

REVISTA
**MIGRACIONES
INTERNACIONALES**
REFLEXIONES DESDE ARGENTINA

02.

GABRIELA NOVARO
MARÍA LAURA DIEZ
LAURA VICTORIA MARTÍNEZ
ÁLVARO DEL ÁGUILA
LAURA FINKELSTEIN
ROMINA TAVERNELLI

AÑO 01



Organización Internacional para las Migraciones (OIM)
El Organismo de las Naciones Unidas para la Migración

CRÉDITOS

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM)

Oficina País para Argentina

Gabriela Fernández, Jefa de Oficina

Av. Callao 1046 2° "A" C1023AAQ

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

<http://www.argentina.iom.int/co/>

iombuenosaires@iom.int

DIRECCIÓN

Mariana Beheran

AUTORES

Gabriela Novaro

María Laura Diez

Laura Victoria Martínez

Álvaro del Águila

Laura Finkelstein

Romina Tavernelli

REVISIÓN DE CONTENIDOS

Carla Gerber

DISEÑO DE TAPAS E INTERIORES

Fabián Mariño



Organización Internacional para las Migraciones (OIM)
El Organismo de las Naciones Unidas para la Migración

Las opiniones expresadas en este informe son aquellas de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Las designaciones utilizadas y la presentación del material a lo largo del informe no suponen la expresión de ninguna opinión por parte de la OIM con relación a la situación jurídica de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, o sus fronteras o límites.

© 2017 Organización Internacional para las Migraciones (OIM)
ISSN 2521-1374

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en ningún sistema de recuperación, ni transmitida en ningún formato por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotocopiado, grabado, u otro, sin el previo consentimiento por escrito del publicador.

La presente publicación no ha sido revisada formalmente por los servicios de edición de la OIM.

01. EDUCACIÓN Y MIGRACIÓN LATINOAMERICANA. INTERCULTURALIDAD, DERECHOS Y NUEVAS FORMAS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR

Gabriela Novaro
María Laura Diez
Laura Victoria Martínez

INTRODUCCIÓN

La situación educativa de los migrantes latinoamericanos se constituyó como tema de interés para la investigación y la definición de políticas en tiempos recientes. Esta problemática invita a repensar los mandatos uniformizadores con que el sistema educativo se estructuró, el alcance de las innovaciones, las expectativas de las familias y las organizaciones de migrantes, y la situación de las llamadas segundas generaciones.

Comenzamos con una breve recorrida histórica que permite advertir la alternancia de paradigmas de asimilación, integración e inclusión con que el sistema educativo se posicionó frente a los que definió como extranjeros, el peso del nacionalismo escolar y el modo en que los migrantes (sobre todo los migrantes latinoamericanos) fueron definidos como **otros**. Nos referimos también a los nuevos discursos de derechos humanos, inclusión e interculturalidad y el modo en que se articulan con viejos mandatos.

Advertimos la complejidad con que el discurso de la

inclusión se presenta en las escuelas con alto componente de población migrante latinoamericana. Múltiples indicios nos permiten sostener que, aún con avances en las políticas y la multiplicación de estrategias en las escuelas, la presencia de los migrantes latinoamericanos y de sus descendientes puede caracterizarse en muchos sentidos como una forma subordinada de inclusión.

Atendiendo a las expectativas de los colectivos migrantes, nos centramos en la situación de la población boliviana con la que venimos trabajando hace años. Sus demandas hacia el sistema aparecen fuertemente estructuradas por la doble apuesta de las familias y organizaciones migrantes por incluirse en la sociedad argentina en condiciones de mayor igualdad y por sostener su distintividad como colectivo.

En la segunda parte del texto nos detenemos en algunas reflexiones más situadas en el espacio donde hace algunos años desarrollamos nuestro trabajo de campo: un barrio de la provincia de Buenos Aires con un alto

porcentaje de población procedente de Bolivia y sus descendientes.

En este espacio registramos sostenidas apuestas por la igualdad y la inclusión de las familias y organizaciones de migrantes, que se traducen en proyecciones de que sus hijos puedan realizar trayectos escolares largos y prácticas para acceder y mantenerse en lo que consideran “una buena escuela del barrio”. Asimismo registramos fuertes expectativas de continuidad del colectivo que trasladadas a las jóvenes generaciones muchas veces se ponen en tensión con los modelos de sujeto y los mandatos educativos hegemónicos. Re-construimos esto en dos ámbitos que funcionan como espacios de marcación de la pertenencia: las fiestas y el trabajo.

En las escuelas primarias de la localidad registramos el mantenimiento del mandato de identificación con lo nacional argentino, junto con propuestas de valorización cultural y la legitimación de nuevas presencias y voces (por ejemplo en las fiestas escolares).

En las escuelas secundarias se advierten fuertes contradicciones con la valorización del trabajo de los jóvenes que se registran en contextos familiares y comunitarios.

Se advierten en definitiva tanto los intentos como las limitaciones de las escuelas argentinas para incluir y trabajar con la condición transnacional de vida de los jóvenes migrantes y también de muchos de los hijos (e incluso los nietos) de los migrantes.

