA, Quito-Ecuador. 1991.

ARNOLD, D. y J. YAPITA

2005. *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. ILCA, Universidad Mayor de San Andrés.

BENENCIA, R.

2005. Redes sociales de migrantes limítrofes: lazos fuertes y lazos débiles en la conformación de mercados de trabajo hortícola (Argentina). 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires, Argentina, 10 al 12 de agosto de 2005.

BORDIEU, P.

1988. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

BOTTINELLI, L.

2016. "El nuevo mapa de las aulas", en *10 años de la Ley de Educación Nacional*, Serie Cuadernos de discusión de la Universidad Pedagógica, Buenos Aires.

CERIANI, C.

2011. "Luces y sombras en la legislación migratoria latinoamericana", *Nueva Sociedad* 233, Mayo-Junio 2011.

CERRUTI, M. y G. BINSTOCK

2012, *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Buenos Aires, 2012.

DIEZ, M. L.

2016. "Interculturalidad y Migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina". *Revista Caja Negra* 12: 133-145.

2017. *Experiencias de vida interculturales y juventud migrante: estudiar y trabajar en un barrio del norte de Buenos Aires* XII Jornadas de Sociología: Recorridos de una (in)disciplina. La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera, FSoc./UBA, Buenos Aires.

DIEZ, M., G. NOVARO y F. FARIÑA

2017. Educación, deporte y trabajo. Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares. *Boletín de Antropología y Educación* 11: 23-32.

FIGARI, C. y G. DELLATORRE

2004. "Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno". *Revista Argentina de Sociología* 2 (3): 40-55.

LAZAR, S.

2013. *El Alto, ciudad rebelde*. Plural Editores, La Paz, 2013.

LEFEBVRE, H.

2013. *La Producción del espacio*. Capitan Swing Libros, Madrid.

MALLIMACCI BARRAL, A. I.

2011. Las lógicas de la discriminación. *Nuevo Mundo*, 31 de enero. Puede consultarse en <https://nuevomundo.revues.org/60921>

MARTINEZ, L.V.

2016. Pedagogía del tiburón. Meritocracia y estado en la utopía neoliberal. *Boletín de Antropología y Educación* 10: 57-60.

2017. *Niñez, migración y perspectivas de derechos. Una aproximación antropológica en el contexto escolar*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MARTINIC, S.  
1995. Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento Educativo*, Vol 16.
- MONTESINOS, P. y L. SINISI  
2009. Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* N° 29: 43-60.
- NOVARO, G.  
2014. Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*: 157-179.  
2015. "Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes". En *Linhas Críticas* N° 44: 77-93.
- NOVARO, G. y M. DIEZ  
2011. "¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos". En Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (comps) *Discriminaciones étnicas y nacionales - Un diagnóstico participativo*, Buenos Aires, Editores del Puerto, pp 37-57.
- NOVARO, G., M.L. DIEZ y L.V. MARTINEZ  
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 1. N°2.
- PACECCA M, I. y C. COURTIS  
2008. *Inmigración contemporánea en Argentina: Dinámicas y políticas*. Serie Población y Desarrollo, 84. Buenos Aires.
- PIZARRO, C.  
2007. "Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar". *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos* 21(63): 211-244.
- REGALSKY, P.  
2007. *Etnicidad y clase: el estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. Author, Pablo Regalsky. Edition, 2. Publisher, CEIDIS.
- RIVERA, S.  
2010. Chixinakax utxiwa Una reflexión sobre las prácticas y discursos descolonizadores. Retazos, Tinta Limón.
- ROCKWELL, E.  
2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- SALAZAR, C.  
2007. Ser alguien, ser boliviano. Niños, adolescentes y jóvenes en el umbral de la ciudadanía. Cuaderno de Futuro N° 24, Bolivia: PNUD.  
2013. "Los mineros de ayer los indígenas de hoy: la agenda nacionalista en Bolivia y el dilema de la diferencia", en: Alejandro Grimson y Karina Bidaseca (coords.), *Hegemonía, cultura y políticas de la diferencia*, Buenos Aires, Clacso, pp. 47-64.
- SIMBIOSIS CULTURAL  
2015. *No Olvidamos. El incendio de un taller textil en Caballito*. Editorial Retazos.
- TERIGI, F.  
2007. "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares" FUND. SANTILLANA. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28- 29- 30 de mayo de 2007.
- TOSCANO, A. y M. DIEZ (coord.)  
2012. *Adolescentes y Secundaria Obligatoria. Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes*. Ed. UNGS-Unicef, Buenos Aires.