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN UNA BREVE RECORRIDA HISTÓRICA¹

En Argentina, la inmigración acompañó la conformación del Estado nacional entre fines del siglo XIX y principios del XX. Este proceso fue sostenido por la élite ilustrada de Buenos Aires a través de una política que fomentó la migración europea para poblar un territorio supuestamente despoblado. Estos procesos se plasmaron en la construcción de una nación imaginariamente blanca, descendiente de los europeos (Gordillo y Hirsch, 2010). Las escuelas argentinas fueron activas partícipes en la legitimación y difusión de estas imágenes. A partir de 1910, en un contexto de creciente conflictividad social y donde la población llegó a estar compuesta en un 30% por migrantes, se produjeron en el sistema educativo numerosos proyectos de **nacionalización de la enseñanza**. A lo largo de distintas gestiones políticas y educativas se reiteran discursos que exaltan la idea de que las escuelas deben **revivir el patriotismo**, contraponerse a la inmigración **ácrata y disolvente** (Monitor de la Educación Común, 1910), convertir a los alumnos en **cruzados de la argentinidad** (programas educativos de 1939). Se hace evidente en estos términos la centralidad de los proyectos de asimilación en articulación con formas excluyentes del nacionalismo y la exaltación de sentimientos de rechazo a lo extranjero. En este contexto la función asignada a la escuela fue básicamente integrar borrando las marcas de origen de la población (la indígena, la rural y la migrante pobre).

Reconociendo los múltiples sentidos asociados al nacionalismo², es importante advertir la compleja

¹ Parte de las reflexiones que aquí se exponen han sido volcadas en publicaciones recientes (Novaro, 2016).

² Es importante advertir los diversos usos del nacionalismo

relación entre sentimientos nacionalistas y formas de mirar la migración.

En la conformación de la nación argentina, al menos en los años de organización del Estado nacional y en algunos momentos particularmente dramáticos de la historia argentina (la última dictadura militar, la década de los noventa), predominan los sentidos de uniformización y la política de asimilación (entre otros de los migrantes que se consideran “asimilables”). En esos momentos se exageran (en el campo educativo entre otros) las normativas restrictivas y los sentidos reaccionarios del nacionalismo hegemónico en la forma de concebir la migración latinoamericana.³

Los estudios sobre migración limítrofe en Argentina dan cuenta de que las políticas y normativas migratorias configuraron procesos de etnicización y racialización, distinguiendo dos grupos – de ultramar y latinoamericanos– desigualmente jerarquizados en la normativa (Pacecca 2010: 41). Interesa considerar la relación entre la jerarquización histórica entre corrientes migratorias y el lugar asignado a estas migraciones en los discursos educativos; la escuela ha contribuido a consolidar la polarización entre las migraciones “fun-

en distintos contextos históricos: su asociación a procesos de conformación de estados nacionales, o a movimientos anticolonialistas e independentistas de los años 60 y 70 entre otros. Son los nacionalismos de corte xenófobo y excluyente a los que sobre todo nos vamos a referir aquí, en tanto entran claramente en tensión con una perspectiva de derechos y ciudadanía global.

³ La normativa migratoria de la última dictadura militar fue un ejemplo de ello. El decreto conocido como Ley Videla (del año 1981) explícitamente fomentaba la inmigración de aquellos extranjeros, “cuyas características culturales permitan su adecuada integración en la sociedad argentina”. Establecía que las escuelas medias o superiores sólo podían inscribir como alumnos a los extranjeros “debidamente documentados” y obligaba a hospitales y organismos administrativos a denunciar ante la autoridad migratoria a los residentes irregulares.

dantes” (de base étnica europea) y aquellas que en los discursos educativos y textos escolares son presentadas como “**un problema**” (Novaro, 2005).

A partir de la década de 1980 se registra la entrada de impulsos democratizadores en la política cultural latinoamericana (Nivón Bolán, 2013), en los que se inscribe el discurso del respeto a la diversidad y la no discriminación⁴. Estas tendencias deben ser pensadas no solo como efecto de reposicionamientos estatales, sino también de reivindicaciones y luchas de los colectivos migrantes por acceder a derechos y por generar situaciones de mayor igualdad e inclusión. Distintas investigaciones han registrado la presencia de entramados organizativos sostenidos en discursos de la solidaridad étnico-nacional, particularmente en el caso de la población inmigrante proveniente de Bolivia. Muchas de estas organizaciones tienden a reforzar la distinción étnica y la unión de la colectividad frente a reclamos estatales de acceso a derechos (Cantor, 2013).

Desde esta perspectiva democratizadora se advierten las profundas raíces conservadoras de los mandatos nacionalistas en educación. Se va haciendo evidente que el nacionalismo protagoniza una tensión transversal en el sistema educativo argentino que persiste a lo largo de diversas etapas de reforma y actualización de lineamientos a las perspectivas de derechos. En este sentido, es preciso leer la coexistencia entre el mandato nacionalista y el discurso democratizador

⁴ Entendemos a la diversidad como paradigma inscripto en las denominadas “**políticas de la diferencia**”. Ellas no constituyen una categoría reductible a una determinada política de gobierno o de las políticas y retóricas “**oficiales**”, sino más bien en un sentido amplio, a los procesos que configuran la inteligibilidad de las diferencias en tanto campo de interlocución política (Restrepo, 2013; Grimson 2006).

que reivindica la noción de “respeto a la diversidad” y promueve la no discriminación (Novaro, 2016), como un proceso que “arrastra” tensiones políticas y jurídicas de alcance mayor. Se trata de aquellas entre los enfoques anclados en la seguridad y soberanía nacional, y la noción de ciudadanía cosmopolita contenida en la plataforma contemporánea de los derechos humanos (Siede, 2016).

Asumir la historicidad de la “devaluación” de las migraciones latinoamericanas en términos normativos y políticos, es imprescindible para fundamentar el consenso en los estudios migratorios respecto de la normativa sancionada en 2003, la Ley de Migraciones N° 25.871, como un punto de inflexión. No solamente por su perspectiva de derechos humanos sino por el enfoque regional que promueve, atendiendo a las categorías de residencia específicas que les reconoce a todos los nacionales de países del Mercosur y asociados.

Los avances a nivel normativo sin duda se tradujeron en un mayor acceso a derechos en muchos sentidos. No obstante, continuaron registrándose situaciones de segregación espacial, violencia institucional e inestable inserción en el mercado laboral. Desde este marco de procesos, consideramos relevante atender a la fuerte tendencia de muchos colectivos migrantes a agruparse en determinados territorios (tales como el barrio donde trabajamos) y fortalecer los procesos asociativos en organizaciones (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes migrantes, organizaciones económicas, artísticas, festivas).

Ante un panorama de avances sostenidos pero también de ciertas tendencias contradictorias, es importante considerar la multiplicación de demandas frente al giro político de la nueva gestión del Estado en

materia migratoria⁵. En tal sentido, se ha comenzado a revertir un proceso de democratización legal fruto de profundas articulaciones entre distintos sectores de la sociedad civil, que venían construyendo consensos para una reforma con perspectiva de derechos ya desde los años 90.

Esta contextualización nos permite integrar analíticamente los procesos relativos a la posición social de la población migrante al estudio de múltiples planos de la vida escolar. Las concepciones y prácticas cotidianas en las que se configuran los sentidos de la inclusión desde los actores educativos, las vivencias de los niños y jóvenes en las instituciones, entre otros, constituyen tópicos sostenidamente explorados por la antropología de la educación en Argentina.

ALGUNAS ACLARACIONES SOBRE LAS NOCIONES DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

En los discursos educativos actuales coexisten las nociones de integración e inclusión para aludir al modo con que se proyecta la presencia de los niños y jóvenes migrantes en las escuelas.

Se ha señalado que el concepto de “integración” responde a presupuestos y categorías de análisis de la sociedad nacional –como el acceso a ciudadanía y la movilidad económica–, y deja de lado las condiciones de ciudadanía diferenciada y desigual que los propios Estados producen activamente (Mezzadra, 2012). En

⁵ En particular nos referimos al decreto presidencial (DNU) 70 del año 2017 que desvirtúa garantías del marco migratorio desde una perspectiva de derechos. Diversos actores institucionales se pronunciaron contra este decreto que socava disposiciones clave de la ley de migraciones, convierte faltas administrativas en delitos penales y promueve la asociación entre migración y delincuencia.

textos previos hemos problematizado la construcción del niño migrante como sujeto de derechos, en particular la estrategia jurídica de jerarquización del status de niñez como reivindicación política sobre los niños, en tanto promueve que se borre la condición de migrante de los niños para acceder a derechos (Martínez, 2017, 2014). Si por un lado se logra sortear los mecanismos de desigualdad con base en la condición nacional, al mismo tiempo, se despoja a los niños de las pertenencias y trayectos colectivos (Martínez, 2017).

La noción de *inclusión*, reiteradamente utilizada en Argentina en los últimos años se ha venido instalando como un paradigma superador de la asimilación y la integración. Inclusión se asocia con cierta retórica de valoración de la diversidad, y con la posibilidad de coexistencia en un mismo sistema social (la “sociedad inclusiva”) de distintos paradigmas y modelos de sujeto. En su uso concreto, las políticas de inclusión educativa siguen definiéndose en los márgenes sociales, referidas frecuentemente a las situaciones de discapacidad y opacando la desigualdad (Novaro, 2016); en definitiva, suele adquirir una acepción vinculada a *inserción*, es decir, la inclusión pensada como “estar en la escuela”. En estas posiciones se reconoce también el propósito de “rescatar” y “recuperar” a niños/as y jóvenes pobres, movilizándolos desde distintos espacios de sociabilidad hacia la institución escolar (Montesinos y Sinisi, 2009). Como integración, también el uso del término inclusión resulta proclive a la descontextualización de los sujetos (en pos de un sujeto abstracto, como *niño* o *joven*) y la pérdida de sus referencias colectivas.

Desde luego, la cuestión de la inclusión debe ser pensada más allá de las retóricas y discursos públicos institucionales, pasando al plano de las apropiaciones

situadas y concretas.

Al respecto, es importante advertir también que el concepto de inclusión resulta articulador de reivindicaciones de derechos y proyectos de reformulación de los vínculos de múltiples colectivos con la sociedad nacional.

LA SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL DE LA POBLACIÓN MIGRANTE LATINOAMERICANA: LA INCLUSIÓN SUBORDINADA

Sin duda resultan auspiciosos algunos aspectos del marco normativo vigente que se define en los primeros años del 2000. La ley migratoria establece el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. En consonancia, la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006) establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso.

Uno de los cambios más significativos de la ley de educación es el establecimiento de la obligatoriedad escolar para todo el nivel secundario, aspecto que plantea la necesidad de revisar su lógica selectiva⁶ para definir el nivel como cierre de un trayecto escolar para toda la población (Unipe, 2016). Las implicancias de estos cambios, son aún difíciles de dimensionar, más

⁶ La referencia a la selectividad de la escuela secundaria alude en primer lugar al persistente proceso de “desgranamiento” o caída de la matrícula, y a la brecha entre los índices de promoción de los sectores sociales altos-medios y bajos. Por otro lado, refiere a los formatos organizativos y regímenes académicos, que suponen trayectorias escolares uniformes, el sistema de promoción, la lógica curricular disciplinar y el perfil de los docentes secundarios centrado en el dictado de clases (Terigi, 2015; Toscano y Diez, 2012).

aún para la población migrante.

Resultan también significativos ciertos datos que hablan de la concurrencia relativamente masiva de la población migrante boliviana al sistema de educación primaria. Los indicadores de nivel primario han mejorado sustantivamente en los últimos años, hasta llegar a casi la totalidad de los niños en edad escolar (UNICEF, 2015)⁷. En muchos aspectos la realidad educativa de los niños y jóvenes migrantes está atravesada por los objetivos inclusivos de la normativa migratoria (y también de la normativa educativa).

Las investigaciones a este respecto dan cuenta de que en términos cuantitativos, si en el nivel primario los niños/as procedentes de Bolivia se encuentran en situación de paridad con los nacionales, para el nivel secundario, en cambio, la proporción de quienes se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo es significativamente más baja que la observada para el total de población de la Argentina (Cerruti y Binstock, 2012)⁸.

No obstante, también cabe señalar que a pesar de la mayor igualdad en el plano legal y la presencia masiva (al menos en los primeros años de la escolaridad), el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de que no se han revertido muchas situaciones de desigual-

dad. Junto con nuevas retóricas coexisten viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad.

El trabajo en escuelas primarias de distintas localidades de la Ciudad de Buenos Aires (en particular en la zona sur de la ciudad) y la provincia de Buenos Aires nos ha permitido analizar situaciones recurrentes que caracterizan la escolarización de la población migrante boliviana: 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. Considerando como decíamos la masiva presencia de estos niños en la escuela, creemos que el término que cabe para describir esto es el de **inclusión subordinada** (Novaro y Diez, 2011).

Para el caso de la escuela secundaria, como ya mencionamos, la inclusión se debate aún fuertemente con la exclusión, en términos de acceso, permanencia y egreso. La perspectiva intercultural y las prácticas asociadas a revisar las relaciones del Estado y las escuelas con colectivos con diversas identificaciones étnicas y nacionales, no encuentran un espacio reconocido en la agenda programática del nivel. Distintas investigaciones (Beheran, 2011; Cerruti y Binstock, 2012; Diez, 2017) analizan el tránsito y la interrupción de las trayectorias de los adolescentes y jóvenes en escuelas de Buenos Aires a las que asiste un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes. Estos estudios muestran, entre otros aspectos, las dificultades para instalar for-

⁷ En el informe citado se plantea que la tasa de asistencia de niños migrantes al sistema escolar atravesó un 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).

⁸ “Entre los jóvenes de 14 a 19 años, es decir en las edades esperadas de asistencia al nivel medio, solo el 56.5% de los adolescentes de origen boliviano (...) se encontraban asistiendo a un establecimiento educativo. En cambio, en la población total de la Argentina la proporción era del 72,6%”. (Cerruti y Binstock, 2012:13).

matos alternativos que consideren la relación entre las experiencias formativas dentro y fuera de la escuela, la participación de los jóvenes en distintos espacios productivos y los sentidos construidos en torno a lo educativo y el trabajo (aspecto que retomamos en el siguiente punto). Los planteos para el nivel afectan la posibilidad de pensar las condiciones de inclusión de sectores que históricamente fueron excluidos de la escuela secundaria, siendo un desafío pendiente el abordaje de situaciones particulares que definen el tránsito escolar de los/las jóvenes migrantes.

MIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS DE DERECHOS

Para analizar la situación educativa de la población proveniente de Bolivia, es necesario considerar la articulación entre las nociones de *inclusión e interculturalidad*. La consideración de la dimensión cultural resulta evidente, teniendo en cuenta las características particulares de las trayectorias educativas previas a la migración y la coexistencia en esta población de marcaciones nacionales y étnicas⁹. Las mismas aluden a procesos de afirmación étnica en Bolivia y también en el contexto migratorio, y a la conformación de *enclaves étnico-productivos*, donde ciertas formas de nucleamiento territorial, la organización colectiva del trabajo y la reafirmación identitaria permiten ser leídos como respuesta defensiva a una posición subordinada (Diez, 2017b).

No obstante, el discurso de la interculturalidad en educación desde finales de los noventa a esta parte se ha

⁹ Entre los migrantes bolivianos resulta claro cómo la referencia a lo nacional no se limita a los significados estatales de lo nacional. Esta cuestión ha sido ampliamente trabajada por algunos autores (Grimson, 1999; Caggiano, 2014).

plasmado en normativas y en la creación de espacios ministeriales y escolares vinculados básicamente con la población indígena. Los nuevos discursos y políticas de inclusión, reconocimiento de la diversidad e interculturalidad por otra parte, no han terminado de poner en cuestión los mandatos de asimilación e integración; coexisten con formas tradicionales del nacionalismo escolar en la normativa (*soberanía, unidad e identidad nacional*) son expresiones reiteradas en la ley vigente) y también en las escuelas concretas (Novaro, 2016). En ocasiones las retóricas de inclusión e interculturalidad incluso han sido funcionales al reforzamiento de una visión restringida de “lo común” y a la limitación de la diversidad a un atributo de determinadas poblaciones (indígenas especialmente). La población extranjera indígena aparece poco visible en el debate sobre educación intercultural bilingüe (Novaro y Diez, 2015).

Volver sobre las tensiones y contradicciones de la diversidad como paradigma político, puede contribuir a inteligir este proceso. El dispositivo estatal se “desentiende” de la etnicidad de los migrantes bolivianos de origen quechua y aymara, cuya presencia predomina en los grandes conglomerados urbanos de la zona metropolitana de Buenos Aires (Caggiano y Torres, 2011)¹⁰. Problematizamos el modo en que la etnicidad de las poblaciones extranjeras no “entra” en lo que el Estado define como indígena. Un ejemplo claro de ello son las formas de invisibilización y devaluación de lenguas indígenas en los contextos educativos donde transitan su escolaridad los niños/as de familias bolivianas. Coexisten en las escuelas prácticas de devaluar

¹⁰ Las investigaciones etnográficas pueden dar cuenta de actores que no “encajan” con los sujetos de derechos reconocidos por el Estado, quedando excluidos del universo de aquellos a quienes se concibe como sujeto y objeto de las políticas públicas (Caggiano y Torres, 2011:214).

ciertas variedades del español y el habla de una lengua indígena y caracterizarlos como problemas para el aprendizaje de los contenidos formales, junto a intentos “de reconocimiento” a los que apuestan algunos docentes, frecuentemente sin contar con recursos ni apoyos formativos específicos.

Es necesario además considerar las dificultades del sistema para superar la asociación recurrente entre propuestas educativas socioculturalmente marcadas (como las escuelas de modalidad intercultural) y la desigualdad social y educativa.

En cualquier caso, las escuelas argentinas siguen interpelando a los niños muy fuertemente desde “lo nacional” y desde allí es evidente que la cuestión de la migración se presenta como una problemática particularmente compleja.

PROYECTOS EDUCATIVOS FAMILIARES Y COMUNITARIOS EN UN BARRIO DE BUENOS AIRES¹¹

El barrio donde desarrollamos parte de la investigación se ubica a 50 km de la Ciudad de Buenos Aires y constituye un centro de producción y comercialización de productos hortícolas. Está habitado en una proporción significativa por migrantes e hijos y nietos de migrantes provenientes de zonas rurales de Potosí (Bolivia). Los hombres y mujeres provenientes de Bolivia mantienen fuertes asociaciones con este país: contacto con parientes, viajes permanentes, emprendimientos productivos y vínculos con autoridades políticas. En el barrio existen fuertes organizaciones de migrantes, en particular la Colectividad Boliviana (en adelante la Colectividad) que también mantienen

¹¹ Trabajamos estas cuestiones en textos recientes (Diez, 2017a; Diez, Novaro y Fariña, 2017; Novaro, 2014).

constantes vínculos con Bolivia.

En un contexto de profundos cambios (migración, desarraigo, discriminación, nuevas formas de producción y comercialización), las familias y organizaciones de migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la continuidad como colectivo y su deseo de que las jóvenes generaciones sigan manteniendo la referencia con Bolivia. Esto sobre todo se traslada a los denominados **bolivianos de segunda generación**. Esta apuesta está presente tanto en discursos que afirman la continuidad asociada a “la sangre” en referencias que remiten a pertenencias casi innatas, como en la expectativa de reproducción de una diversidad de prácticas (participación en los mercados de venta, inclusión en los equipos deportivos de la Colectividad, viajes a Bolivia, inclusión en las festividades).

Pero también son recurrentes las expectativas de inclusión **acá**, sobre todo proyectadas hacia los niños y jóvenes: el deseo de permanecer, de romper con las biografías de pobreza y discriminación, la reiteración de la frase **mis hijos ya son argentinos, no quieren volver** (a Bolivia), **a pasear nomás van**, y la proyección de trayectos escolares largos y de futura inserción laboral en Argentina. En particular hemos registrado en muchas familias migrantes estrategias para que sus hijos asistan a la que consideran la mejor escuela del barrio (cambios de domicilio, traslados en colectivo, gestiones en el distrito escolar) que, significativamente es la escuela más desmarcada de “lo boliviano”.

Esta apuesta simultánea por distinción e inclusión seguramente impacta en las formas de vivir la escolaridad. A partir del temor por la discontinuidad se comprenden las recurrentes valoraciones y alusiones nostálgicas a “la escuela boliviana” (en particular en su aspecto disciplinador) y las expectativas de los adultos

migrantes por crear una “escuela propia” en el barrio, asociada a la enseñanza de *lo andino, lo quechua, lo boliviano*.

Es importante no perder de vista que esto se da en un contexto donde permanentemente se plantea la posibilidad de la permanencia y del retorno, y se discute la nacionalidad única atribuida por el Estado y también se apuesta a la radicación en un territorio donde siguen en cuestión los derechos de permanencia. Por ello tanto para las familias como para las organizaciones la continuidad de los lazos con el país de origen constituye una condición de reproducción colectiva.

En esta localidad registramos con mayor detenimiento dos ámbitos de prácticas que interpelan fuertemente a las jóvenes generaciones: las fiestas nacionales y el trabajo en las producciones familiares y en los emprendimientos colectivos. Ambas además permiten hacer un contrapunto entre los mandatos comunitarios y escolares tal como veremos en el siguiente punto.

En la localidad se festejan con gran despliegue las fiestas nacionales bolivianas (especialmente el 6 de agosto). Hemos registrado estas fiestas desde el año 2012, conversamos además con sus organizadores y con los padres que participan activamente del evento.

Las fiestas muestran el carácter binacional de la colectividad boliviana en el barrio y de “los descendientes”: himnos, banderas, escarapelas de los dos países adornan los palcos y son portadas por los participantes, concursos de danzas folklóricas argentinas y bolivianas, palabras de autoridades políticas de la embajada y el consulado, pero también del municipio y la provincia. Los festejos dan visibilidad a un colectivo que, en situación de pobreza y discriminación muestra inten-

ción de seguir viviendo en Argentina: se reiteran por ejemplo los agradecimientos al modo en que fueron recibidos en esta tierra, los deseos de permanecer. Al mismo tiempo el sentido de continuidad con lo boliviano es fuerte y atraviesa las distintas generaciones: los grupos desfilan con trajes de las distintas regiones de Bolivia, año a año los discursos sostienen imágenes similares (*los niños llevan a Bolivia en la sangre, nos enseñan a defender lo nuestro, que las tradiciones no se pierdan, no hay que tener vergüenza*). La misma participación del evento es leída por muchos como una señal de pertenencia al colectivo¹². Seguir habitando un lugar coexiste con el deseo de continuar vinculados a la nación de origen. Este deseo de permanecer en un lugar y seguir perteneciendo a otro, se expresa como vimos en las apuestas identitarias trasladadas a las jóvenes generaciones, bolivianos también ellos, fuera de Bolivia (Novaro, 2017). Esta expectativa colectiva expresada en las fiestas seguramente resulta en tensiones con visiones lineales de la integración y la inclusión y con las formas del nacionalismo que perduran en gran medida en las escuelas.

Además de desplegarse en espacios expresivos, las relaciones intergeneracionales atraviesan y configuran espacios de sociabilidad alrededor de la producción frutihortícola y el comercio, y la afiliación política a la Colectividad. El trabajo puede ser definido como escenario de adscripción para los jóvenes, donde se apuesta por fortalecer lealtades y *forjar el carácter*,

¹² Esta presencia de todas formas debe continuar siendo analizada. Los sentidos de identificación con “lo boliviano” que esperan los adultos, no parece ser reproducida en términos idénticos en los jóvenes. Ciertos ritmos andinos (caporal, tinkus) son muy populares en ellos, otros solo son bailados por los adultos mayores (zampoñas). Muchos jóvenes además se incluyen con entusiasmo en consumos culturales que nada tienen que ver con prácticas identificadas con “lo boliviano” o con “lo argentino”.

junto con la consolidación de una red de fuentes de trabajo comunitaria. Múltiples entrevistas a padres y referentes comunitarios dan cuenta de que la participación en actividades productivas/comerciales se inicia dentro del espacio doméstico en procesos de transmisión de la **disposición al trabajo** y de apropiación de conocimientos de los jóvenes **“nuestros padres nos inculcaron la cultura del trabajo, para nosotros lo natural es trabajar en la quinta”**; se trata de espacios en los que han ido participando gradualmente¹³: **“los chicos directamente ya están involucrados por nosotros, por ahí pasa el enganche, por más que los hijos estudien, terminan trabajando en un puesto”** (Diez, 2017a).

La pertenencia a la Colectividad condiciona las formas de concebir el espacio laboral y proyectar identificaciones; el tipo de relaciones laborales que se establecen, el acceso a cargos directivos y a los puestos de venta en la feria y el mercado, están atravesados por lazos de filiación, genealogía migrante y **cantones** de origen. Sin dejar de reconocer asimetrías, la pertenencia-adscripción habilita a quienes acreditan ser bolivianos “de sangre”, el acceso a un espacio de sociabilidad, protección y trabajo, cuya reproducción se sostiene en la expectativa de continuidad de las generaciones jóvenes: **“uno va viendo hacia más adelante, que los chicos están terminando el colegio y no hay oportunidades de trabajo, no hay una inclusión laboral, nosotros a lo que apuntamos es que tenemos que sostener eso (los puestos), entonces tienen ahí una fuente de trabajo; como hicieron las personas mayores, lo hicieron “por nuestros hijos”** (Diez, 2017a).

¹³ En algunos casos se mencionan experiencias tempranas de trabajo fuera del ámbito familiar, con ventajas y desventajas desde el punto de vista de los jóvenes, como acceso a mayor autonomía con el dinero, pero también más exposición a situaciones de explotación.

Resulta interesante reflexionar cómo se juega en las actividades festivas y productivas la paradoja de la “extranjería”: en diversos diálogos en la Colectividad el atributo de extranjeros se usa para referirse a los argentinos; también cómo la participación de los niños en algunas actividades y la integración de la Colectividad implican probar filiación (ser descendiente de bolivianos).

FORMAS LOCALES DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR

Como decíamos, las escuelas argentinas están fuertemente atravesadas por el mandato nacionalista. En los últimos años, las retóricas de inclusión e interculturalidad, el discurso de los derechos humanos y el imperativo de respeto a la diversidad también han interpelado las escuelas. Sin embargo, las modificaciones han sido relativas, sobre todo en lo que refiere a revisar la invisibilización y la ausencia, o la presencia de “los otros” en un formato estereotipado y folklorizado. Esos **otros** son por ejemplo los migrantes latinoamericanos.

En el barrio hay dos escuelas públicas primarias y dos secundarias. Trabajamos en todas ellas.

En las dos instituciones de nivel primario del barrio se registran intentos de incluir y garantizar la presencia de la población, experiencias de acercamiento a la Colectividad, integración de docentes bolivianos en las aulas y equipos de orientación, etc. No obstante se advierten también algunos núcleos duros: desconocimiento de los problemas e instituciones del barrio, dificultades para incluir en los espacios de enseñanza y en las festividades referencias de identificación corridas de **lo nacional argentino**, distancia con las experiencias de los jóvenes. Haremos una muy breve referencia a estos dos últimos aspectos.

Los registros muestran que lo nacional argentino sigue teniendo una gran centralidad en la enseñanza de las ciencias sociales y en los actos escolares. El lugar para otras expresiones e identidades suele ser generalmente limitado. Esta alternancia parece bastante sujeta a las autoridades de turno. Se registra también la tendencia a desplegar estas presencias en un formato patrimonialista y folklorizado en las carteleras, en los actos, en los proyectos especiales. Es importante advertir que esta folklorización de “lo boliviano”, lejos de un efecto lineal del discurso escolar, es también la forma en que las familias y los jóvenes migrantes encuentran el modo de penetrar en la escuela.

Se hace evidente la deuda del sistema y de las escuelas para problematizar los mandatos de identificación supuestos como únicos, enriquecer el modo en que se construye “lo común” (los eventos festejados, las figuras invocadas, los colores habilitados) y dar lugar en términos más amplios a voces e imágenes que enriquezcan los relatos e identidades uniformes.

En cuanto a la distancia con las experiencias de los jóvenes, en la escuela secundaria uno de los ejes que configura las formas de pensar la inclusión es la representación de una tensión entre el tiempo de estudiar y el de trabajar. En las escuelas hay una mirada reiterada sobre sus estudiantes, como jóvenes que trabajan o combinan la jornada escolar con actividades laborales y/o domésticas, atravesados progresivamente por el fantasma del “abandono” de estudios e intensificación de la jornada laboral (“**están cansados y terminan perdiendo interés por la escuela**”). La relación educación y trabajo tiende a definirse en términos conflictivos, la escuela registra como amenaza las ocupaciones extraescolares de los jóvenes, que le restan legitimidad y protagonismo en sus trayectorias formativas.

Esta tensión no se limita a la relación con la población migrante, pero sí la incluye fuertemente: “**vos ves que salen a las 12 y se van a la feria de la estación, o a relevar a los padres en la verdulería, la feria, el mercado; también hay chicos que trabajan en los viveros, otros cuidan a los hermanos**”.

Estas experiencias suelen asociarse a la “explotación”, “falta de cuidados por parte de los adultos” y búsqueda de “autonomía en los jóvenes”. Aun cuando las ocupaciones extraescolares parecen tensionarse con la escuela, algunos discursos distinguen “**trabajo y colaboración en tareas domésticas**”, más aún cuando las actividades son vistas como prácticas asociadas a un repertorio cultural “boliviano”. Estas posiciones tampoco son homogéneas en la docencia. Algunos docentes valoran particularmente lo que perciben como inculcación de “responsabilidades en los niños”.

Las apuestas de las familias por que los hijos sostengan trayectos escolares largos que se traducen en demandas explícitas de acceso a las escuelas, conviven con expectativas respecto de la **responsabilidad**, el **respeto**, la **disposición al trabajo**, dimensiones reconocidas como “**valores propios**” a sostener en la educación de los hijos, frente a los riesgos que imprimen otros espacios formativos. Desde el punto de vista de algunas familias con las que hablamos, el trabajo no sería considerado como una práctica que compite con la escuela (o la condición para discontinuarla), sino una actividad formativa que lo dispone: “**para nosotros lo normal es el trabajo y el estudio, no es extraño trabajar, no existe explotación infantil**”; “**es un tema que se discute mucho, hay dos posiciones, para algunos está bien, por la práctica, para aprender a hacer, tenés que**

*hacerlo, pero si podés estudiar mejor*¹⁴.

Es posible registrar la convivencia de un sentido instrumental de la escuela, junto con la apuesta por la continuidad de estudios como condición de la movilidad social y enfatizando los sentidos meritocráticos que caracterizaron la educación secundaria y superior desde sus orígenes. Se reconoce una fuerte expectativa por la titulación en carreras técnicas y universitarias, a las cuales las generaciones anteriores no tuvieron acceso. Estos sentidos conviven y se articulan con la importancia de que los jóvenes se integren en los espacios de la colectividad, como imperativo de continuidad y reproducción de las condiciones de vida y acceso al trabajo que hacen posible la permanencia de la población migrante en sus distintas generaciones.

CONCLUSIONES

Las reflexiones permiten sostener un debate crítico sobre la interculturalidad, la inclusión y la perspectiva de derechos. Advertimos en el seguimiento de las condiciones de escolaridad de la población migrante, que la extranjería y la etnicidad se juegan como marcación de alteridad en un sistema definido desde sus orígenes por su mandato nacionalizador.

Como parte de la dinámica inclusión-exclusión educativa pudimos reconstruir una multiplicidad de prácticas y representaciones que atraviesan la escuela y definen,

¹⁴ Es importante advertir en estas referencias la inexistencia de una posición uniforme. Junto con la recurrencia con que se expresa la valoración por la disposición al trabajo de los jóvenes, se pudieron recoger preocupaciones en algunas familias dedicadas a la producción hortícola y a la comercialización, por que los hijos dejaran de asistir a la escuela. Preocupaciones que sin duda están vigentes, sobre todo en relación a la escuela secundaria a la que mayoritariamente la población adolescente accede, pero solo una parte la promociona.

incluso para los trayectos que han alcanzado importantes objetivos de universalidad, formas subordinadas de inclusión.

A partir del trabajo etnográfico y el seguimiento de la dinámica local de un barrio con alto componente de población migrante, muchos de los alcances y límites de la inclusión educativa fueron manifestándose en sus matices, tomando forma y contenido. La investigación permite visibilizar dilemas cotidianos locales para discutir marcos conceptuales inscriptos en políticas estatales.

En contextos comunitarios registramos la tensión entre el deseo de que los descendientes sigan siendo bolivianos y se incluyan en Argentina. Las fiestas parecen un espacio evidente de escenificación de esta doble apuesta y también de la doble pertenencia.

La distinción como colectivo también se evidencia en la posibilidad de alcanzar la movilidad social, que se vincula al logro de ciertas posiciones económicas y a la profesionalización de los jóvenes. Se conjugan condicionamientos relacionados a la reproducción doméstica, a la continuidad de prácticas en el seno familiar y comunitario, a la disposición de los jóvenes en relación al esfuerzo y al trabajo, así como al logro de posiciones socialmente valoradas, validadas por trayectorias escolares largas, a las cuales no han tenido acceso las generaciones anteriores.

Podríamos concluir provisoriamente que a nivel de la escuela primaria, la forma excluyente de definir la nacionalidad argentina es uno de los nudos problemáticos a revisar para proyectar la inclusión en condiciones de mayor igualdad, teniendo en cuenta la condición transnacional que se afirma permanentemente como proyecto comunitario en la localidad.

En la educación secundaria, junto con la deuda de revisar las formas del nacionalismo, es necesario repensar la distancia entre la valoración de la participación de los jóvenes en las actividades productivas que escuchamos recurrentemente en las familias y organizaciones en tanto aspecto que hace a la continuidad del colectivo, y la oposición que en muchas escuelas se construye entre la escolaridad y el trabajo doméstico o comunitario. Recuperar estos sentidos no significa dejar de reconocer la existencia de múltiples formas de explotación a las que jóvenes (y adultos) de sectores populares están expuestos, ni la tensión que supone con la continuidad en el estudio, por el contrario, implican pensar las complejas formas de la inclusión social y educativa, en contextos de desigualdad.

Todas estas problemáticas constituyen cuestiones relevantes para continuar analizando las formas en que se interpreta y se configura efectivamente el derecho a la escolaridad de los niños y jóvenes migrantes y de “los descendientes” que continúan fuertemente interpelados por la nacionalidad de sus padres. Mirar y trabajar con estas situaciones desde una apuesta por la mayor igualdad, debería permitir seguir desanudando mandatos uniformizadores que terminan empobreciendo a las mismas escuelas, al sistema educativo y a las identificaciones de las generaciones que vienen.

BIBLIOGRAFÍA

Beheran, M.

2011 Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires. En: *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (Novaro, G. comp.). Biblos, Buenos Aires, pág. 225.

Caggiano, S. y A. Torres

2011 Negociando categorías, temas y problemas. Investigadores y organismos internacionales en el estudio de la migración indígena. En: *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías* (Feldman Bianco, B. et al. coords.). FLACSO, Quito, pág. 203.

Caggiano, S. y R. Segura

2014 Migración, fronteras y desplazamientos en la Ciudad. Dinámicas de la alteridad urbana en Buenos Aires. *Revista de Estudios Sociales* N°48, págs. 29 a 42.

Cantor, G.

2013 Entramados de clase y nacionalidad: Capital social e incorporación política de migrantes bolivianos en Buenos Aires. *Migraciones Internacionales*, Vol. 7, Núm. 1.

Cerruti, M. y G. Binstock

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

Courtis, C.

2006 Hacia la derogación de la Ley Videla: la migración como tema de labor parlamentaria en la Argentina en la década de 1990 En: *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos* (Grimson, A. y Jelin, E. comps.). Prometeo Libros, Buenos Aires, pág. 169.

Diez, M. L.

2014 *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

2017a *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.

2017b *Inclusión e interculturalidad. Aportes de la antropología para pensar las concepciones sobre la otredad en educación*. 4to. Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. UNIPE, UNSAM, CINDE y Univ. de REIMS, Buenos Aires.

Diez, M. L., G. Novaro y F. Fariña

2017 Educación, deporte y trabajo. Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 8, N° 11, págs. 23 a 32.

Domenech, E.

2013 Las migraciones son como el agua. Hacia la instauración de políticas de control con rostro humano. La gobernabilidad migratoria en la Argentina. *Polis Revista Latinoamericana* Vol 35, págs. 1 a 25.

Grimson, A.

2006 Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En: *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos* (Grimson, A. y E. Jelin, comps.). Prometeo Libros, Buenos Aires, pág. 69.

Gordillo, G. y S. Hirsch

2010 La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En: *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina* (Gordillo, G. y S. Hirsch, comps.). La Crujía, Buenos Aires, pág. 15.

Martínez, L.V.

2014 Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico. *Revista Sociedad y Equidad*, Vol. 6, págs. 237 a 257.

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, Buenos Aires.

Mallimacci Barral, A. I.

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

Mezzadra, S.

2012 Capitalismo, migraciones y luchas sociales. Notas preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones. *Revista Nueva Sociedad*, N° 237, págs. 159 a 178.

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, págs. 43 a 60.

Nivon Bolan, E.

2013 Las políticas culturales en América Latina en el contexto de la diversidad. En: *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (Grimson, A. y K. Bidaseca, coords.) CLACSO, Buenos Aires, pág. 23.

Novaro, G.

2014 Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, Vol. 23, págs. 157 a 179.

2015 Nacionalismo escolar y migraciones en educación: de las *hordas cosmopolitas* a los *trabajadores competentes*. En: *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina* (Doménech, E. comp.). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pág. 69.

2016 Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas Revista de Ciencias Sociales, IESCO*, Vol 54, págs. 105 a121.

Novaro, G. y M. L. Diez

2011 ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. (Courtis, C. y Pacecca, M. I. coords.). Editores del Puerto y ADC, Buenos Aires, pág. 37.

2015 Educación y migración en Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En: *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (Novaro, G., A. Padawer y A.C. Hecht, eds.). Editorial Biblos, Buenos Aires, pág. 311.

Pacecca, M. I.

2010 Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970. *Revista Temas de Antropología y Migración*, N° 0, págs. 8 a 34.

Pizarro, C.

2012 Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad. *MÉTIS: historia & cultura*, Vol. 11, N° 22, págs. 219 a 240.

Restrepo, E.

2013 Articulaciones de negridad: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En: *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (Grimson, A. y K. Bidaseca, coords.). CLACSO, Buenos Aires, pág. 147.

Rivero Sierra, F.

2011 Formas “tangibles” e “intangibles” de discriminación. Aportes para una formalización teórico conceptual. En: *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate* (Pizarro, C. coord.). Ediciones CICCUS, Buenos Aires, pág. 269.

Siede, I.

2016 *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Eudeba, Buenos Aires.

Terigi, F.

2015 La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. *Diálogos del SITEAL*. OEI, IIPE, UNESCO, SITEAL, Buenos Aires.

Toscano, A. y M. L. Diez (coords.)

2012 *Adolescentes y Secundaria Obligatoria. Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes*. Ed. UNGS-UNICEF, Buenos Aires.

UNLA/ UNICEF

2015 *Niñez, migraciones y derechos humanos. Hacia una democratización de las políticas migratorias en Argentina*. Universidad Nacional de Lanús, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires.