



Universidad Nacional
de General Sarmiento

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES 2005-2012

Acreditación de la CONEAU (220/11)

Tesis para Obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales

“A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país”. Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, en la ciudad de Buenos Aires

Nombre y Apellido de la alumna: Mariana Beheran

Director: Roberto Benencia

Agosto, 2012



FORMULARIO "E" TESIS DE POSGRADO

Este formulario debe figurar con todos los datos completos a continuación de la portada del trabajo de Tesis. El ejemplar en papel que se entregue a la UByD debe estar firmado por las autoridades UNGS correspondientes.

Niveles de acceso al documento autorizados por el autor

El autor de la tesis puede elegir entre las siguientes posibilidades para autorizar a la UNGS a difundir el contenido de la tesis:

- a) Liberar el contenido de la tesis para acceso público.
- b) Liberar el contenido de la tesis solamente a la comunidad universitaria de la UNGS:
- c) Retener el contenido de la tesis por motivos de patentes, publicación y/o derechos de autor por un lapso de cinco años.

a. Título completo del trabajo de Tesis: *"A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país"*. Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, en la ciudad de Buenos Aires.

b. Presentado por: Beheran, Mariana

c. E-mail del autor: mariana.beheran@gmail.com

d. Estudiante del Posgrado: Doctorado en Ciencias Sociales UNGS - IDES

e. Institución o Instituciones que dictaron el Posgrado: Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social

f. Para recibir el título de:

- a) Grado académico que se obtiene: Doctor
- b) Nombre del grado académico: Ciencias Sociales

g. Fecha de la defensa: / /
 día mes año

h. Director de la Tesis: Benencia, Roberto

i. Tutor de la Tesis: -

- j. Colaboradores con el trabajo de Tesis:-
- k. Descripción física del trabajo de Tesis (cantidad total de páginas, imágenes, planos, videos, archivos digitales, etc.): 239 páginas
- l. Alcance geográfico y/o temporal de la Tesis: Barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. 2008 -2012.
- m. Temas tratados en la Tesis (palabras claves): Migraciones, Jóvenes, Experiencias formativas, Transiciones laborales, Identificaciones nacionales

n. Resumen en español (hasta 1000 caracteres): Desde una perspectiva etnográfica, en esta tesis he abordado las intersecciones que tienen lugar entre las experiencias formativas escolares y familiares, las transiciones laborales y las identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, que viven en un barrio de la ciudad de Buenos Aires, en el que residen inmigrantes bolivianos/as y paraguayos/as, y que asisten a dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en él.

He atendido a la emergencia de mandatos familiares y escolares, referidos a las expectativas educativas y laborales respecto de los/as jóvenes, a sus vinculaciones con las transiciones laborales, con las expectativas educativas y laborales y con las identificaciones nacionales de los/as mismos/as, así como a las transformaciones y/o continuidades de esos vínculos luego de que los/as jóvenes egresan del nivel medio.

Asimismo, he observado que frente a estos mandatos los/as jóvenes elaboran distintas y cambiantes respuestas. Las mismas se generan a través de múltiples condicionantes, entre los que se ubica el desarrollo de relaciones intergeneracionales más o menos conflictivas y la interdependencia de las categorías de género, etnia y clase social.

o. Resumen en portugués (hasta 1000 caracteres): A partir de uma perspectiva etnográfica, a tese abordou as intersecções que têm lugar entre as experiências formativas escolares e familiares, as transições laborais e as identificações nacionais de jovens imigrantes e descendentes de imigrantes, que vivem em um bairro, da cidade de Buenos Aires, no qual residem imigrantes bolivianos/as e paraguaios/as, e frequentam duas escolas públicas de nível médio localizadas nesse bairro.

Presenciou-se a emergência de preceitos familiares e escolares referentes às expectativas educacionais e laborais com relação aos/às jovens, a suas vinculações com as transições laborais, com as expectativas educacionais e laborais e com suas identificações nacionais, bem como as transformações e/ou continuidades desses vínculos desde quando saem do nível médio.

Do mesmo modo, foi observado que frente a esses preceitos, os/as jovens elaboram respostas diferentes e variadas, geradas por meio de condicionantes múltiplos, entre os quais se encontram as relações intergeracionais mais ou menos conflituosas e a interdependência das categorias de gênero, etnia e classe social.

p. Resumen en inglés (hasta 1000 caracteres): From an ethnographic perspective, this thesis analyzes the intersections which take place between the formative school and family experiences, the work transitions and national identification of young people who are either immigrants or of

immigrant descent, who live in an area of the City of Buenos Aires which has a high percentage of immigrants from Bolivia and Paraguay, and who attend two local public secondary schools.

I have noticed how both parents and teachers exercise certain mandates based on the educational and work expectations they have for their children/students and how these affect the youths' own educational and work expectations, work transitions and national identification. I have also analyzed the transformations and/or continuity these have after they graduate from secondary school.

I have also observed that, In view of these mandates, youths elaborate different, changing responses which are generated through multiple determinants such as the development of more or less conflictive inter-generational relationships and the inter-dependency of the categories of gender, ethnic origin and social class.

q. Aprobado por (Apellidos y Nombres del Jurado):

Firma y aclaración de la firma del Presidente del Jurado:

Firma del autor de la tesis:

Resumen

Dentro del campo de los estudios migratorios, tanto a nivel internacional como nacional, el análisis referido a las trayectorias de niños/as y jóvenes ha sido escasamente desarrollado. La mayor parte de estudios sobre esta población ha centrado su atención en la escolaridad de la misma. Ahora bien, a nivel nacional, los trabajos abocados a la escolaridad de inmigrantes y/o descendientes de inmigrantes en el nivel medio aún son escasos.

Desde una perspectiva etnográfica, esta tesis aborda las intersecciones que tienen lugar entre las experiencias formativas escolares y familiares, las transiciones laborales y las identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, que viven en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, en el que reside un alto porcentaje de inmigrantes procedentes de Bolivia y Paraguay, y que asisten a dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en él.

La mayor parte de la población de las dos escuelas visitadas reside en una villa de emergencia ubicada en frente a ambas. De modo que las vidas de estos/as jóvenes se encuentran atravesadas por profundas desigualdades sociales.

El trabajo de campo realizado me ha permitido conocer la cotidianeidad escolar, las experiencias formativas que los/as jóvenes vivencian en ambas escuelas, los significados que construyen tanto docentes como estudiantes respecto de la diversidad sociocultural y las migraciones y, en tal sentido, vislumbrar cómo se forjan y qué características poseen sus identificaciones nacionales, las cuales oscilan entre la hipervisibilización de los/as inmigrantes, sobre todo bolivianos/as, construida por algunos/as docentes y los procesos de autoinvisibilización de sus orígenes nacionales, elaborados por numerosos/as jóvenes inmigrantes.

Asimismo, he observado que estos/as jóvenes vivencian experiencias formativas desarrolladas en el ámbito familiar, vinculadas al aprendizaje de un oficio, que les permiten comenzar a transitar el mercado laboral. Numerosos/as jóvenes relatan con entusiasmo las características de su participación en esas actividades laborales y el reconocimiento positivo que les depara entre sus familiares, conocidos/as de la colectividad y vecinos/as del barrio. Otros/as señalan las situaciones de explotación a las que se han visto expuestos/as en sus trabajos y sus intenciones de insertarse en otros espacios laborales.

Paralelamente, he notado que a diferencia de las recurrentes autoinvisibilizaciones de sus orígenes nacionales, que tienen lugar en los espacios escolares, los/as jóvenes sostienen que “ser boliviano/a” o “ser paraguayo/a” puede “servirles” para acceder a determinados mercados laborales. Sus identificaciones nacionales se construyen de manera cambiante, atendiendo a las características y requerimientos de los contextos en los que se sitúan.

El análisis de estas experiencias me ha permitido observar la emergencia de ciertos mandatos familiares y escolares, referidos a las expectativas educativas y laborales que padres, madres y docentes poseen respecto de los/as jóvenes, a sus vinculaciones con las transiciones laborales, con las expectativas educativas y laborales y con las identificaciones nacionales de los/as mismos/as, así como a las transformaciones y/o continuidades de esos vínculos luego de que los/as jóvenes egresan del nivel medio.

Frente a estos mandatos, los/as jóvenes elaboran distintas y cambiantes respuestas. Las mismas se generan a través de múltiples condicionantes, entre los que se ubica el desarrollo de relaciones intergeneracionales más o menos conflictivas. Los aportes del análisis interseccional, que considera la interdependencia de las categorías de género, etnia y clase social, han resultado fundamentales para abordar las múltiples y entrelazadas opresiones que padecen estos/as jóvenes. A su vez, he atendido al grupo de edad en el que se ubican los/as protagonistas de esta investigación, pues su pertenencia etaria los/as coloca en una situación de mayor vulnerabilidad.

Summary

Within the field of migratory studies, both at a national and international levels, the analysis of children and young people's trajectories has had little development. Most of the studies regarding this population group have focused their attention on schooling. At national level, the studies centered on the schooling of youths who are immigrants or of immigrant descent and who attend secondary school are still scarce.

From an ethnographic perspective, this thesis analyzes the intersections which take place between the formative school and family experiences, the work transitions and national identification of young people who are either immigrants or of immigrant descent, who live in an area of the City of Buenos Aires which has a high percentage of immigrants from Bolivia and Paraguay, and who attend two local public secondary schools.

Most of the population of the two visited schools resides in slums located right in front of them, clearly showing how the lives of these young people are affected by deep social inequalities.

The field work I carried out allowed me to get to know the youths' daily school life, their formative experiences in both schools, the meanings teachers and students give to sociocultural diversity and migrations and, in this sense, perceive how their national identifications are forged and the characteristics they have, oscillating between the hyper-visibility of immigrants, mainly from Bolivia, which is installed by some teachers, and the processes numerous immigrant adolescents develop to try and make their national origins invisible.

On the other hand, I have observed that these young people go through formative experiences developed in their family unit related to the learning of a trade which allows them to start transiting the work market. A great number of youths enthusiastically narrate the characteristics of their participation in these work activities and the positive recognition it grants them among their family members, community acquaintances and neighbors. Other youths point out the exploitation they have been exposed to in their jobs and their intentions to move to other work spaces.

Simultaneously, I noticed that, contrary to the recurring processes to conceal their national origin taking place at the different school spaces, these adolescents claim that "being Bolivian" or "being Paraguayan" can "help them" access certain work markets.

Their national identifications are constructed in various ways depending on the characteristics and requirements of the contexts in which they find themselves.

The analysis of these experiences has led me to become aware of how both parents and teachers exercise certain mandates based on the educational and work expectations they have for their children/students and how these affect the youths' own educational and work expectations, work transitions and national identification. I have also analyzed the transformations and/or continuity these have after they graduate from secondary school.

In view of these mandates, youths elaborate different, changing responses which are generated through multiple determinants such as the development of more or less conflictive inter-generational relationships. The contributions of an intersectional analysis -which takes into consideration the interdependency of the categories of gender, ethnic origin and social class- became essential in order to analyze the multiple and interconnected forms of oppression these children endure. Besides, I focused on the age group the protagonists of this study belong to, because it places them in a situation of higher vulnerability

Índice

Resumen.....	1
Summary.....	3
Agradecimientos.....	9
INTRODUCCIÓN.....	11
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos.....	20
Las escuelas visitadas.....	20
Enfoque etnográfico.....	28
Contenido de los capítulos.....	29
CAPÍTULO I: Cuestiones teórico- metodológicas.....	31
1.1 Migraciones, inmigrantes y descendientes de inmigrantes.....	32
1.1.1 Migraciones como “problema”	32
1.1.2 Inmigrantes y descendientes de inmigrantes.....	33
1.2 Perspectiva de género.....	38
1.3 Jóvenes.....	39
1.4 Experiencias formativas en espacios escolares.....	41
1.4.1 Experiencias formativas de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en espacios escolares.....	45

1.5 Experiencias formativas en ámbitos familiares.....	47
1.6 Jóvenes y transiciones laborales.....	49
1.6.1 Inserción laboral de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes.....	52
1.7 Identidades.....	54
1.7.1 Migraciones e identificaciones nacionales.....	54
1.8 Modelos de tratamiento de la diversidad cultural.....	62
1.9 Estereotipo, prejuicio y discriminación.....	66
1.10 Procedimientos metodológicos.....	68
CAPÍTULO 2: Vinculaciones entre historia de las migraciones y de la educación en Argentina.....	72
2.1 A modo de cierre. Pasado y presente de los/as migrantes en la Argentina. Movilidad social, supervivencia y educación.....	87
CAPITULO 3: Experiencias formativas escolares.....	90
3.1 Experiencias formativas de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.....	90
3.1.1 Prácticas educativas e identificaciones nacionales construidas por los/as docentes.....	90
3.1.2 Vagos, dejados y violentos.....	106
3.1.3 Experiencias formativas e identificaciones nacionales construidas por los/as estudiantes.....	110
3.1.4 El taller de migraciones y la clase sobre pueblos originarios. Buenas intenciones, complejos resultados.....	120

3.2 Reflexiones finales.....	125
CAPÍTULO 4: “Yo iba, prendía la máquina y les hacía los vestiditos a mis muñecas”. Experiencias formativas en el ámbito familiar.....	130
4.1 Entre el “fracaso escolar” y las valoradas experiencias laborales vinculadas con la trayectoria familiar. El caso de Pedro.....	133
4.2 Entre el “éxito escolar” y los mandatos familiares. El caso de Clara.....	138
4.3 “...los argentinos no somos así como los paisanos; siempre queremos algo mejor”. El caso de Eva.....	147
4.4 Las múltiples configuraciones de las expectativas de inserción laboral. El caso de Natalia.....	152
4.5 “A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país”. El caso de Víctor.....	157
4.6 “Los bolivianos cosen. Los paraguayos levantamos casas o somos remiseros pero todos trabajamos, trabajamos y trabajamos”. El caso de Agustín.....	166
4.7 Reflexiones finales.....	170
CAPÍTULO 5: Después del egreso.....	175
5.1 Los casos.....	176
5.1.1 “Peor sería estar todo el día sentada en la máquina”. El caso de Clara....	176
5.1.2 “Cualquier cosa menos tener que volver a trabajar en un taller” El caso de Eva.....	179
5.1.3 “Trabajar en algo unas horas y después que pueda hacer otra cosa”. El caso de Pablo.....	181
5.1.4 “Por suerte mi familia me apoya”. El caso de Agustín.....	182
5.1.5 “Es como que yo tengo la cabeza allá y acá” El caso de Víctor.....	183

5.2 Transiciones.....	185
5.3 Retornos y transnacionalidades.....	190
5.4 “... por haber ido a la escuela”.....	195
5.5 Usos de las identificaciones nacionales.....	197
5.6 Reflexiones finales.....	200
CAPÍTULO 6: Reflexiones finales.....	202
Bibliografía.....	209

Agradecimientos

Esta investigación no hubiese sido posible sin el financiamiento que recibí a través de las becas internas de postgrado tipo 1 y 2, otorgadas por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); institución a la que agradezco esta gran oportunidad.

A lo largo de estos años, fueron muchas las personas que me brindaron su apoyo y su tiempo para que pudiese realizar esta tesis. Entre ellas, en primer lugar, quiero expresar mi gratitud hacia el director de la misma, Roberto Benencia, por su apoyo, su generosidad y su dedicación para corregir cada uno de los capítulos de este trabajo.

A Cinthya Pizarro, por reflexionar conmigo acerca de varios interrogantes, surgidos a lo largo de la investigación y al resto de mis compañeros/as de la cátedra de Extensión y Sociología Rural de la Facultad de Agronomía, de la Universidad de Buenos Aires, por el apoyo recibido.

A los/as profesores/as del Doctorado en Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, por la formación y el seguimiento que me brindaron durante la cursada de los diversos seminarios. Entre ellos/as quiero destacar la generosidad de Marcela Cerrutti, Claudia Briones y Elizabeth Jelin. A ésta última le agradezco, además, la dedicación brindada a mi investigación a través de la coordinación de numerosos talleres de tesis.

A Sandra Gayol, Carla Gras, Mariana Pérez y Pedro Núñez por el apoyo recibido.

A Claudia Pedone y Mariana Chaves, docentes del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. A la primera de ellas por enriquecer mis conocimientos en la temática migratoria y a la segunda por las recomendaciones realizadas.

A mis compañeros/as del doctorado; en especial a Magalí Gaudio, Paula Rosa, Fernando Sadir, Claudia Ortiz y Viviana Montero por los comentarios que realizaron respecto de mi trabajo, a través de los talleres de tesis.

A Gabriela Novaro, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht, María Laura Diez, Lucía Groisman, Noelia Enriz, Mariana García Palacios y al resto de mis compañeros/as del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas, de la Universidad de Buenos Aires, por sus aportes y sugerencias a este trabajo. A Gabriela

Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht les agradezco, además, la lectura crítica que realizaron de algunos capítulos de esta tesis.

A todas aquellas personas que me acercaron bibliografía sobre las temáticas que abordo en este trabajo o que me brindaron sugerencias. Entre todas ellas, mi especial agradecimiento para Marta Maffia, Carolina Mera, Eduardo Domenech, Adela Franzé Mudanó, Inés Dussel, Nadia De Cristóforis, Cecilia Raimundo, María Paula Cicogna, Verónica Trpin, Laura Fasano, Federico Amarilla, Helion Póvoa Neto, Sergio Prieto, Carolina Dursi, Agustina Córica, Ana Mallimaci Barral, Natalia Gavazzo, Paula Abal Medina, Andrea Valdivia, Hernán Palemo, Cynthia Rivero y María Noel Bulloni.

A Juan Martín Bustos y Carolina Peterlini por agilizar mi acceso a una de las escuelas visitadas a lo largo de esta investigación.

A los/as directoras/es, docentes, preceptores/as, personal administrativo y de maestranza de las escuelas visitadas por permitirme compartir su cotidianeidad laboral y, en el caso de los/as docentes, por acceder a conversar y reflexionar de manera conjunta sobre las prácticas educativas que implementan en las aulas y sobre los tratamientos que construyen respecto de la población migrante.

A los/as jóvenes de las escuelas visitadas, por recibirme en sus clases, sus recreos y, en ocasiones, en sus hogares. Les agradezco que hayan accedido a contarme sus historias de vida, sus proyectos y sueños. Agradezco también a sus familias.

A los miembros de las distintas organizaciones que funcionan en el barrio en el que realicé esta investigación.

A mis amigas y amigos.

A mi mamá y papá, por apoyarme desde siempre en todo lo que me propuse, impulsándome, hasta en los momentos más difíciles, a seguir adelante. A ellos y también a mi cuñada Analía y a mi suegra María, les agradezco haber cuidado a mi hijo para que pudiera terminar de escribir esta tesis.

Por último, a mis amados Javier, Santiago y Lisandro por su constante amor y apoyo incondicional.

INTRODUCCIÓN

En el mes de febrero de 2008 inicié el trabajo de campo de tipo etnográfico correspondiente a esta investigación, visitando una escuela pública de nivel medio ubicada en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En el primer registro de campo que elaboré, señalaba:

“Cuando ya estaba por retirarme de la escuela, mientras me despedía de la regente, una de las mujeres que trabaja como personal de maestranza se acercó y le dijo a la misma:

‘Hay unos chicos que están ahí...sin.. así vestidos...’.

La regente respondió: *‘No, no... No se puede, es una norma ... No pueden’.*

Luego, caminó hasta la puerta de la escuela y sin atravesarla se dirigió hacia unos cinco chicos diciéndoles: *‘¿Por qué vienen así vestidos? ¿Ustedes no saben que no se puede venir vestidos inapropiadamente a la escuela?’*

Los chicos permanecieron en silencio.

La regente continuó: *‘¿A ver Ud. a qué viene?’*

El chico respondió: *‘A rendir Geografía’*

Regente: *‘El profesor no llegó, así que espere ahí y cuando viene le explica que así no puede entrar a la escuela ¿Por qué vienen en bermudas a la escuela? ¿No saben que no se puede? ¿Por qué se visten así?’*

Me pregunto si la regente habrá notado los 35 grados de temperatura.

Uno de los chicos comentó: *‘Yo vengo del trabajo y no tuve tiempo de pasar por mi casa’.*

Otro agregó: *‘Yo también vengo del trabajo’.*

Regente: *‘¡Pero a la escuela así no se viene, señores!’*

Los chicos estaban vestidos con bermudas largas hasta las rodillas. Remeras o camisetas también largas y anchas. Todos usaban zapatillas. Todos tenían el pelo muy corto y mojado, tal vez con gel.

La regente volvió a saludarme y me dijo: ‘¿Viste lo que son estos chicos que tenemos acá? Acá se ha perdido todo el respeto... Ellos saben que no pueden venir en bermudas. Estos chicos que viven acá en frente, en la villa, que son casi todos bolivianos o paraguayos, no tienen normas de convivencia. No hay nada que hacer... Estamos cansados... Ya vas a ver lo que son’”.

En este registro se evidencian algunas de las cuestiones que he intentado abordar en profundidad a lo largo de esta investigación; las distintas experiencias formativas en las que participan los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes (escolaridad y trabajo), las distancias que construyen algunas escuelas y algunos/as docentes respecto de los/as estudiantes y las miradas estereotipadas y prejuiciosas respecto de los/as jóvenes, en general, y respecto de aquellos/as que son identificados como bolivianos/as y paraguayos/as, en particular, que elaboran muchos de los actores con quienes estos/as jóvenes interactúan cotidianamente.

Dentro del campo de los estudios migratorios, el análisis referido a las trayectorias de niños/as y jóvenes ha sido escasamente desarrollado tanto a nivel internacional como nacional. La mayor parte de estudios sobre esta población ha centrado su atención en la escolaridad de la misma. Seguramente, esta tendencia se ha vinculado al hecho de que las escuelas, generalmente, se convierten en uno de los primeros espacios a los que se acercan los/as niños/as y jóvenes inmigrantes. De modo que su “inserción”¹ en la sociedad a la que arriban, generalmente, comienza a articularse a través de las experiencias que allí tienen lugar. Siguiendo lo señalado por Maffia et ál. “*El inmigrante (...) estructura – sobre todo en la primera etapa de arribo al país de destino- su vida cotidiana fundamentalmente en torno a dos polos: uno es el constituido por la familia y las asociaciones y el otro, el de la vida pública, el trabajo, y la escuela*” (2002:35). Por su parte, Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003) han manifestado que los espacios escolares son aquellos en los que los/as niños/as y jóvenes inmigrantes

¹ A lo largo de este escrito utilizo las comillas para relativizar ciertos conceptos así como para transcribir extractos de mis notas de campo y fragmentos de entrevistas realizadas durante la investigación.

comienzan a relacionarse con la cultura del país receptor. De modo que los primeros intercambios con las costumbres, tradiciones, valores y, en algunos casos, con el idioma de la sociedad a la cual arriban suelen tener lugar en ellos.

En la Argentina, a partir de la década de 1990, han tenido lugar numerosas investigaciones referidas a la escolaridad de niños/as inmigrantes. La mayor parte de ellas ha dado cuenta de la persistencia de prácticas educativas vinculadas al paradigma asimilacionista combinadas con la emergencia de visiones más positivas respecto de la diversidad cultural, asociadas al paradigma del multiculturalismo. A su vez, han señalado las situaciones de estigmatización que padecen muchas veces estos/as niños/as en los espacios escolares y el cruce entre prácticas xenófobas con diversas formas de exclusión social (Cohen, 1998-99; Neufeld y Thisted, 1999; Domenech, 2004; Beheran, 2007; Tavernelli y Malegarie, 2008; Diez y Novaro, 2009; Martínez, 2011).

En las escuelas secundarias, muchos/as de los/as estudiantes inmigrantes cuentan con una trayectoria escolar construida en la sociedad receptora, pues migraron junto a sus familias siendo niños/as y asistieron al nivel primario en el país de acogida. Sin embargo, a ellas también asisten jóvenes que migraron siendo adolescentes; para ellos/as el nivel medio se constituye en un importante ámbito de sociabilidad en el que construyen sus primeros vínculos con el nuevo espacio social en el que viven. Ahora bien, a nivel nacional, los trabajos abocados a la escolaridad de inmigrantes en el nivel medio todavía son escasos. Entre ellos cabe destacar el realizado por Nobile (2006) quien ha atendido a las prácticas discriminatorias que tienen lugar en ese nivel respecto de los/as estudiantes inmigrantes y a la normativa referida a la escolaridad de dichos/as jóvenes. Paralelamente, poco se sabe acerca de la vida de niños/as y jóvenes inmigrantes fuera del espacio escolar. Tampoco se conoce cuál es el destino de aquellos/as que han dejado de asistir a la escuela o que nunca asistieron.

En el contexto argentino de la década de 1990, en el cual el sistema neoliberal provocó el empobrecimiento de amplios sectores sociales, distintos actores identificaron a los/as inmigrantes limítrofes y de Perú como los/as responsables de una variada serie de problemas (entre ellos, el aumento del desempleo, la criminalidad y el supuesto saqueo de los servicios sanitarios y educativos) (Oteiza et ál., 1997; CELS, 1999; Cohen, 2004; Caggiano, 2005; Grimson, 2006). Algunos aspectos de ese contexto xenófobo han comenzado a revisarse en los primeros años del siglo XXI. En este sentido, vale destacar la tarea de promover un renovado tratamiento legal respecto de los colectivos migratorios impulsada por organizaciones de migrantes y de defensa de

los derechos humanos, instituciones religiosas e investigadores sociales y apoyada por el sector político gubernamental (Giustiniani, 2004). Pues bien, en el año 2003 se sancionó una nueva ley de migraciones (Ley N° 25.871), reglamentada en el año 2010, caracterizada por fomentar el reconocimiento de los derechos humanos de los/as inmigrantes. Dicho instrumento legal privilegia el derecho a la salud, a la educación y también a la reunificación familiar de esta población (Novick, 2004; Nejamkis, 2008/2009).

Sin embargo, los estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias respecto de los/as inmigrantes limítrofes y de Perú aún persisten en numerosos espacios sociales (Pacecca y Courtis, 2009; CELS, 2011). En el ámbito educativo, las transformaciones políticas y jurídicas que han tenido lugar en los últimos años respecto del tratamiento de esta población, si bien han favorecido su acceso al sistema educativo formal, todavía no se han traducido en la generación de nuevas visiones y prácticas educativas. Más allá de que en algunas oportunidades los/as docentes incorporan el discurso del reconocimiento y la promoción de las minorías étnicas y/o nacionales, las prácticas vinculadas con una perspectiva asimilacionista permanecen vigentes (Beheran, 2007; Domenech, 2007). En palabras de Tenti Fanfani “*las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son meros efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales*” (2009: 54-55).

Por otro lado, a nivel nacional existe una marcada diferencia entre la cantidad de niños/as y jóvenes inmigrantes escolarizados/as en las distintas franjas etarias. Los datos arrojados por la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales 2002-2003 indican que, a nivel nacional, si bien los/as hijos/as menores de 14 años de casi la totalidad de inmigrantes limítrofes y de Perú se encuentran escolarizados/as, aquellos/as que tienen entre 14 y 24 años asisten a establecimientos educativos en una proporción notoriamente menor. En el caso de los/as bolivianos/as, por ejemplo, el 47,3% de los/as jóvenes que tienen entre 14 y 24 años se encuentra escolarizado, de modo que entre los dos grupos de edad la tasa de asistencia educativa se reduce a menos de la mitad. Mientras que para el caso de los/as paraguayos/as sólo el 34,4% de los/as jóvenes que tienen entre 14 y 24 años de edad asiste a un establecimiento educativo, lo cual lo convierte en el colectivo de inmigrantes limítrofes con la tasa de asistencia educativa más baja en esta franja etaria (Cerrutti, 2009).

Diez y Novaro (2009) han resaltado lo dificultoso de establecer explicaciones sobre la diferencia de matriculación entre niveles, sobre todo, partiendo de la premisa de que

la deserción escolar en el nivel medio es una problemática que atañe a muchos/as jóvenes pertenecientes a sectores populares.²

Los antecedentes de esta tesis se gestaron a partir de la realización de mi tesis de maestría (Beheran, 2007) en la cual, desde una perspectiva etnográfica, analicé el tratamiento de la diversidad cultural en escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires a las que asistían niños/as inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, procedentes de Bolivia, Paraguay y, en menor medida, de Perú.

El tema de aquella tesis había surgido a partir de mi interés por comprobar si el rol homogeneizante que, a lo largo de la historia, la escuela argentina había cumplido en relación con la llegada de los/as inmigrantes se había modificado o no. A través del trabajo de campo realizado entre los años 2004 y 2006 en cuatro escuelas públicas primarias ubicadas en distintos barrios de la ciudad, atendí a la vigencia de prácticas educativas de tipo asimilacionista pero también a prácticas vinculadas a una visión pluralista que proponía el reconocimiento de la diversidad étnica, nacional y lingüística de los/as niños/as. Paralelamente, observé que en las experiencias formativas que vivenciaban los/as niños/as inmigrantes se activaban identificaciones nacionales elaboradas tanto por los/as docentes y las autoridades como por los propios/as niños/as. En el caso de los/as docentes, en numerosas oportunidades, estas identificaciones aparecían asociadas a supuestas “carencias culturales” a través de las que se explicaban los problemas educativos de muchos/as niños/as.

² Bonfiglio et ál. (2008) han sostenido que más allá de que en los últimos años se ha masificado el acceso al nivel primario y se ha extendido el correspondiente al nivel medio, aún existe una alta proporción de jóvenes que no consiguen finalizar este nivel. En esa misma línea, Cerrutti y Binstock (2005) han señalado que la deserción del nivel medio constituye aún una compleja problemática pues, más allá de las notorias mejoras en la cobertura del mismo, la proporción de quienes dejan de asistir a un establecimiento educativo de dicho nivel se mantiene constante. En tal sentido, según los datos recogidos a través de la Encuesta de Desarrollo Social (EDS) realizada en el año 1997 por el Sistema Nacional de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales de la Secretaría de Desarrollo Social, entre las cohortes de nacimiento analizadas (desde 1930 hasta 1980), las autoras han atendido a cierta constancia en el nivel de deserción escolar de quienes ingresan al nivel medio, manteniéndose el mismo en un 30% aproximadamente. Paralelamente, han sostenido que los/as jóvenes pertenecientes a sectores populares acceden a establecimientos que cuentan con escasos recursos y, en consecuencia, con insuficientes posibilidades de contenerlos/as y también de ofrecerles aprendizajes significativos.

Al finalizar aquella investigación me preguntaba: ¿cómo continuarían las trayectorias educativas de esos/as niños/as? ¿Qué tipo de tratamientos respecto de la población inmigrante, y descendiente de inmigrantes, tendrían lugar en las escuelas secundarias? ¿Qué tipo de identificaciones nacionales se construirían respecto de y entre los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes? En tal sentido, en esta investigación me he propuesto contribuir al conocimiento referido a las experiencias formativas que vivencian jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes que viven en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, en el que reside un alto porcentaje de inmigrantes procedentes, sobre todo, de Bolivia y Paraguay, y que asisten a dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en él.

La mayor parte de la población de las dos escuelas que he visitado reside en una villa de emergencia ubicada en frente a ambas; cada una de ellas se ubica en un acceso distinto a la villa. De modo que las vidas de estos/as estudiantes transcurren en un contexto caracterizado por la desigualdad social. En la villa señalada el 30 % de la población es boliviana mientras que el 15% es paraguaya³. A la primera de las escuelas, también asisten jóvenes del barrio que viven fuera de ella y algunos/as que residen en otros barrios de la ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. Esta situación es explicada por sus autoridades en función del “*histórico buen prestigio del establecimiento*”.

A través del trabajo de campo he atendido a los complejos tratamientos docentes que se construyen en una de las escuelas visitadas respecto de la población inmigrante. He observado las visiones estereotipadas y prejuiciosas que construyen múltiples actores que participan en él respecto de la misma y, paralelamente, la llamativa valoración altamente positiva que ésta elabora respecto de la escuela pese a constituirse, en numerosas ocasiones, en un ámbito adverso para la diversidad de orígenes nacionales, pertenencias étnicas y lingüísticas.

Por otra parte, he analizado las identificaciones nacionales que tienen lugar en la escuela, las cuales oscilan entre la hipervisibilización de los/as inmigrantes, sobre todo

³ UNIDAD DE GESTIÓN DE INTERVENCIÓN SOCIAL (UGIS). Coordinación General de Asistencia Comunitaria. Ministerio de Economía del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Relevamiento poblacional según lugar de nacimiento, Buenos Aires, 2007.

Estos datos fueron obtenidos por la Prof. Lucía Groisman, a quien agradezco su facilitación.

bolivianos/as, construida por los/as docentes y los procesos de autoinvisibilización o autosilenciamiento de sus orígenes nacionales, elaborados por los/as jóvenes inmigrantes.

A su vez, he atendido a distintas experiencias formativas vivenciadas por los/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, en los contextos familiares. Numerosas familias bolivianas y paraguayas con las que he tenido oportunidad de dialogar, sin dejar de valorar la educación formal, implementan experiencias formativas en el ámbito de sus hogares, vinculadas al mundo laboral y asociadas con sus propias trayectorias laborales. Se trata de experiencias vinculadas al aprendizaje de un oficio. Entre las más recurrentes se ubican las actividades de albañilería y las de corte y confección de vestimentas y calzados. En este sentido, numerosos/as jóvenes bolivianos/as y paraguayos/as y descendientes de éstos/as, al igual que sus familiares, cuentan con trayectorias laborales vinculadas con esas actividades. En ocasiones, dichas experiencias forman parte de una actividad laboral en la que participan en el marco familiar (junto a sus padres y/o madres en sus propios hogares o en los de algún familiar). En otras oportunidades, los/as jóvenes implementan esa formación, recibida en el ámbito familiar, para insertarse laboralmente en obras en construcción y/o en talleres textiles y/o de compostura de calzado, a los que acceden a través de las redes sociales familiares y/o de paisanaje. A su vez, en ocasiones, se trata de posibilidades laborales externas al circuito familiar o de la colectividad de las que toman conocimiento a través de la información que circula “de boca en boca” en el barrio en el que viven.

De modo que, el tema de esta tesis se constituyó a partir de mi interés por conocer cuáles son las experiencias formativas que vivencian jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, en el barrio señalado, tanto al interior de los espacios escolares como en el ámbito familiar.

Paralelamente, comencé a observar que así como las prácticas discriminatorias y estigmatizantes que muchos/as jóvenes experimentan en el ámbito escolar los/as llevan a “silenciar” en él sus orígenes nacionales y/o sus pertenencias étnicas, en el ámbito familiar y/o laboral la adscripción a las nacionalidades boliviana o paraguaya, en ocasiones, es altamente valorada por los/as jóvenes, sus familiares y por quienes les ofrecen un trabajo.

De esta manera, otra de las preguntas que guió esta investigación fue la referida a qué tipo de identificaciones nacionales tiene lugar en los distintos contextos sociales por

los que atraviesan cotidianamente estos/as jóvenes. Me he propuesto analizar el rol que juega el contexto migratorio respecto de estas identificaciones, así como las articulaciones y tensiones que tienen lugar entre ellas y las experiencias formativas que los/as jóvenes vivencian en los contextos escolares y familiares. A lo largo de la investigación me he preguntado: ¿cómo se autoidentifican estos/as jóvenes? ¿Cómo son identificados/as por los múltiples actores sociales con los que interactúan cotidianamente? ¿Qué relaciones se establecen entre las autoidentificaciones y las identificaciones que los otros construyen respecto de todos/as ellos/as? ¿Cuáles son los cambios que se producen en ellas a lo largo del tiempo? He atendido tanto a las autoidentificaciones en términos nacionales que construyen, en ocasiones, los/as jóvenes en diversos contextos, como a las formas de identificación nacional que elaboran respecto de ellos/as sus docentes, compañeros/as de escuela, familiares y otros actores con los que interactúan, contemplando tanto lo que dispone la regulación jurídica, como sus propias “*nociones subjetivas de identidad y unidad nacionales*” (Stolcke, 2000:14). Siguiendo la propuesta de Briones (2007), me ha interesado detenerme en los procesos sociales y en los complejos contextos a partir de los cuáles se ponen en juego, o no, determinadas “*marcas*” identitarias. Para ello he analizado las relaciones sociales y simbólicas a través de las que se construyen las mismas.

En este sentido, el objetivo central de mi investigación doctoral ha sido caracterizar las distintas experiencias formativas, escolares y familiares (Rockwell, 1999; Rogoff et ál, 2003; Padawer y Enriz, 2009), de los/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, que asisten a dos escuelas públicas de nivel medio, ubicadas en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, deteniéndome en las articulaciones y tensiones que tienen lugar entre las mismas y entre éstas y, por un lado, las transiciones laborales y las expectativas educativas y laborales de estos/as jóvenes (Jacinto, 2010; Córca, 2010) y, por otro lado, los modos de construcción de sus identificaciones nacionales (Hall, 2003; Brubaker y Cooper, 2005; Briones, 2007).

El análisis de estas experiencias me ha permitido atender a la emergencia de ciertos mandatos familiares y escolares, que operan sobre estos/as jóvenes, a su vinculación con las transiciones laborales, con las expectativas educativas y laborales y con las identificaciones nacionales de los/as mismos/as, así como a la transformación de ese vínculo luego de que éstos/as egresan del nivel medio. Entiendo por mandatos familiares al conjunto de expectativas que las familias construyen respecto del futuro de sus hijos/as y a su expresión a través de una serie de preceptos referidos a los modos en

que para ellas resulta esperable que sus hijos/as actúen. Estos mandatos aparecen como estrategias de reproducción social (Bourdieu, 2011) a través de las que los adultos buscan insertar a los/as jóvenes en el “mundo de los adultos”. Algunos de esos mandatos refieren a las expectativas educativas y laborales que los/as padres y madres poseen respecto de sus hijos/as, mientras que otros describen su perspectiva en relación a cómo deben organizar su vida personal y la crianza de sus hijos/as, por ejemplo.

Frente a estos mandatos, tal como desarrollaré a lo largo de esta tesis, los/as jóvenes actúan de múltiples y cambiantes maneras. En ocasiones, acatan las órdenes familiares y en otras las resisten. Las respuestas de los/as hijos/as frente a los mandatos familiares se elaboran a través de múltiples condicionantes, entre los que se ubican el desarrollo de relaciones intergeneracionales más o menos conflictivas. Vale aclarar que este tipo de relaciones no siempre es problemático; en numerosas ocasiones, los/as hijos/as consideran que los mandatos de sus padres y/o madres se adecúan a sus propias expectativas.

Por otro lado, por mandatos escolares, considero aquellas expectativas que los/as docentes y autoridades de las escuelas poseen en relación al futuro educativo de los/as estudiantes. Tanto en el trabajo de campo que realicé durante la investigación correspondiente a mi tesis de maestría (Beheran, 2007), como en el correspondiente a esta investigación, he notado que entre docentes y autoridades tienen lugar altas expectativas referidas a la continuidad en el sistema educativo de los futuros egresados/as del nivel medio.

El trabajo de campo se completó con las visitas realizadas a distintas organizaciones sociales del barrio en las que participan jóvenes de las escuelas visitadas. A su vez, con el objeto de entrevistar a sus padres y madres, también he visitado algunos hogares de las familias cuyos hijos/as asisten a dichos espacios escolares.

Objetivo general

Analizar las experiencias formativas escolares y familiares de jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, bolivianos/as y paraguayos/as, que residen en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, atendiendo a las vinculaciones que se establecen entre ellas y entre las mismas y por un lado, las transiciones laborales y las expectativas educativas y laborales de estos/as jóvenes y, por otro lado, los modos de construcción de sus identificaciones nacionales.

Objetivos específicos

- 1- Describir las experiencias formativas de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en los contextos escolares y familiares.
- 2- Caracterizar las transiciones laborales de dichos/as jóvenes.
- 3- Describir las expectativas educativas y laborales de estos/as jóvenes.
- 4- Describir el entramado de identificaciones nacionales que se construyen en algunos de los contextos por los que transitan estos/as jóvenes (escolares, familiares, laborales).

Las escuelas visitadas

El trabajo de campo de tipo etnográfico correspondiente a esta investigación se realizó, en primer lugar, en las escuelas mencionadas. A lo largo de este escrito podrá observarse que muchas de las situaciones de investigación son analizadas en clave comparativa, pues he atendido a cuantiosas diferencias relativas a las experiencias formativas que tienen lugar en cada uno de los espacios escolares visitados y entre éstas y las que los/as jóvenes vivencian en el ámbito familiar.

En la primera de las escuelas, a la que llamaré escuela A, el trabajo de campo se realizó entre los años 2008 y 2011. Se trata de una escuela técnica, con especializaciones en construcciones y electrónica, que cuenta además con una división de modalidad bachiller. En ella funcionan tres turnos (mañana, tarde y noche); mis visitas fueron realizadas durante el transcurso del turno mañana. El edificio escolar ocupa una manzana y su construcción se corresponde con la arquitectura de las, comúnmente, llamadas "escuelas cacciatore"⁴, edificadas con ladrillo a la vista, amplios ventanales y un gran patio central. Según la información estadística a la que he tenido acceso a través de la revisión de los registros de asistencia, en el año 2010 la matrícula escolar en el turno mañana era de 579 estudiantes. El 12% de la población escolar era

⁴ Se trata de escuelas construidas hacia fines de la década del setenta, durante el gobierno del intendente de facto Osvaldo Cacciatore.

extranjera, siendo el 62% boliviana, el 35% paraguaya y el 3% peruana. A su vez, con respecto a la proporción de jóvenes descendientes de inmigrantes, en algunas divisiones su número llegaba a cuadruplicar al de inmigrantes, siendo mayoritario el número de hijos/as de bolivianos/as y, seguidamente, el de paraguayos/as. Asimismo, he registrado la presencia de inmigrantes internos procedentes de distintas provincias.

Desde el inicio de mi trabajo de campo, una de las situaciones que ha llamado poderosamente mi atención fue la disminución de estudiantes entre años; siendo llamativa la diferencia en la cantidad de estudiantes entre primero y sexto año. En el cuadro que presento a continuación puede observarse dicha disminución.

Cuadro N° 1

Escuela A - Cantidad de estudiantes por año

AÑO	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
1°	203
2°	128
3°	86
4°	81
5°	63
6°	18
TOTAL	579

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de los registros de asistencia en el año 2010.

En el turno mañana funcionan seis divisiones de primer año, cuatro correspondientes a segundo año, tres para tercero, cuarto y quinto año y una división de sexto año. Esta última corresponde a la especialización en construcciones; la correspondiente a electrónica funciona en el turno tarde. A lo largo de los cuatro años de trabajo de campo, esta disminución de estudiantes se mantuvo estable. En numerosas oportunidades he indagado a distintos actores del espacio escolar respecto de esta curiosa situación. Ante mis preguntas acerca de los motivos que pudieran explicarla, los/as docentes y autoridades de la escuela, generalmente, han manifestado que “los

chicos van abandonando porque se entregan...”, haciendo alusión a una aparente decisión que tomarían los/as estudiantes en relación con abandonar sus estudios. Por su parte, entre los/as estudiantes las explicaciones han girado en torno a las dificultades para aprobar las materias y pasar de año pues, muchos/as de ellos/as, consideran que se trata de “*una escuela difícil*”.

Con respecto a la cantidad de estudiantes inmigrantes, los datos estadísticos a los que he tenido acceso dan cuenta de su disminución en términos absolutos entre los distintos años. Sin embargo, en relación con la cantidad de estudiantes argentinos/as su proporción disminuye, únicamente, entre segundo y tercer año y entre tercero y cuarto pero aumenta entre el resto de los años. En los cuadros N° 3 y N° 4, que presento a continuación, pueden observarse esas variaciones.

Cuadro N° 2

Escuela A – Cantidad de estudiantes inmigrantes por año

AÑO	CANTIDAD DE ESTUDIANTES INMIGRANTES
1°	19
2°	17
3°	10
4°	8
5°	10
6°	4
TOTAL	68

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de los registros de asistencia en el año 2010.

Cuadro N° 3

Escuela A – Proporción de estudiantes inmigrantes por año

AÑO	PROPORCION DE ESTUDIANTES INMIGRANTES
1°	9.4
2°	13.3
3°	11.6
4°	9.9
5°	15.9
6°	22.2

Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de los registros de asistencia en el año 2010.

En la escuela B, el trabajo de campo se realizó entre los años 2010 y 2011. Se trata de una escuela nocturna con modalidades bachiller y comercial. El edificio escolar es notoriamente más pequeño que el de la otra institución. Durante el día funcionan allí una escuela primaria y un jardín de infantes. En el año 2010 la matrícula escolar era de 406 estudiantes. El 27% de la población escolar era extranjera, siendo el 56% paraguaya y el 44% boliviana. Paralelamente, al igual que en la escuela A, la proporción de jóvenes descendientes de inmigrantes y la de inmigrantes internos eran elevadas. En el cuadro N° 5 puede observarse la cantidad de estudiantes por año.

Cuadro N° 4

Escuela B – Cantidad de estudiantes por año

AÑO	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
1°	106
2°	93
3°	91
4°	75
5°	41
TOTAL	406

Fuente: Elaboración propia en base a datos brindados por el Asesor Pedagógico de la institución en el año 2010.

En la escuela B funcionan trece divisiones; tres para cada uno de los primeros, segundos y terceros años, dos para cuarto y dos para quinto. Como he señalado anteriormente, entre los/as jóvenes pertenecientes a sectores populares, la deserción escolar tiene lugar recurrentemente. Sin embargo, en la escuela B la situación es notoriamente diferente a la de la escuela A; la disminución de estudiantes por año es menor. Según la información estadística brindada por la secretaria de la escuela A, solo el 9 % de los/as estudiantes que ingresan en 1° año consiguen finalizar sus estudios en la misma institución mientras que en la escuela B, de acuerdo a la información suministrada por su Asesor Pedagógico, esa proporción se eleva al 56% de los/as estudiantes. Durante la realización de esta investigación he ido elaborando algunas explicaciones posibles para estas diferencias entre ambos espacios escolares; las mismas serán presentadas a lo largo de este escrito.

Con respecto a la cantidad de estudiantes inmigrantes por año, según la información suministrada por el Asesor Pedagógico de la escuela B, la misma disminuye en términos absolutos entre los distintos años. Sin embargo, en relación con la cantidad de estudiantes argentinos su proporción aumenta. En el año 2010, el porcentaje de estudiantes extranjeros/as en primer año era del 18 % (19 estudiantes) mientras que en quinto año ascendía al 36% (15 estudiantes).

La escuela B pertenece a las conocidas como “escuelas EMEM” (Escuelas Municipales de Educación Media), creadas en la década de 1990 en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires con el objetivo de alcanzar “*la contención afectiva y efectiva de la matrícula*” (Tiramonti, 2009: 34). Para Tiramonti (2009), la iniciativa proponía una serie de transformaciones relativas a la organización de las escuelas; surgió el cargo de Asesor Pedagógico, se estableció una cantidad determinada de estudiantes por docente, entre otras. Sin embargo, la autora ha señalado que no todas esas propuestas se llevaron a cabo. Las autoridades y docentes de la escuela B coinciden con lo señalado por Tiramonti; si bien desde la institución se ha intentado implementar una organización que le permita a los/as docentes tener un trato más cercano y personalizado con los/as estudiantes y sus familias, ha resultado imposible garantizar, por ejemplo, un número más reducido de estudiantes por curso. Tanto las autoridades como la mayor parte de los/as profesores/as sostienen que la demanda de vacantes se ha incrementado en los

últimos años como consecuencia de cierto mejoramiento de las condiciones sociales de las familias del barrio y frente a la ausencia de otra escuela nocturna en la zona.

Ambas escuelas poseen características edilicias deterioradas y una notoria falta de recursos materiales. En la escuela A, por ejemplo, la falta de limpieza de aulas y patios llamó poderosamente mi atención al igual que la falta de suministro de gas, de la que tomé conocimiento cuando comencé a visitar el establecimiento educativo en el año 2008 y que persistió a lo largo de los cuatro años de mi trabajo de campo.⁵

Una de las primeras diferencias que he observado entre las dos escuelas fue la referida a los diversos y complejos modos en que autoridades y docentes identifican los problemas escolares y educativos con los que se enfrentan cotidianamente. Como desarrollaré en los capítulos que componen esta tesis, en relación con la identificación de estos problemas, en la escuela A preponderan las explicaciones que tienden a responsabilizar, casi exclusivamente, a los/as estudiantes, ya sea por los “*problemas de conducta*” o bien por su “*vagancia*” y “*desinterés en la escuela y sus estudios*”. Por su parte, en la escuela B, las explicaciones de autoridades y docentes se enmarcan, la mayor parte de las veces, en un análisis crítico que incluye reflexiones acerca de las políticas educativas, las situaciones de desigualdad social en las que viven los/as estudiantes y las dificultades de los/as docentes para atender a múltiples y complicadas problemáticas sociales, como ser el embarazo adolescente, la drogadicción, la precariedad laboral en la que se encuentran inmersos muchos/as estudiantes y combinar esa “atención” con el cumplimiento de horarios y contenidos escolares prescritos por la normativa educativa y los programas curriculares. De este modo, desde mis primeras visitas a ambas escuelas, percibí que mientras que en la escuela A, la mayor parte de las veces, autoridades y docentes construyen una imagen altamente negativa de sus estudiantes, estableciendo una enorme distancia respecto de ellos/as, en la escuela B, las explicaciones de autoridades y docentes son, generalmente, mucho más complejas e incluyen reflexiones en torno a la escuela, el rol docente y las problemáticas que tienen lugar cotidianamente en las vidas de los/as estudiantes.

⁵ En una de las entrevistas realizadas a las autoridades de la escuela, una de ellas manifestó que la falta de suministro de gas “*es un problema que parece que nunca nos van a dar solución... Nos pusieron unos calventores y se creen que con eso ya está*”, mientras que con respecto a la falta de limpieza que se evidencia en la escuela, señaló que “*existe un histórico conflicto con el personal de maestranza que nunca quiere trabajar*”.

Vale aclarar que en ambos espacios escolares he encontrado excepciones; en ocasiones, algunos/as docentes de la escuela A elaboran reflexiones respecto de la población escolar y los problemas educativos de manera menos distante, dando cuenta del sentimiento de frustración que experimentan en numerosas situaciones frente a las que desconocen cómo proceder. Entre ellas ubican a los múltiples problemas sociales que afectan a los/as estudiantes y también a aquellas situaciones, que involucran a jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, en las que los problemas son identificados como “culturales”. Por su parte, entre los/as docentes de la escuela B también he atendido, en algunas oportunidades, a explicaciones que al igual que las preponderantes en la escuela A, marcan una distancia respecto de los/as estudiantes y sus experiencias sociales.

En segundo lugar, y en estrecha vinculación con las impresiones que acabo de señalar, desde el inicio de mi trabajo de campo me he detenido en la observación de las maneras en que ambas instituciones, desde los discursos y prácticas de sus autoridades y docentes, se posicionan frente al barrio en el que se sitúan las escuelas y las problemáticas que atañen al mismo. En los relatos de las autoridades y docentes de la escuela A, la villa de emergencia en la que vive la mayor parte de los/as estudiantes es presentada, generalmente, como un espacio “peligroso” pero del que, en realidad, poco se sabe. Ningún docente de la escuela A, con los que he tenido oportunidad de dialogar a lo largo de los cuatro años de trabajo de campo, había ingresado en alguna oportunidad en la villa, por ejemplo. En una entrevista que realicé a una de autoridades de la escuela, en relación con la historia del barrio y el crecimiento de la villa, sostuvo que: *“El problema de acá fue cuando volvió la democracia... Ahí volvieron y se empezó a llenar todo esto...”*. El entrevistado hacía referencia al crecimiento de la villa a partir de mediados de los años ochenta, luego de la violenta erradicación que habían padecido sus habitantes durante la intendencia de facto de Osvaldo Cacciatore. La mayor parte de miembros de la escuela A mantiene una evidente distancia respecto de los problemas del barrio y sus vecinos/as.

Por su parte, la escuela B posee una visión completamente distinta acerca del rol de la escuela en la comunidad. Tanto para las autoridades educativas como para la mayor parte de docentes y preceptores/as, la escuela debe implementar todos los recursos que estén a su alcance para, en palabras de una docente de Inglés, *“llegar a los pibes y a sus familias, hacerles sentir que la escuela entiende que la tienen difícil y ayudarlos a que no larguen”*. Pues bien, el trabajo de campo me ha permitido observar el conocimiento

que los distintos miembros de la escuela poseen acerca del barrio y sus principales problemas. En algunas oportunidades, he asistido a encuentros organizados por la escuela sobre diversos temas que atañen al mismo. En una ocasión, participé de un encuentro sobre inseguridad y violencia, coordinado por especialistas en la temática, en el que los/as estudiantes dieron cuenta de las situaciones de violencia que vivencian en el barrio y la escasa o nula intervención policial que identifican en el mismo. En otra oportunidad, asistí a un encuentro sobre la represión implementada durante la última dictadura militar en la zona. En aquel encuentro se invitó a los/as estudiantes a conocer y reconstruir la historia barrial, rescatando las figuras de aquellos/as miembros de organizaciones sociales que trabajaban en el barrio y que permanecen desaparecidos/as. Paralelamente, algunos/as docentes de la escuela B se encuentran comprometidos, a través de su participación en actividades extra escolares, con organizaciones del barrio que brindan apoyo escolar y ofrecen el dictado de algunos cursos.

Para analizar las experiencias formativas escolares ha sido necesario atender a las prácticas educativas y a las formas de relación que construyen docentes y estudiantes, entendiendo que las mismas se enmarcan en múltiples maneras de pensar acerca de los sentidos y significados de la educación. Como señalaré en el capítulo 3, la escuela A despliega, la mayor parte de las veces, prácticas educativas vinculadas con una perspectiva asimilacionista. De modo que aquellos/as jóvenes que no cumplen con los “requisitos normales” del “alumno tipo” son identificados/as como un problema. Por su parte, en la escuela B, las prácticas educativas son repensadas, continuamente, por docentes y autoridades desde una mirada crítica y reflexiva. Desde esta perspectiva, los saberes, habilidades y significados que los/as jóvenes construyen en su vida cotidiana son incorporados, o al menos eso intentan muchos/as docentes, en las prácticas educativas.

A su vez, para alcanzar los objetivos planteados a lo largo de esta investigación ha sido preciso considerar las transformaciones que han ocurrido en los últimos años en el ámbito de la escuela media, en la cual se ha combinado un notorio incremento de la matrícula y la incorporación de nuevos sectores sociales, con la escasez de recursos destinados al área (Filmus et ál., 2001; Tenti Fanfani, 2003; Dussel, 2009).

Para analizar las experiencias formativas familiares ha sido necesario dar cuenta acerca de los diversos aprendizajes que son transmitidos por padres, madres, tíos/as y/o abuelos/as y/o apropiados por los/as jóvenes en sus hogares y de los sentidos que estos sujetos construyen respecto de la educación y el trabajo.

Como he señalado anteriormente, el trabajo de campo se realizó, paralelamente, en el barrio en el que se ubican ambas escuelas. Desde el año 2008, con el objetivo de conocer los espacios por los que transitan cotidianamente los/as jóvenes he visitado asociaciones barriales que brindan apoyo escolar, comedores comunitarios, una parroquia y algunos/as de los hogares de los/as estudiantes.

Enfoque etnográfico

Esta investigación sigue un enfoque etnográfico, continuando con los lineamientos teóricos propuestos por Rockwell (2009), para quien una investigación de este tipo debe contar con los siguientes atributos: una permanencia extendida del investigador en el espacio social que se disponga a estudiar; la interacción con los sujetos que habitan en él; la elaboración de un producto final de tipo descriptivo en el que se incorpore la realidad social, hasta ese momento no documentada y los conocimientos locales; un trabajo autoreflexivo que habilite al investigador a esclarecer la concepción desde la cual realiza su trabajo de observación y descripción. Como podrá observarse a lo largo de este escrito, durante la realización del trabajo de campo he atendido a las percepciones y vivencias de múltiples actores implicados en las experiencias formativas (estudiantes, docentes, autoridades de la escuela, familiares, entre otros) y al significado que le atribuyen a sus acciones. De esta manera, procuré apreciar las distintas prácticas relacionales que se manifiestan a diario en los espacios sociales visitados (escuelas, asociaciones del barrio, hogares de los/as estudiantes) y atender a las experiencias que los sujetos construyen en cada contexto en particular.

Los espacios visitados se encuentran atravesados por el contexto en el que se sitúan pues sus “fronteras” no consiguen detener las impetuosas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales. Desde una perspectiva etnográfica me he propuesto contextualizar dichos espacios, es decir, analizar los procesos sociales que configuran las relaciones sociales que tienen lugar en su interior (Franzé Mudanó, 2002). De modo que ha resultado ineludible atender a las características y problemáticas del barrio visitado, a su historia, a las trayectorias migratorias, escolares y laborales de los/as estudiantes y sus familias, así como también al contexto más amplio de los proyectos económicos nacionales, las políticas públicas y los discursos político - gubernamentales referidos a la población migrante, la educación y el trabajo.

Desde los inicios de mi trabajo de campo en el año 2008, he realizado observaciones con distintos grados de participación en las clases, recreos, actos escolares, en los momentos de entrada y salida de los/as estudiantes de los establecimientos educativos visitados y en distintos espacios que forman parte del barrio, como ser, los apoyos escolares. A su vez he realizado entrevistas y mantenido conversaciones informales con diversos informantes: autoridades de las escuelas, docentes, preceptores/as, personal administrativo y de maestranza, padres, madres, estudiantes y miembros de las organizaciones barriales, entre otros. En total he visitado doce cursos, he entrevistado formalmente a sus directores/as, a veinte profesores/as y a cinco preceptores/as. Además, en numerosas ocasiones he mantenido charlas informales con ellos/as, con otros/as docentes y con trabajadores/as administrativos/as y de maestranza. A su vez, he entrevistado formalmente a cincuenta jóvenes y he mantenido charlas informales con ellos/as y con otros/as estudiantes. Asimismo, he entrevistado a cinco padres y diez madres. Paralelamente, he coordinado grupos focales constituidos por estudiantes y he organizado una serie de talleres sobre diversos temas. Estas técnicas me han permitido describir qué características poseen las experiencias formativas que vivencian los/as jóvenes, sus percepciones y el significado de sus acciones y, en tal sentido, caracterizar las transiciones laborales, las expectativas educativas y laborales y las identificaciones nacionales que tienen lugar a través de ellas.

Para llevar a cabo el análisis de la información recabada, procedí a su contextualización e interpretación, atendiendo continuamente a la visión construida por los sujetos intervinientes en las situaciones de investigación registradas. El foco del análisis estuvo puesto en las narrativas y en la identificación de ejes estructurantes y núcleos de significado.

Contenido de los capítulos

Este trabajo se divide en seis capítulos. El primero comprende el marco teórico y metodológico a partir del cual realicé la investigación. Allí presento un recorrido por los principales aportes realizados a la temática, desde disciplinas como la sociología, la antropología y la historia y defino los lineamientos teórico - metodológicos que orientaron mi trabajo.

En el segundo capítulo, realizo un análisis de las vinculaciones entre la historia de las migraciones y la educación en la Argentina. Aquí me concentro en el análisis del rol

(o roles) que la escuela desarrolló, a lo largo de la historia, frente a la diversidad cultural en general y a la llegada de inmigrantes en particular.

En el tercer capítulo, analizo las experiencias formativas de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en las escuelas visitadas y las identificaciones nacionales que se construyen en esos contextos.

En el cuarto capítulo analizo las experiencias formativas que estos/as jóvenes vivencian en el ámbito familiar y la transición laboral a la que allí tienen acceso deteniéndome, paralelamente, en el análisis de las articulaciones y tensiones entre éstas experiencias y las que vivencian en las escuelas, en sus expectativas educativas y laborales y en los usos que los/as jóvenes elaboran respecto de sus identificaciones nacionales, en los espacios laborales por los que transitan.

En el quinto capítulo, presento las continuidades y transformaciones que he observado en las trayectorias educativas y laborales de algunos/as jóvenes inmigrantes que egresaron de las escuelas visitadas. A través del análisis de una serie de entrevistas realizadas con ellos/as un tiempo después de haber egresado del nivel medio, analizo cómo han continuado las mismas.

Por último, en el sexto capítulo ofrezco mis reflexiones finales.

CAPITULO 1

Cuestiones teórico – metodológicas

En este capítulo presentaré las principales discusiones teóricas y referencias metodológicas a través de las cuales definí los lineamientos que guiaron mi investigación. Me interesa desarrollar algunos de los substanciales aportes que elaboraron múltiples disciplinas científicas respecto de los temas que aborda este trabajo.

En primer lugar, me ocuparé de la conformación de la temática de las migraciones en términos de problema así como de la definición de inmigrantes en la que me he basado y de las variaciones entre éstos y los descendientes de inmigrantes, a las que considero pertinente atender. En segundo lugar, señalaré la perspectiva de género que implementé a lo largo de la investigación, dando cuenta de la importancia de las relaciones de género como estructurantes de las transiciones laborales y de los procesos migratorios. En tercer lugar, reflexionaré acerca de la construcción y uso de la categoría jóvenes. En cuarto lugar, presentaré los avances referidos al análisis de las experiencias formativas en espacios escolares, deteniéndome en las definiciones del concepto de experiencia que sirvieron de guía para realizar este trabajo. Paralelamente, atenderé a los avances de investigación realizados respecto de las experiencias formativas escolares de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, tanto a nivel internacional como nacional. En quinto lugar, señalaré los abordajes elaborados en torno al estudio de las experiencias formativas en ámbitos familiares y sus vinculaciones con las actividades de producción doméstica. En sexto lugar, presentaré algunos de los estudios que a nivel internacional y nacional se han ocupado de la temática referida a las transiciones laborales de los/as jóvenes, deteniéndome en aquellos que se ocuparon, específicamente, de las de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes. A su vez, señalaré aquellos trabajos que han atendido al estudio de las expectativas educativas y laborales de los/as jóvenes. Asimismo, reflexionaré acerca de los usos del concepto de explotación laboral. En séptimo lugar, daré cuenta de las principales discusiones teóricas referidas a los conceptos de identidad e identidad nacional y señalaré las elaboraciones teóricas sobre el tema que guiaron mi trabajo. Asimismo, en este apartado incluiré la propuesta teórica de Lahire acerca del carácter plural de los actores sociales. En octavo lugar, abordaré sumariamente algunos de los múltiples

modelos filosóficos y/o políticos referidos al tratamiento de la diversidad cultural, que han tenido lugar en diferentes momentos históricos tanto a nivel internacional como nacional. En noveno lugar, presentaré las definiciones en las que me he basado para hacer referencia a algunas problemáticas relevantes que atraviesan el análisis desarrollado en esta tesis; me refiero a las nociones de estereotipo, prejuicio y discriminación. Por último, ofreceré algunas reflexiones referidas a los procedimientos metodológicos que implementé en el marco del enfoque etnográfico que orientó esta investigación.

1.1 Migraciones, inmigrantes y descendientes de inmigrantes

1.1.1 Migraciones como “problema”

En los últimos años, los estudios migratorios han tenido un importante desarrollo. El mismo tuvo lugar de la mano de la proliferación de los discursos político-gubernamentales de distintos Estados que construyeron un relato en torno a la temática de las migraciones internacionales en términos de un “problema” sobre el que habría que intervenir. Esta problematización emergió en el contexto de la globalización que caracteriza a la sociedad contemporánea (Benencia, 2006).

Mármora (2002) ha reflexionado acerca de la construcción de este problema, señalando que si bien en la actualidad y a nivel mundial, los movimientos migratorios duplican el número de los que tuvieron lugar hace un siglo, desde aquel momento la población mundial se ha cuadruplicado. Lo novedoso puede ser, en todo caso, la dirección y la dinámica de estos flujos. Si bien, como ya hace más de veinte años, los principales centros de atracción continúan siendo Estados Unidos, Canadá, los países árabes petroleros, Inglaterra, Holanda, Francia, Alemania, Bélgica, Suiza, los países nórdicos, Australia, la República Sudafricana, entre otros, también se han sumado países como España, Italia, Grecia o Japón.

Paralelamente, el autor ha sostenido que otra de las situaciones que parecieran colaborar en la construcción de la temática migratoria en términos de “alarma” es la referida a los supuestos efectos negativos que las migraciones generarían en los lugares de destino. Pues bien, en algunos países, los discursos esgrimidos desde los sectores gubernamentales y los medios de comunicación masiva han responsabilizado a los/as inmigrantes por el aumento del desempleo y la saturación de los servicios sociales. Sin

embargo, Mármora ha señalado que la mayor parte de los estudios migratorios realizados en esos países no ha coincidido con esas afirmaciones. En este sentido, el autor ha sostenido que estos nuevos movimientos migratorios, correspondientes a la era de la globalización, tienen lugar en “(...) *un nuevo orden político mundial que se intenta consolidar, pero que sigue asentado en viejos desórdenes económicos y sociales, causa fundamental de los principales movimientos migratorios internacionales*” (2002: 34). En este complejo contexto, los/as migrantes son “convertidos/as”, recurrentemente, en el chivo expiatorio de los principales problemas que las sociedades no consiguen resolver.

Para Neffa (1998), la globalización es consecuencia de dos movimientos vinculados entre sí. Por un lado, la culminación de una larga acumulación de capital basada en la gestión empresarial a escala mundial y, por otro lado, el surgimiento de una serie de políticas de liberalización, privatizaciones, debilitamiento del papel del Estado, apertura de las fronteras económicas y de ruptura de las conquistas laborales y sociales. En ese contexto, las empresas transnacionales se beneficiaron con la liberalización de los intercambios, utilizando las nuevas tecnologías informatizadas y las nuevas formas de gestión y organización de las empresas. Paralelamente, a partir de los años ochenta, en los países en desarrollo, el progresivo aumento de la población activa y los importantes desequilibrios entre regiones Norte-Sur aumentaron los elementos determinantes para la emigración pues el empleo se tornó vulnerable. A su vez, los países desarrollados ratificaron sus políticas de control de la migración.

Ahora bien, entre 1965 y 1990 los movimientos poblacionales no tuvieron el mismo crecimiento que el comercio de bienes y servicios y los flujos de capital. Según Tapinos, “(...) *no hay punto de comparación entre las corrientes migratorias y la internacionalización de los procesos de producción, la mundialización de los intercambios y los flujos de capitales. Sería excesivo decir que existe un sistema migratorio mundial y una mundialización de las migraciones.*” (2000). Mientras aumentaba la circulación de bienes y capitales se restringía cada vez más la circulación de los/as trabajadores/as. Esta contradicción es una característica fundamental de la sociedad contemporánea.

1.1.2 Inmigrantes y descendientes de inmigrantes

Existen múltiples definiciones de los conceptos de migración e inmigrante, según sean utilizados por distintas disciplinas. Desde la sociología se suele colocar el énfasis

en lo relativo a los movimientos en el espacio, es decir, a los cambios de residencia y a los aspectos sociales y culturales que éstos conllevan. En esa misma línea, para Mármora la migración debe ser entendida como *“el desplazamiento residencial de población desde un ámbito socioespacial a otro, entendiéndose por éstos los ámbitos donde las personas desarrollan su reproducción cotidiana de existencia”*(2002). A partir de esta propuesta, al hablar de migración y de inmigrante es inevitable hacerlo contextualizando la acción de migrar dentro del espacio social en el cual se construye, es decir a partir de las condiciones socio-históricas en las cuales se generan las migraciones y de las consecuencias sociales que acarrearán tanto en la sociedad emisora como en la receptora.

En efecto, los motivos que llevan a las personas a migrar son variados, lo mismo que las consecuencias de las decisiones que toman y las formas en que las implementan. Ahora bien, la mayor parte de los/as inmigrantes llega a destino en busca de trabajo, de un mejoramiento de su situación socioeconómica y de la posibilidad de obtener, para ellos/as y sus familias, condiciones de vida más favorables. A su vez, muchas veces los/as migrantes deben abandonar sus lugares de origen perseguidos/as por razones políticas, religiosas, étnicas, por desastres naturales, entre otros motivos.

Desde la psicología existe cierto consenso en el reconocimiento de que más allá de la forma a partir de la cual se origine el proceso migratorio, el mismo genera para los sujetos, indefectiblemente, el hecho de tener que atravesar cierto período de crisis que puede dejar importantes impresiones psico-afectivas en ellos (Nathan, 1999; Jones y Cohan, 2000; Pérez Sales, 2004). Los recorridos que trazan las familias de migrantes son heterogéneos, sin embargo, en recurrentes ocasiones, suelen estar caracterizados por una multiplicidad de movimientos, cambios de domicilio, desmembramientos familiares, pérdidas, reencuentros e incertidumbres. Desde esta perspectiva, los/as inmigrantes son comprendidos como sujetos que atraviesan una situación particular que se da, en ocasiones o en ciertos momentos, en términos de crisis. Para Jones y Cohan (2000) *“La migración puede volverse traumática al predominar el sentimiento de desamparo; sus vicisitudes dependerán de experiencias anteriores de pérdidas, separaciones (...) así como de la posibilidad de construir en el nuevo lugar, una trama social satisfactoria. Dejamos deliberadamente aquí fuera de exposición las migraciones debidas a situaciones de violencia social (políticas, religiosas, o económicas) que son traumáticas de por sí”* (2000). Esto no quiere decir que la migración se encuentre vinculada siempre a procesos negativos en términos psicológicos, pues de hecho puede

representar un acontecimiento valorado positivamente por los/as propios/as inmigrantes y por sus familiares. No obstante, debe ser comprendida como un proceso compuesto por varias etapas de acomodación al nuevo lugar y a la nueva realidad que les toca vivir a sus protagonistas, dentro de las que pueden tener lugar variadas situaciones problemáticas.

Para poder dar cuenta de los motivos que llevan a las personas a migrar en un determinado momento, así como de las razones que las inducen a elegir un determinado destino y no otro y los modos para llevar adelante el proyecto migratorio, desde la sociología y la antropología surgió una adecuada propuesta de análisis basada en las redes de relaciones sociales que estructuran el proceso migratorio. Esto es: familiares, amigos/as, conocidos/as, que puedan asistir a los/as futuros/as migrantes y a los/as recién llegados/as, tanto material como psicológicamente. Las redes migratorias pueden constituirse como proveedoras de información previa a la partida y así aportar ideas y soluciones respecto del acceso al funcionamiento institucional correspondiente al lugar de destino, la vivienda, el mercado laboral, entre otros aspectos. Al respecto, Gurak y Caces han sostenido que *“Desde su inicio las migraciones han debido ser configuradas gracias a una importante interacción entre las fuerzas estructurales inductoras de la migración y la dinámica de las redes migratorias”* (1998:86). A su vez, a través del tiempo y a partir de las redes, los/as migrantes van construyendo distintos tipos de trayectorias y estrategias (Pedone, 2000).

En relación con las migraciones laborales y las redes, Portes y Börökz han sostenido que: *“Más que como un movimiento de un lugar a otro, la migración laboral debe ser conceptualizada como un proceso de construcción progresiva de redes. Las redes conectan a los individuos y los grupos, distribuidos a través de diferentes lugares, y maximizan las oportunidades económicas, por medio de desplazamientos múltiples. La migración laboral es así un recurso a través del cual los trabajadores individuales y sus familiares se adaptan a las oportunidades desigualmente distribuidas en el espacio”* (1998, Citado en Benencia, 2006). Sin embargo, cabe destacar que frente a esta imagen positiva de las redes, en la que se realzan los lazos de solidaridad entre los sujetos, en ocasiones, las mismas pueden funcionar generando otros tipos de vínculos entre los que pueden tener lugar situaciones de explotación laboral, por ejemplo.

Paralelamente, resulta interesante atender a cómo las redes sociales pueden estar atravesadas o estructuradas por el género. En este sentido, Hagan (1998), en su estudio sobre una comunidad maya procedente de Guatemala y residente en Houston, ha

señalado que los hombres, generalmente, tienen mayor acceso a redes más diversificadas, a través de las cuales establecen contactos con nativos, además de con sus connacionales, por ejemplo. Por su parte, las mujeres suelen insertarse en el servicio doméstico al cual acceden a través de redes de mujeres del mismo origen nacional, muchas de las cuales trabajan bajo la modalidad de “cama adentro”, por lo que cuentan con escaso tiempo libre para establecer contactos y encontrar oportunidades laborales fuera de esas redes.

A través del crecimiento y fortalecimiento de las redes, en numerosas ocasiones, las migraciones contemporáneas poseen una característica específica; sus protagonistas participan, según Basch, Shiller y Blanc – Szanton (1992), en relaciones sociales, económicas y políticas que conectan a las sociedades de origen con las de destino. Este tipo de migración ha sido denominada, por las autoras mencionadas, como migración transnacional. La misma crea campos transnacionales que trascienden las fronteras de los países.

Ahora bien, como señalé en la introducción de esta tesis, los estudios migratorios se han ocupado, generalmente, de la población adulta y han descuidado el estudio de las trayectorias de niños/as y jóvenes. Si bien, tanto a nivel internacional como nacional, existen numerosos trabajos que han abordado la escolaridad de esta población, aún son escasos los estudios que han atendido a las experiencias sociales que niños/as y jóvenes migrantes vivencian en espacios externos a las escuelas. Sin embargo, en los últimos años se han elaborado algunos trabajos referidos a las situaciones de vulnerabilidad que transitan aquellos/as niños/as y jóvenes que migran sin la compañía de un familiar o adulto responsable; los comúnmente llamados “menores no acompañados” (Jiménez Álvarez y Ramírez Fernández, 2005; Suárez Navaz, 2006; González Carrillo, 2009; Kanics et ál., 2010) y aquellos/as que se convierten en víctimas de la trata y el tráfico de personas (Casillas, 2006; Derluyn et ál., 2009). Paralelamente, otras investigaciones han atendido a los estándares jurídicos aplicables a niños/as migrantes en situación irregular (Abramovich, 2009). Asimismo, algunos/as investigadores/as han abordado las transformaciones familiares que tienen lugar a partir de los procesos migratorios, entre las que se ubica la emergencia de la maternidad transnacional (Pedone, 2003 y 2006; GIIM, 2010), y las visiones de los/as hijos/as respecto del proyecto migratorio familiar (Pedone, 2010).

En relación a la temática referida a cómo los procesos migratorios afectan la vida de los hijos/as de inmigrantes, en ocasiones, la academia ha sido atravesada por las

clasificaciones que algunos Estados elaboran respecto de esta población. En este sentido, En Europa, donde en la mayor parte de los países el modo más corriente de acceder a la ciudadanía es el *ius sanguinis* (derecho a la sangre), pero también en los Estados Unidos, donde rige el *ius soli* (derecho del suelo), se han desarrollado una serie de estudios referidos a la llamada “segunda generación” de migrantes (Portes y Rumbaut, 1996 y 2001; Rumbaut y Portes, 2001)¹. La categoría “segunda generación” es utilizada para hacer referencia a los/as hijos/as de inmigrantes nacidos/as en el país de destino de sus madres y/o padres. El imperativo del *ius sanguinis* permite entender que esa clasificación sea utilizada en países europeos, sin embargo, resulta llamativo que también sea, recurrentemente, implementada en un país como Estados Unidos. De esta manera, por más de que estos/as niños/as y jóvenes hayan nacido en ese país y sean reconocidos por el Estado como nacionales del mismo, son clasificados/as como migrantes procedentes del mismo país que sus madres y/o padres. García Borrego ha señalado que se trata de una: “(...) *clasificación que equipara a los hijos de inmigrantes con sus padres, y los opone a los ‘autóctonos’*” (2003). Siguiendo a Sayad (1994), el autor ha sostenido que el hecho de construir una clasificación respecto de una población a partir de su filiación supone una evidente biologización, “*una forma extrema de esencialización próxima al racismo*” (2003). La mayor parte de esos estudios se ha abocado, como desarrollaré más adelante, a las cuestiones identitarias y a los problemas de “integración” de estos niños/as y jóvenes.

Sin lugar a dudas, el hecho de pertenecer a una familia de inmigrantes acarrea importantes consecuencias en las vidas de los hijos/as nacidos/as en el país al que se dirigieron sus padres y/o madres; sin embargo, el hecho de nacer en un determinado país diferencia las vidas de estos/as niños/as y jóvenes de aquellos/as otros/as que han migrado siendo pequeños/as o adolescentes. El análisis de las trayectorias de las familias migrantes incluye historias de vida de sujetos de origen extranjero, a la vez que puede incluir las historias de nativos/as que sean hijos/as de esos/as inmigrantes. De

¹ El *Ius sanguinis* (derecho de sangre) es la vía jurídica que le permite a un individuo adquirir la nacionalidad de sus ascendientes. Mientras que el *Ius soli* (derecho del suelo) es aquella que le permite obtener la nacionalidad del país en el que nació.

modo que, como cualquier otro proceso social, debe atender a esta variedad de características y circunstancias. Es necesario considerar las múltiples condiciones y características que propician y enmarcan a los procesos migratorios pero también a las complejas diferencias que “matizan” a esos procesos. En este caso, me refiero a la importancia de atender a las distinciones que puedan tener lugar entre las vidas de aquellos/as niños/as y jóvenes nacidos/as en el país al que migraron sus progenitores/as y las de aquellos/as que, queriéndolo o no, han debido abandonar sus países de origen y seguir a sus padres y madres a través de la migración.

Pues bien, a lo largo de esta investigación he procurado atender a esas diferencias y, de ese modo, poder dar cuenta de las diversas formas que adquieren las experiencias formativas que vivencian los/as jóvenes inmigrantes y los/as descendientes de inmigrantes. A lo largo de los capítulos que componen esta tesis podrán observarse las distinciones que he notado.

1.2 Perspectiva de género

Mallimaci Barral (2011) ha señalado que en los últimos años, dentro del campo de los estudios migratorios prosperó el análisis del proceso conocido como feminización de las migraciones, el cual hace referencia al aumento de mujeres migrantes y al cambio de su rol, dejando de ser meras participantes de una migración de tipo familiar y convirtiéndose en trabajadoras migrantes. La autora, siguiendo a Pedone y Gil Araújo (2008), ha sostenido que en los países centrales este proceso se encuentra asociado a la transferencia transnacional del trabajo reproductivo, la cual se genera a partir de la demanda de mano de obra femenina de los países señalados. En ese contexto han proliferados los estudios que atienden a la temática de la maternidad y las familias transnacionales (Hondagneu Sotelo, 2000; Pedone, 2002; Pedone y Gil Araujo, 2008; Poggio y Woo, 2000, señalados en Mallimaci Barral, 2011).

Ahora bien, para la autora, en el contexto latinoamericano, y más aún en el argentino, la situación es distinta. Si bien en los últimos años se ha incrementado el número de inmigrantes mujeres autónomas, persisten las migraciones familiares conjuntas. El problema radica en el hecho de que las representaciones clásicas respecto del varón y la mujer inmigrantes han impactado fuertemente en los estudios migratorios. En este sentido ha afirmado que: *“Si la noción de inmigrante contiene ideas de voluntad (más o menos condicionada) y participación en el mundo productivo, su construcción difiere a*

las representaciones de las mujeres [quienes] difícilmente podrían ser migrantes; son más, exactamente, la familia del 'verdadero' migrante" (756). Pareciera ser que si no se trata de trabajadoras autónomas, las mujeres migrantes son identificadas, únicamente, como integrantes de un grupo familiar, lo cual invisibiliza sus experiencias y modos de vivenciar la migración. La autora ha indicado que: *"La escasa importancia otorgada al análisis del movimiento migratorio de las mujeres con proyectos familiares continúa reforzando la idea de que la 'reunificación familiar' explica de manera exhaustiva las motivaciones de sus desplazamientos y que las migraciones masculinas pueden prescindir de las lógicas familiares. Se descuida de esta manera las vinculaciones intrínsecas entre la esfera familiar y laboral, y los roles asociados a lo productivo y lo reproductivo (...)"* (757) . Siguiendo esta propuesta, a lo largo de esta investigación he procurado atender a las similitudes y diferencias en los modos en que varones y mujeres vivencian sus experiencias migratorias, formativas y laborales.

Paralelamente, he sumado los aportes del análisis interseccional (Crenshaw, 1991), que desde la teoría feminista considera la interdependencia de las categorías de género, etnia y clase social, pues lo considero adecuado para aboradar las múltiples y entrelazadas opresiones que padecen los/as inmigrantes. En este sentido, los trabajos de Bidaseca (2010), Magliano (2009) y Rivera Cusicanqui (2004) me han permitido analizar las experiencias sociales que vivencian los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, atendiendo a dichas articulaciones. Asimismo, he complementado el análisis interseccional atendiendo al grupo de edad al que pertenecen los/as protagonistas de esta investigación, pues su pertenencia etaria los/as coloca en una situación de mayor vulnerabilidad.

Por su parte, los trabajos de Juliano (2010) y Fainsod (2006) me permitieron atender a ciertas especificidades de la maternidad adolescente.

1.3 Jóvenes

Hacia mediados del siglo XX, la sociología de la juventud tuvo un importante desarrollo. En aquella época se sostenía que la juventud debía ser entendida como una etapa de "moratoria social", en la cual los individuos adquirirían la formación necesaria para desempeñar los roles sociales adultos (Feixa, 1998; Groppo, 2000; Miranda, 2007). Dicha conceptualización había sido útil para analizar procesos lineales de incorporación

a la etapa adulta, a través de los cuales los individuos se preparaban para acceder a un empleo estable y formar una familia.

Sin embargo, en los años noventa, a partir de las críticas transformaciones sociales operadas a través de la consolidación del neoliberalismo, la juventud dejó de ser considerada como un momento “de paso” y comenzó a ser entendida como una etapa con características propias y variables, pues las trayectorias de los individuos fueron cada vez más heterogéneas. Entre esas transformaciones se ubicaron el aumento de la escolarización de los/as jóvenes, las mutaciones del mercado laboral y los cambios en la estructura familiar. Una nueva conceptualización de la juventud comenzó a contemplar la emancipación emocional de los/as jóvenes y el aplazamiento de su independencia económica (Miranda, 2007).

Más allá de estos cambios conceptuales, la sociología de la juventud difundió una visión de la juventud a través de la que se la entendió como una construcción histórico-social heterogénea y relacional. En este sentido, para Bourdieu *“la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable (...) el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente”* (1978:164-165).

Pues bien, a lo largo de esta tesis podrá observarse que en las imágenes que circulan entre numerosos/as docentes de las escuelas visitadas, sobre todo en la escuela A, puede entreverse una “manipulación de la edad”. El uso de la categoría “chicos”, que implementan generalmente los/as profesores/as para hacer referencia a los/as jóvenes estudiantes, no hace referencia, exclusivamente, a la pertenencia a un grupo de edad. Se trata de un determinado tipo de construcción respecto de estos sujetos, a través del cual se deducen sus comportamientos de manera generalizada. En este sentido, dicha categoría les permite a varios/as profesores/as explicar los/as motivos por los cuales “los/as” jóvenes estudiantes “son” de determinadas maneras. Las prácticas en las que éstos/as participan son interpretadas por sus docentes a través de sus supuestas características fijas e inalterables o bien, en términos de Chaves, *“no por lo que el joven es en relación a los demás, sino por lo que es o puede ser en sí mismo”* (2005:17); las representaciones de estos/as docentes excluyen la posibilidad de pensar a los/as jóvenes estudiantes en términos relacionales.

Pero, ¿cuál es el propósito de manipular la edad? Criado Boado ha sostenido que *“para hablar sobre la juventud hay que comenzar preguntándose por la palabra:*

¿quién la aplica, a quién y para qué? (...) hay que preguntarse por las luchas y apuestas que hay detrás de los actos de categorización, de imposición de fronteras: de separación entre ‘jóvenes’ y ‘adultos’” (1998:27). Pues bien, como desarrollaré en el capítulo 2, la historia del sistema educativo nacional y algunas de las situaciones por las que el mismo atraviesa en la actualidad, ofrecen un marco propicio para la reflexión relativa a ese proceso a través del cual se construye la categoría “chicos” en los espacios escolares visitados durante la realización de esta investigación.

1.4 Experiencias formativas en espacios escolares

Distintos científicos sociales han elaborado múltiples usos teóricos acerca del concepto de experiencia (Throop, 2003). Geertz (2003) y Scott (1999) han destacado el carácter relacional y contextual de las experiencias humanas. El primero de ellos, ha entendido que la experiencia de los hombres y mujeres es “(...) *la experiencia real de vivir los hechos (...) es conciencia significativa, conciencia interpretada, conciencia aprehendida (...) toda experiencia es experiencia interpretada, y las formas simbólicas, en virtud de las cuales es interpretada, determinan pues (...) su intrínseca contextura*” (2003:334). En esa misma línea, Scott (1999) ha sostenido que las experiencias sólo pueden ser entendidas a través de la atención que los científicos sociales le otorguemos a los sistemas de clasificación; a las representaciones sociales sobre determinadas circunstancias o hechos sociales, a los usos que respecto de éstos construyen los seres humanos, elaborando, de esta forma, el significado de la experiencia. De modo que el análisis de las experiencias formativas que realizo en esta investigación parte de la idea de atender a los significados que los sujetos le otorgan a las mismas y a las continuidades y variaciones que he observado en esas elaboraciones de significados.

El concepto de experiencia formativa ha sido utilizado por Rockwell (1991) para hacer referencia a los procesos de transmisión cultural intergeneracional. Siguiendo su propuesta, entiendo que las mismas están vinculadas, estrechamente, a los mandatos que operan sobre los/as jóvenes desde la escuela, la familia y el Estado pero también a sus procesos de apropiación. La autora, siguiendo a Heller, ha sostenido que el concepto de apropiación permite colocar la atención en la actividad de los sujetos, es decir, en las relaciones que éstos establecen con su ambiente.

A partir de la masificación de la escolarización, clave central para la consolidación de los Estados Nacionales, a nivel mundial las escuelas comenzaron a cumplir un rol

fundamental en la formación de niños/as y jóvenes. Pues bien, como describiré en este apartado, la mayor parte de estudios referidos a las experiencias formativas de esta población se ha referido a aquellas que tienen lugar en espacios escolares.

Para Levinson y Holland (1996), la mayor parte de las veces, las escuelas poseen un profundo desconocimiento acerca de las prácticas y sensibilidades significativas para los/as estudiantes, sus familias y la comunidad en general. Según los autores, “(...)aunque los conocimientos y disciplinas escolarizados ofrecen ciertas libertades y oportunidades, al mismo tiempo, además, pueden arrastrar a los estudiantes hacia proyectos dominantes de nacionalismo y formación laboral capitalista, o atarlos aún más firmemente a sistemas de clase, género y desigualdad social”(1996). De modo que, en numerosas oportunidades, los mandatos que operan sobre los/as niños/as y jóvenes en los espacios escolares inhabilitan que allí sean reconocidas las experiencias formativas que esta población vivencia fuera de esos espacios. También es cierto que el conocimiento local consigue inmiscuirse en las escuelas, a través de los discursos y prácticas de docentes y estudiantes y que cada escuela acaba por constituirse como un espacio con sus particularidades propias (Rockwell, 1991).

Desde ya hace varias décadas, la “ingenuidad” de las instituciones educativas fue cuestionada por los científicos sociales; desde la antropología y la sociología se han desarrollado numerosos estudios que advirtieron acerca del rol de la escuela en relación con la reproducción de las desigualdades sociales. Efectivamente, en la década de 1970 los llamados estudios críticos atendieron a las transformaciones sociales provocadas por la escolarización dando cuenta de los mencionados procesos de reproducción que garantizaban las escuelas (Althusser, 1974; Giroux, 1983; Apple, 1986; Bourdieu y Passeron 1998, 2006).

A su vez, Bourdieu señaló la existencia de una evidente continuidad entre el discurso educativo y las formas y prácticas culturales de los sectores acomodados², lo cual explicaría, en parte, la generación de distancias entre los discursos y prácticas de

² Estas ideas fueron desarrolladas por Bourdieu y Passeron, sobre todo, en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* y en *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Luego fueron retomadas por Bourdieu en *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Vale aclarar que las ideas desarrolladas en las obras señaladas se refieren, sobre todo, a la educación superior.

docentes y estudiantes cuando estos/as últimos/as pertenecen a sectores populares y los primeros a sectores más acomodados. Para Bourdieu, el sistema educativo constituye un “campo”, esto es: un espacio de lucha (tanto material como simbólica) entre distintos agentes (los cuales manejan distintos capitales) que se disputan el control del mismo. Esa lucha forja la construcción de distinciones entre ellos. A partir de esta propuesta teórica, el autor intentó demostrar cómo la escuela garantiza una “socialización diferencial”, que salvaguarda la desigual distribución del capital cultural. Para Bourdieu las escuelas francesas reconocen como legítimo, únicamente, al capital cultural de los/as estudiantes pertenecientes a sectores sociales acomodados. Dicha preferencia se evidencia en la valoración positiva que las mismas realizan respecto de los gustos y comportamientos de estos/as jóvenes. Pues bien, Bourdieu señaló el reconocimiento de la escuela respecto del gusto que dichos/as estudiantes poseen en relación con determinados bienes culturales (como, por ejemplo, la literatura). Mientras que con respecto a sus comportamientos, la escuela valora positivamente sus estilos de vestimenta, sus formas de discurso, entre otros aspectos. Esos gustos y comportamientos son consagrados por las escuelas francesas como auténticas “acreditaciones de inteligencia”, de modo que aquellos/as que no las poseen se ubican en una situación de evidente desventaja educativa. Como consecuencia de un sistema de tales características, las escuelas ejercen una “violencia simbólica”, que se evidencia a través de la imposición a los/as estudiantes de conocimientos y significados presentados como universales. A la vez, la institución escolar consigue, en palabras de Bourdieu “(...) imponer unas prácticas culturales que ella no inculca y que ni siquiera exige expresamente, pero que forman parte de los atributos estatutariamente ligados a las posiciones que asigna, a las titulaciones que confiere y a las posiciones sociales a las que estas titulaciones dan acceso” (1998a:23).

Esta valiosa perspectiva bourdiesiana ha permitido desarrollar miradas complejas del ámbito educativo, a través de las que quedaron en evidencia las formas de construcción simbólica de distinciones sociales y la reproducción cultural del privilegio que tienen lugar en él. Levinson y Holland (1996), sin dejar de reconocer estos aportes, han sugerido ciertas limitaciones de la perspectiva. En primer lugar, los autores han sostenido que la mayor parte de aquellos primeros estudios, basados en la teoría de la reproducción, consideró a las estructuras de clase como las determinantes, casi exclusivas, de la vida social. En segundo lugar, se trató de estudios realizados, mayoritariamente, en sociedades occidentales. Por último, la mayor parte de ellos tendió

a caracterizar a la escuela como un instrumento de disciplinamiento y control social utilizado por el Estado.

Por su parte, la antropología norteamericana aportó la concepción de una sociedad plural conformada por distintos grupos culturales. A partir de entonces, en el área específica de los estudios educacionales, el análisis se centró en aquellos espacios escolares en los que tenían lugar problemas educativos y relacionales que fueron entendidos como producto de las diferencias étnicas entre estudiantes y docentes. De esta manera, con el desarrollo del relativismo, se perfiló la noción de “conflicto cultural”, según la cual a partir de los contrastes entre los rasgos culturales de diversos grupos étnicos y la cultura manifestada por la escuela, se forjan situaciones de desencuentro entre docentes y estudiantes que tienden a producir el fracaso escolar (Hymes, 1971; Mc Dermott, 1974, entre otros). Rockwell (1991) ha señalado que la limitación de este aporte se centró en el hecho de comprender a la cultura de manera limitada, homogénea y reproducida a través de la socialización primaria. Sin embargo, a partir de estas concepciones se avanzó hacia la posibilidad de pensar en un mayor reconocimiento de la diversidad cultural y, paralelamente, comenzaron a atenuarse aquellas otras que vinculaban el fracaso escolar a “deficiencias culturales”, factores raciales o genéticos. Ahora bien, para Levinson y Holland (1996) este enfoque restó importancia al análisis de las condiciones históricas y sociales a partir de las que se construyen las diferencias culturales.

Para Rockwell, tanto en la teoría del conflicto cultural como en la de la reproducción, la cultura dominante en una sociedad se manifiesta a través de la cultura que afirma la escuela y en esta línea ha sostenido: “*En ambos casos, la discontinuidad entre las prácticas escolares y las culturas o hábitos de origen de ciertos estudiantes explica su exclusión de la cultura dominante*” (1991:10).

Por su parte, Erickson (1987) argumentó que no se trataba de conflictos entre culturas, sino de relaciones conflictivas entre grupos sociales. A partir de su propuesta, se vuelve a colocar el énfasis en el carácter relacional de las vinculaciones entre estudiantes y escuela.

Fueron los estudios etnográficos los que permitieron atender con mayor profundidad a estas vinculaciones y a las condiciones sociohistóricas en las que se enmarcaban (Erickson, 1977; Wolcott, 1975; Ogbu, 1981, Willis, 1988; Hammersley y Woods, 1995, entre otros). Pues bien, el clásico y pionero trabajo de Willis (1988) ha dado cuenta de los modos en que los estudiantes pertenecientes a sectores populares de una

escuela secundaria inglesa resistían a las prácticas dominantes de la “cultura escolar” y construían un tipo de producción cultural, una cultura contraescolar, a través de la que acababan por reproducir la “cultura obrera” y “autocondenarse” a determinados trabajos obreros. Su investigación demostró que los estudiantes no se comportaban siempre como sujetos “maleables”, sino que desplegaban prácticas de producción cultural en las que su agencia se hacía visible. De esta manera, el concepto de “producción cultural” permitió comprender cómo pese a las imperiosas condiciones estructurales, la agencia humana consigue desarrollarse. En palabras de Levinson y Holland: “*La etnografía problematizó la fórmula reproductivista mostrando que los estudiantes creaban formas culturales que resistían la interpelación ideológica, y que las escuelas no eran proveedoras monolíticas de ideologías dominantes*” (1996). En esa misma línea, para Rockwell (1991), la etnografía permitió apreciar las distintas prácticas relacionales que se manifiestan a diario en los espacios escolares, en los cuales aparecen diversas estrategias constituidas en contextos particulares.

1.4.1 Experiencias formativas de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en espacios escolares

En los últimos años, a nivel internacional, las investigaciones referidas a la escolaridad de niños/as y jóvenes inmigrantes han tenido un importante desarrollo. En los Estados Unidos los estudios realizados por Portes y Rumbaut (1996, 2001a, 2001b), Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003), Fuligni (2007), Suárez Orozco, et ál. (2008) se han ocupado, sobre todo, de los problemas de “integración” de los/as niños/as y jóvenes inmigrantes e hijos/as de inmigrantes en las instituciones educativas y han hecho hincapié en los complejos procesos de construcción identitaria de esta población. A su vez, en España se han realizado valiosos aportes entre los que caben destacar los trabajos de Franzé Mudanó (2002), García Castaño et ál. (2008), Carrasco et ál. (2009), entre otros.

Moscoso (2008) ha afirmado que en España la mayor parte de la literatura sociológica y antropológica especializada en la temática de los/as niños/as migrantes e hijos/as de migrantes se ha ocupado, sobre todo, de tres aspectos: la integración, el multiculturalismo/ interculturalismo y la escolarización. Según la autora, estos estudios coinciden en señalar las dificultades del contexto socioeducativo para incorporar a esta población. Para Franzé Mudanó (2002), dado que los estudios que vinculan la temática

de las migraciones y la niñez han tendido a centrarse casi exclusivamente en el acontecer escolar, se ha descuidado el análisis de los procesos sociales en los que se inscribe la vida de las escuelas. Por su parte, Pedone (2010) ha sostenido que este recorte ha generado resultados sesgados que obturan la posibilidad de comprender la multiplicidad de dimensiones que caracterizan a los movimientos migratorios transnacionales y, entonces, a las trayectorias y estrategias que construyen las familias migrantes.

Como señalé anteriormente, a nivel nacional en la década de 1990, desde disciplinas como la antropología y la sociología se han realizado numerosos estudios referidos a los tratamientos que se construyen en las escuelas públicas primarias respecto de la población inmigrante. Cohen (1998, 1999), se ha referido a las representaciones sociales prejuiciosas y a las prácticas discriminatorias respecto de “lo argentino” y “lo chileno”, que se reproducen a partir de los discursos escritos y orales, en escuelas primarias y secundarias de las ciudades de Buenos Aires y Neuquén. El equipo de investigación dirigido por Neufeld y Thisted (1999) ha centrado su análisis en aquellas escuelas ubicadas en barrios pobres de la ciudad de Buenos Aires a las que asisten niños/as inmigrantes. Domenech (2004) ha examinado la inserción social y cultural de niños/as inmigrantes en escuelas de Córdoba, atendiendo a las representaciones y prácticas que construyen diversos actores sociales del ámbito educativo respecto de la diferencia sociocultural. Tavernelli y Malegarie (2008) han analizado las representaciones sociales de docentes de escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires, respecto de las migraciones y la pobreza, interpretándolas como formas de control social. Diez y Novaro (2009) han estudiado la escolaridad de niños/as bolivianos/as en una escuela pública primaria de la ciudad de Buenos Aires, atendiendo a los discursos docentes y a los saberes, experiencias y referencias identitarias de los/as niños/as. Más recientemente, Martínez (2011) ha analizado las concepciones de los/as docentes respecto de las trayectorias migratorias de niños/as bolivianos/as e hijos/as de bolivianos/as, que asisten a una escuela pública primaria de la ciudad de Buenos Aires. En líneas generales, estos estudios han significado un importante desarrollo en la temática de las migraciones y la escolaridad. Algunos de sus antecedentes pueden rastrearse en las contribuciones elaboradas desde la sociología de la educación, así como también en los aportes brindados por la etnografía educativa, la cual colaboró, como señalé anteriormente, en la comprensión de las realidades que los actores sociales

vinculados al ámbito educativo construyen cotidianamente (Rockwell, 2009, entre otros).

En mi tesis de maestría (Beheran, 2007) analicé los tratamientos que se elaboran en escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires respecto de la diversidad cultural. En aquella oportunidad advertí acerca del cruce entre múltiples prácticas educativas, que iban desde aquellas que mostraban una marcada continuidad con las históricas prácticas asimilacionistas, hasta las que promovían el discurso del pluralismo cultural. Los antecedentes del primer tipo de prácticas pueden rastrearse entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, cuando el sistema educativo argentino moderno se propuso, en un primer momento, establecer la enseñanza obligatoria, gratuita y laica y, más adelante, igualar las diferencias, identificadas desde los sectores político - gubernamentales, entre criollos/as e inmigrantes europeos/as arribados/as durante la época de la “inmigración de masas” (Neufeld y Thisted, 1999). Las propuestas asimilacionistas promueven que las diferencias se disipen y que los/as asimilados/as adquieran los valores, costumbres y lengua dominantes. Por su parte, los discursos del pluralismo cultural se consolidaron durante la década de 1990 cuando distintos actores sociales, a nivel nacional e internacional, comenzaron a pregonar la necesidad de reconocimiento de las minorías étnicas y nacionales, entre otras. A su vez, sostuve que las prácticas discriminatorias que padecen los/as inmigrantes limítrofes y de Perú y sus descendientes, dentro y fuera del espacio escolar, son producto de su visualización como “amenaza”, construida frente a los efectos más adversos del sistema neoliberal, o bien de visiones racistas que persisten en el imaginario social de una nación que desde sus orígenes pretendió “europeizarse”.

1.5 Experiencias formativas en ámbitos familiares

La relevancia de los espacios escolares para la formación de niños/as y jóvenes continúa siendo muy alta tanto para los Estados como para las familias. En consecuencia, son escasos los estudios que se han ocupado de las experiencias formativas que se desarrollan fuera de las escuelas. Sin embargo, en los ámbitos familiares, en ocasiones, suelen tener lugar experiencias formativas que padres, madres, tíos/as y/o abuelos/as, entre otros, ponen en marcha para transmitir a los/as niños/as y jóvenes algún tipo de conocimiento.

En Estados Unidos, Rogoff et ál. (2003) han analizado situaciones en las que los/as niños/as aprenden poniendo en juego la observación y escucha de las actividades de los adultos, a través del concepto de “intent participation” y lo han contrastado con otro tipo de aprendizaje al que han denominado “factory model”. Para las autoras, en numerosas comunidades los/as niños/as y jóvenes son incluidos en las actividades de los adultos, sin embargo, en Estados Unidos y en otras naciones, durante el siglo pasado esta participación ha decrecido notoriamente. Se trata de grupos etarios que se encuentran cada vez más comprometidos con actividades, especialmente escolares, diseñadas para instruirlos en las habilidades que les permitirán ser trabajadores/as en el futuro. Su instrucción escolar está organizada a través del “*factory model*”, el cual supone que los/as docentes transmitan el conocimiento a los/as estudiantes, quienes son considerados como receptáculos de conocimientos y habilidades.

Por el contrario, en las comunidades en las que los/as niños/as y jóvenes están involucrados en las actividades adultas de sus familias y comunidades, los/as adultos/as no suelen organizar lecciones y conversaciones específicas para prepararlos/as para el “mundo real”. La participación que niños/as y adolescentes desarrollan a través de su integración en las actividades del mundo adulto es la que les permite adquirir la información y las habilidades vinculadas con esas actividades. Se trata de una participación que posee una estructura de participación colaborativa y horizontal con roles flexibles y complementarios en contraposición a la del “factory model”, caracterizada por una estructura jerárquica, organizada con roles fijos a través de los que unos manejan las participaciones de otros.

Si bien la propuesta de las autoras presenta una visión ideal del tipo de aprendizaje denominado como “intent participation” y de las comunidades que lo emplean, dejando de lado el análisis de las relaciones de poder que atraviesan a los procesos de aprendizaje, considero que sus apreciaciones resultan de suma utilidad para atender a las experiencias formativas que los/as jóvenes protagonistas de esta investigación vivencian en el ámbito familiar. Como señalaré en el capítulo 4, se trata de diversas experiencias; en ocasiones, las mismas forman parte de una estrategia familiar ligada a la intención de vincular a los/as sus hijos/as al mundo del trabajo, mientras que en otras oportunidades se trata de situaciones espontáneas en las que los/as jóvenes experimentan una situación de carácter formativo sin una intención explícita por parte de sus familiares.

Por su parte, a nivel nacional, Padawer (2009) ha analizado las experiencias formativas en el ámbito familiar que vivencian niños/as campesinos/as indígenas en la

provincia de Misiones y ha señalado que las mismas se vinculan estrechamente con actividades para la producción familiar doméstica. La autora las ha diferenciado de situaciones en las que los/as niños/as se comportan como mano de obra asalariada pues se trata de experiencias en las que se produce conocimiento. En un trabajo anterior, Padawer y Enriz (2009) han distinguido la participación de los/as niños/as en la producción familiar doméstica y el trabajo infantil señalando que la primera consiste en la transmisión de saberes para la generación de sucesores de las actividades domésticas y en la formación para la supervivencia laboral familiar, mientras que el segundo refiere a la venta de la fuerza de trabajo de niños/as y a la consecuente exposición de los/as mismos/as a situaciones de riesgo que, generalmente, no se encuentran vinculadas al aprendizaje.

A lo largo de esta tesis daré cuenta de los múltiples y cambiantes modos en que los/as jóvenes vivencian experiencias formativas en el ámbito familiar. Siguiendo la propuesta de Padawer y Enriz (2009), distinguiré entre aquellas vinculadas con la producción familiar doméstica y aquellas otras asociadas al trabajo y la explotación juvenil.

El análisis de las experiencias formativas que vivencian los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes implicó que atendiera a las representaciones sociales que estos sujetos, sus familiares, docentes y autoridades escolares construyen en torno a la diversidad de orígenes nacionales y pertenencias étnicas y lingüísticas y respecto de la educación y el trabajo. El concepto de representación social ha sido definido desde diferentes disciplinas. Aquí, adoptaré la definición de Neufeld y Thisted (1999) quienes, siguiendo a Spink, lo conciben como “(...) *una forma contextualizada de interpretar la realidad, mediada por categorías construidas subjetivamente* (...) [las representaciones] *orientan las conductas y las comunicaciones; legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes* (...)”(1999:39). Considero que aprehender estas “formas contextualizadas”, a través de las cuales los sujetos explican su cotidianeidad, es fundamental para comprender cómo actúan y cómo establecen sus relaciones sociales.

1.6 Jóvenes y transiciones laborales

A nivel internacional, los estudios referidos a la inserción laboral de jóvenes han señalado que la mayor parte de ellos/as lo hace accediendo a empleos inestables, sin protección social y con bajos salarios. A su vez, estos estudios han dado cuenta de la recurrencia de extensos períodos de desempleo (Naciones Unidas, 2011). El empeoramiento de la inserción laboral de los/as jóvenes pareciera estar vinculado al deterioro que padece el mercado de trabajo más que a motivos específicamente juveniles (Jacinto et ál., 2005).

Jacinto (2010) ha señalado que dado que numerosos/as jóvenes acceden al mercado laboral mientras cursan el nivel medio (o aún antes) y que la sociedad contemporánea exige cada vez más una educación continua, algunos/as especialistas de los estudios laborales discuten en torno a la validez del concepto de inserción laboral y proponen el de transición. Para la autora, efectivamente, dada la inestabilidad y multiplicidad de situaciones que caracterizan las trayectorias laborales de los/as jóvenes, sería pertinente hablar de transiciones laborales.

Paralelamente, a nivel nacional, las investigaciones han sostenido que en los últimos años, como consecuencia de la precarización de los mercados laborales, los modos habituales de socialización laboral sufrieron importantes transformaciones (Gallart 2001, 2001b; Salvia y Tuñón, 2003, Filmus et ál., 2004; Jacinto, 2008, entre otros). En la década de 1990, en la Argentina se instaló un conjunto de medidas destinadas a establecer un nuevo proyecto económico en el marco de un escenario mundial caracterizado por las transformaciones del capitalismo, la globalización y el desarrollo tecnológico. De esta manera, como he señalado anteriormente, se consolidó la desregulación de los mercados, la privatización de las empresas públicas, así como la apertura y concentración de la economía en un grupo restringido de agentes. Las consecuencias fueron el descenso de los salarios, el aumento del desempleo y de la precariedad laboral y, con ellos, de la marginación y exclusión social (Altimir y Beccaria, 1999; Aspiazu, 1995; Dabat, 2002). Algunas de esas situaciones, forjadas en aquel complejo período, aún son palpables en la realidad social nacional. Si bien en los últimos años se ha registrado un mejoramiento de las condiciones socioeconómicas y la disminución del desempleo (Agis et ál., 2010; Neffa et ál. 2012), las consecuencias del neoliberalismo de los años noventa continúan siendo experimentadas por amplios sectores de la población. En este contexto, el desempleo de los/as jóvenes continúa siendo alto y la calidad de los empleos a los que tienen acceso suele ser baja (Jacinto, 2010).

Pues bien, así como en períodos caracterizados por bajos niveles de desempleo, la inserción laboral era entendida, generalmente, como una bisagra entre la vida estudiantil y la vida adulta, en la actualidad los/as jóvenes se enfrentan a situaciones de mayor complejidad e incertidumbre en las que tienen lugar momentos de desocupación, empleos precarios, planes sociales, becas, entre otros, hasta que, en el mejor de los casos, consiguen alcanzar un empleo estable (Jacinto et ál., 2005).

Bonfiglio et ál. (2008) han sostenido que los/as jóvenes pertenecientes a sectores populares son quienes acceden con mayor rapidez al mercado laboral y, paralelamente, quienes más demoran en obtener un empleo de calidad. A la vez, su estudio ha dado cuenta de la existencia de una “*transmisión intergeneracional de situaciones de pobreza y de precariedad*” (2008:57), a través de la cual los/as jóvenes se encuentran condenados a vivenciar experiencias sociales vinculadas a su situación de clase. De este modo, más allá de sus logros educativos³, su acceso al mercado laboral se circunscribe a ámbitos caracterizados por la precariedad. Si bien aquellos/as jóvenes que alcanzan un nivel educativo más alto cuentan con mayores posibilidades de acceder a un mejor empleo que el que suelen conseguir aquellos/as que cuentan con un nivel educativo inferior, si se compara a los/as jóvenes pertenecientes a sectores pobres con los/as pertenecientes a sectores mejor posicionados en la escala social, la acreditación que brinda la finalización de los estudios secundarios es desigual en lo relativo a la prevención del desempleo y a la calidad de los empleos que tendrán aquellos/as que lo consigan (Jacinto, 2008 y 2010).

En este sentido, Jacinto et ál. (2005) han sostenido que los/as jóvenes pertenecientes a sectores pobres se desempeñan, generalmente, en áreas como la construcción o el servicio doméstico o bien en pequeños comercios. Estas experiencias laborales suelen ser inestables, no contar con protección social y caracterizarse por la realización de actividades no calificadas. Además, estos/as jóvenes suelen padecer la “marginación ecológica”, por el hecho de vivir en áreas alejadas o de difícil acceso, así como la falta de capitales culturales y sociales que les permitan tener vínculos con redes sociales que les provean contactos laborales, por ejemplo. De modo que la segmentación del mercado laboral se corresponde con la pertenencia a un determinado sector social.

³ A nivel nacional, numerosos estudios han señalado la importancia e insuficiencia del nivel medio en relación con el acceso a un empleo de calidad (Gallart, 2001, 2001b; Filmus et ál., 2001; Salvia y Tuñon, 2003; Jacinto, 2008).

En relación con las valoraciones que los/as jóvenes construyen respecto de su inserción laboral, Jacinto et ál. (2005) han demostrado que las mismas son heterogéneas. Generalmente, se trata de un proceso en el que ocupan lugar tanto la calidad del empleo, el tipo de contratación, el nivel de gratificación que pueda brindarles, el salario, las relaciones sociales que allí puedan establecer y la “libertad” que les otorgue a los/as jóvenes trabajadores/as para continuar sus estudios y/o, en el caso sobre todo de las mujeres, atender a la crianza de sus hijos/as. En tal sentido, Jacinto (2010) ha señalado que si bien los contextos por los que transitan los/as jóvenes se construyen sobre determinadas condiciones estructurales, sus trayectorias poseen especificidades constituidas a través del entrecruzamiento de esas condiciones, de esos contextos y de las voluntades de esos/as jóvenes.

Por su parte, Córica (2010) ha analizado las expectativas educativas y laborales de estudiantes pertenecientes a distintos sectores sociales y ha señalado que, en líneas generales, los/as jóvenes hacen alusión a la importancia que poseen los condicionantes económico- sociales y familiares, educativos, geográficos, subjetivos e individuales.

Otra de las transformaciones que ha tenido lugar es la referida al hecho de que el tradicional aprendizaje de un oficio en el ámbito familiar fue desapareciendo paulatinamente. Así como la crisis económica y el alto desempleo provocaron que muchos/as jóvenes no hayan conocido entre sus padres, madres y demás familiares experiencias vinculadas a empleos estables, tampoco son muchos/as los/as que cuentan con familiares que se hayan desempeñado en algún oficio.

Por último, a lo largo de esta tesis señalaré que las transiciones laborales de los/as jóvenes protagonistas de esta investigación están atravesadas por situaciones caracterizadas por la explotación laboral. Siguiendo la propuesta de Pacecca (2011), utilizaré este concepto para hacer referencia a “*prácticas abusivas, extendidas y naturalizadas que rara vez son denunciadas, perseguidas o sancionadas (...)*”. La autora distinguió estas prácticas que, en numerosas ocasiones, tienen lugar en el marco de “*la legalidad normativa, la legitimidad y tolerancia social*”, de aquellas otras vinculadas a la “*trata de personas con fines de explotación laboral*”, las cuales consisten en la “*captación violenta o mediante engaños en el lugar de origen, traslado (local o internacional), acogida y explotación bajo amenazas y coacción directa en el lugar de destino*”.

1.6.1 Inserción laboral de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes

Tanto a nivel internacional como nacional, existen escasos trabajos referidos a la inserción laboral de los/as jóvenes inmigrantes y/o descendientes de inmigrantes. Sin embargo, en los últimos años, en España ha tenido lugar una serie de investigaciones cuyos resultados son de interés para esta investigación. Pues bien, Cachón Rodríguez (2003), quien ha analizado la transición profesional de los/as jóvenes inmigrantes, ha señalado que algunos de ellos/as desarrollan “trayectorias de adscripción familiar”, en referencia a aquellas que responden a la presencia de empresas o explotaciones familiares. Paralelamente, Pedone ha dado cuenta de situaciones similares en su análisis de las trayectorias juveniles de los/as inmigrantes latinoamericanos/as, aunque ha señalado que las mismas se inscriben en un contexto de marcada desigualdad social pues “(...) *el paso de las trayectorias escolares hacia las laborales se realiza en el mismo marco de precariedad, inestabilidad, estacionalidad e irregularidad jurídica que sus padres y madres, puesto que, muchos de ellos y ellas se incorporan como ayudantes de sus madres en el servicio doméstico o como ayudantes de sus padres en la construcción*” (2010).

Por su parte, Pedreño Cánovas y Castellanos Ortega (2010) han analizado las clasificaciones que los/as hijos/as de inmigrantes construyen respecto del mercado de trabajo en la región rural de Murcia y cómo a través de las mismas elaboran estrategias y toman decisiones. Dentro de éstas, los autores han destacado los intentos de “*desidentificación*” a través de los que los/as jóvenes intentan alcanzar un capital simbólico distante de los “*etiquetajes estigmatizantes*” que padecen sus padres y madres. Sin embargo, más allá de estos intentos, los autores han advertido acerca de los modos de incorporación temprana al mercado de trabajo y las dinámicas de subproletarización que caracterizan las inserciones laborales de estos/as jóvenes.

En América Latina y el Caribe, Martínez (2001) ha analizado las migraciones internacionales de jóvenes y ha sostenido que tanto en la migración intrarregional como en la emigración hacia los Estados Unidos, la mayor parte de los/as inmigrantes jóvenes se encuentra en situaciones de riesgo y vulnerabilidad. Las mismas obedecen a las complejas condiciones en las que esta población se encuentra tanto en los ámbitos educativos como en los laborales, así como también, en ocasiones, al veloz tránsito hacia la vida adulta y a las traumáticas situaciones que el mismo les significa.

En la Argentina, los estudios referidos a la temática son prácticamente inexistentes. El trabajo pionero de Trpin (2004) ha analizado las experiencias laborales de los/as niños/as y jóvenes chilenos/as e hijos/as de chilenos/as en el Alto Valle de Río Negro y

las identificaciones nacionales que construyen los/as mismos/as en el ámbito escolar y laboral. La autora ha dado cuenta de la socialización laboral que estos/as chicos/as vivencian en el seno de sus familias, continuando con las trayectorias laborales de éstas y los modos en que la identificación como “chilenos”, elaborada por distintos actores sociales respecto de los/as hijos/as argentinos/as de inmigrantes chilenos/as, se articula con las relaciones de producción del contexto en el que residen estos/as chicos/as.

Por otro lado, también a nivel nacional, se han desarrollado numerosos estudios referidos a la inserción y trayectorias laborales de los/as inmigrantes limítrofes adultos/as (Marshall y Orlansky, 1983; Benencia y Gazzotti, 1995; Maguid, 1995; Vargas, 2005; Trpin, 2006; Cerrutti y Parrado, 2006; Benencia y Quaranta, 2006 y 2009; Pizarro, 2009; Maguid y Bruno, 2010, entre otros). Estos estudios han destacado la importancia de las redes sociales de parentesco y paisanaje construidas por los/as inmigrantes en las distintas etapas del proceso migratorio. Paralelamente, Benencia y Quaranta (2006, 2009) han sostenido que, a lo largo de la historia, la inmigración limítrofe se ha insertado en un mercado laboral constituido por empleos que demandan una escasa formación y que ofrecen bajos salarios. Pese a estas condiciones adversas, algunos/as inmigrantes han alcanzado ciertos niveles de movilidad y, en algunas oportunidades, han conformado o integrado pequeñas empresas familiares. A su vez, los autores han señalado que, contrariamente a lo que se creía, la crisis económica que tuvo lugar durante los años 2001-2002 produjo la reubicación de estos/as inmigrantes en determinadas actividades económicas (industrias textiles, por ejemplo).

1.7 Identidades

1.7.1 Migraciones e identificaciones nacionales

Al interior de las ciencias sociales, existen numerosas discusiones relativas al concepto de identidad social. Las mismas van desde posturas en extremo esencialistas hasta las más constructivistas. En los últimos años han surgido posicionamientos críticos respecto del uso y “abuso” de dicho concepto y se han propuesto algunas aproximaciones teóricas que intentan superar la tensión esencialismo - constructivismo y trascender las posturas constructivistas radicales que, en ocasiones, parecieran limitarse a declarar que las identidades sociales son construidas, flexibles y manipulables (Briones, 2007).

La propuesta de Hall (2003) ha resultado de sumo interés para esta investigación. El autor ha sostenido la importancia del concepto de identidad y ha sugerido comprenderla en sentido relacional, atendiendo a que su construcción tiene lugar siempre a través de relaciones de poder. Restrepo ha sostenido que para Hall *“La identidad es entendida como el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y practicas que intentan interpelar, hablar por o sumir en una particular locación social a los sujetos y, del otro, los procesos que producen subjetividades, que constituyen a los sujetos que se identifican o no con esas locaciones”* (2004:57). Efectivamente, su interpretación de las identidades permite entender su carácter ambivalente pues no se trata de fijaciones inamovibles impuestas arbitrariamente pero tampoco de una elección absolutamente autónoma elaborada por los sujetos.

En esa misma línea, Briones (2007), siguiendo a Restrepo, ha sostenido que ni el esencialismo, ni el constructivismo se constituyen como opciones cerradas. En este sentido, la autora ha señalado que si bien algunos posicionamientos esencialistas sostienen que las identidades pueden ser pensadas como producto de un número determinado de características culturales compartidas por un grupo, existen otros que consideran que el concepto permite entender las prácticas sociales en virtud de quiénes son los sujetos que las forjan y cuáles son sus características culturales. Pues bien, Briones (2007) ha retomado el concepto elaborado por Hall referido a la existencia de una *“correspondencia innecesaria”* entre las condiciones de una práctica social y la forma en la que es representada. Para la autora, esta noción brinda la posibilidad de diferenciarse de los posicionamientos estancos que sostienen la idea de correspondencias necesarias pero también de las visiones anti-esencialistas que acaban por proponer una necesaria no correspondencia y entender a las identidades como productos de la acción individual. En tal sentido, ha sostenido que: *“(…) es la correspondencia innecesaria que existe entre posiciones, condiciones, dispositivos o reglas y las maneras de instalarse, ocupar, ser regulado o atravesado por ellas lo que lleva a Hall a entender cualquier identidad como efecto de un trabajo de articulación y como punto de sutura emergente de procesos de identificación”*(2007:67).

Paralelamente, en esta investigación he seguido la propuesta de Brubaker y Cooper (2005) quienes han señalado que el concepto de identidad ha sido utilizado con diferentes connotaciones y que, en varias oportunidades, los científicos sociales han tendido a confundir sus usos prácticos y analíticos. A su vez, en la misma línea de Hall (2003), estos autores han sostenido la coexistencia de concepciones *“fuertes”* y

“débiles” del concepto. Las primeras, de tinte netamente esencialista, tienden a concebirlo como algo que los seres humanos “poseen” o que “deberían poseer”. Sobre todo, los grupos étnicos, raciales o nacionales. Los mismos pueden ser inconscientes de esta posesión, de modo que la identidad puede pensarse como “algo” que los seres humanos “deben descubrir”. Por su parte, las concepciones “débiles”, de corte constructivista, que proliferaron en los últimos años frente a las dificultades que conllevan las concepciones “fuertes”, también encuentran ciertas limitaciones. En tal sentido, los autores han entendido que las mismas suelen caracterizarse por el uso de ciertos calificativos indefinidos y, en tal sentido, la identidad se presenta, habitualmente, como “(...) *múltiple, inestable, fluida, contingente, fragmentada, construida, negociada y así sucesivamente*” (2005:191). Entre los conceptos que los autores citados han propuesto para reemplazar al de identidad, considero relevante el de identificación. Para ellos, el mismo evita la referencia a una forzada semejanza grupal. Además, han sostenido que las formas a partir de las cuales un individuo se identifica y es identificado por otros, pueden ser distintas según el contexto en dónde tengan lugar las mismas. De modo que “(...) *la autoidentificación y la identificación del otro son fundamentalmente actos situacionales y contextuales*” (2005:193).

El análisis de las identificaciones nacionales de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes protagonistas de esta investigación contempla las relaciones sociales a través de las cuales múltiples actores intervienen en la identificación y clasificación de estos/as jóvenes, así como las maneras en que éstos/as transitan, reproducen y/o disputan esas identificaciones. De esta manera, considero que según las características del contexto en el cual se ubican los actores, distintas formas de identificación nacional pueden activarse, o no hacerlo, desactivarse y/o transformarse. En términos de Briones “(...) *los sujetos se articulan como tales a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para otros), pero no lo hacen simplemente como a ellos les place, pues su trabajo de articulación opera bajo circunstancias que ellos no han elegido*” (2007:59).

En esta investigación he atendido a un tipo específico de identificaciones: las nacionales. Como he señalado en la introducción, me interesa dar cuenta de las múltiples y variables identificaciones nacionales que los actores construyen en distintos contextos.

El llamado “giro constructivista”, que tuvo lugar en la década de 1980, permitió comprender a la identidad nacional como una construcción imaginaria. En tal sentido,

Anderson (2000) ha sostenido que la nación puede ser entendida como una “comunidad imaginada”, es decir, como una construcción social que tiene lugar a través de las autoidentificaciones que los sujetos elaboran respecto de un grupo, más allá de que no conozcan a todos los miembros de ese grupo e independientemente de los conflictos y diferencias que puedan tener lugar entre ellos. De este modo, las naciones se constituyen a través de las interrelaciones que se establecen entre las políticas, los discursos estatales y las visiones y experiencias, en términos nacionales, que vivencian los sujetos.

Al analizar la historia de las migraciones internacionales hacia la Argentina, Juliano (1987) ha sostenido que en ella tuvo lugar un modelo de adscripción étnica voluntaria pues los/as inmigrantes arribados/as entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y sus primeros/as descendientes, desarrollaron un tipo de identificación con “lo argentino”. La misma se correspondió con el objetivo de los sectores político-gubernamentales de fundar una “identidad nacional argentina”. En aquella época, la escuela se convirtió en uno de los elementos de homogeneización sociocultural más importante. Estas ideas han sido expresadas por autores/as como Puiggrós (1990), Juliano (1993), Alliaud (1993), Achilli (1996), Neufeld y Thisted (1999), Devoto (2003), Romero (2004), entre otros/as.⁴ En el capítulo 2 volveré sobre este tema.

Por otro lado, en relación con las formas identitarias de los/as inmigrantes bolivianos/as en la Argentina, numerosos estudios han analizado las características de estos procesos. Entre ellos, cabe destacar los trabajos de Benencia y Karasik (1995), Grimson (1999), Caggiano (2003, 2005), Vargas (2005), Gavazzo (2008) entre otros. Los valiosos aportes generados a partir de los mismos, han permitido dar cuenta de procesos de construcción identitaria fuertemente relacionados con las situaciones migratorias por las que atraviesa el citado colectivo en la ciudad de Buenos Aires. En este sentido, para Benencia y Karasik (1995) los bolivianos/as residentes en dicha ciudad han desarrollado una nueva “identidad boliviana”; en esa misma línea, Grimson (1999) a través del concepto de “nueva bolivianidad” ha hecho referencia a la identidad que los/as inmigrantes de origen boliviano producen en la ciudad de Buenos Aires. Pues bien, para el autor las variaciones del contexto ofrecidas por el proceso migratorio determinan que la producción de identidades esté enmarcada en un nacionalismo

⁴ Otros de los instrumentos, utilizados con el mismo fin, fueron la instauración del servicio militar y el voto obligatorios (Domenech, 2007).

diferente al del país de origen, a partir del cual, por ejemplo, las diferencias regionales acaban por fundirse en un nuevo formato nacional. Paralelamente, Caggiano (2003) ha sostenido que en la medida que los/as inmigrantes se van asentando en el nuevo espacio social en el que viven, comienza a producirse una serie de mutaciones en sus ejes identitarios que puede llegar a producir las características que éstos tuvieron en el inicio del proceso migratorio. En este sentido, el autor ha dado cuenta de la re-emergencia del regionalismo entre los/as inmigrantes bolivianos/as residentes en la ciudad de La Plata.

Por su parte, los estudios referidos a las formas identitarias de los/as inmigrantes paraguayos/as en la Argentina han tenido un desarrollo menor. Vargas (2005) quien ha analizado los usos de la identidad étnico – nacional que construyen los trabajadores bolivianos, paraguayos y argentinos en el ámbito de la construcción, considera que “ser boliviano” o “ser paraguayo” no son, exclusivamente, identificaciones ligadas a la estigmatización. Por el contrario, durante el transcurso de su investigación, pudo atender a que dichas adscripciones, muchas veces, pueden resultar imprescindibles a la hora de garantizar el acceso al mercado laboral. A su vez, Gavazzo (2008) ha analizado cómo las identificaciones nacionales que construyen los inmigrantes paraguayos residentes en la Argentina se vinculan con su participación política y social.

Ahora bien, ¿qué ocurre con las identificaciones nacionales construidas “respecto de” y “por” niños/as y jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes?

Las investigaciones abocadas a las cuestiones identitarias de niños/as y jóvenes inmigrantes no son numerosas. Sin embargo, en los últimos años, a nivel internacional y en menor medida a nivel nacional se han producido algunos avances.

Los estudios realizados por Portes y Rumbaut (1996, 2001a, 2001b) han señalado que, en los Estados Unidos, estos/as jóvenes establecen una clara distinción entre la formación de una “etnicidad lineal” y una “etnicidad reactiva”, según el contexto migratorio esté caracterizado por un clima sin prejuicios y prácticas discriminatorias o de hostilidad y exclusión social. En el primero de los casos, las manifestaciones étnicas suelen pasar desapercibidas, mientras que en el segundo los/as jóvenes desarrollan manifestaciones étnicas claramente visibles.

Por su parte, Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003), quienes también se han dedicado al estudio de esta población en los Estados Unidos, han presentado tres modos de construcción identitaria. En primer lugar, han manifestado la consolidación de una “huida étnica”, la cual está determinada por los casos de aquellos/as jóvenes que se identifican con la cultura norteamericana dominante. En segundo lugar, han ubicado a

las llamadas “identidades de oposición activa”, las cuales al igual que la propuesta de Portes y Rumbaut (2001) referida al estudio de las manifestaciones étnicas reactivas, evidencian una clara oposición hacia la cultura dominante en la sociedad receptora. Por último, los autores han situado a las “identidades transculturales”. En este caso, algunas de las experiencias de ambas culturas se fusionan, generándose una serie de competencias biculturales y bilingüísticas.

Por otro lado, Juliano (2001), quien ha analizado los procesos de construcción identitaria de niños/as y jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en Europa, ha señalado que en la mayor parte de los países de ese continente, los/as hijos/as de inmigrantes son clasificados/as como “inmigrantes de segunda generación”, es decir que, tal como he señalado anteriormente, son identificados/as como miembros de la cultura del país de origen de sus padres y madres. De esa manera, sus vidas y problemáticas pasan a ser analizadas desde aquellos estudios dedicados a la migración adulta.

Por su parte, Torres Pérez (2010) ha analizado la sociabilización de los/as jóvenes inmigrantes e hijos/as de inmigrantes que residen en las comarcas dedicadas a la agricultura intensiva en Murcia, España. Para el autor, estos/as jóvenes, cuyas vidas se encuentran atravesadas por marcadas situaciones de desigualdad social y discriminación, construyen múltiples estrategias de supervivencia en las cuales ponen en juego diversos recursos; entre ellos, la constitución de una autoidentificación étnica variable según el contexto en el que se sitúen.

Si bien las investigaciones hasta aquí señaladas se han referido a contextos diferentes al argentino y, más específicamente, al de la ciudad de Buenos Aires, sus aportes me han permitido desarrollar una amplia mirada respecto de los múltiples aspectos que conforman los procesos de construcción identitaria, entre los cuales, los procesos históricos y las relaciones de dominación y exclusión social ocupan un lugar, notoriamente, relevante.

En la Argentina, el equipo dirigido por Novaro se ha centrado en los procesos de escolarización e identificación étnico-nacional de niños/as indígenas y migrantes bolivianos/as y ha observado que dado que la comunidad boliviana, residente en la ciudad de Buenos Aires, suele conservar fuertes lazos con su país de origen y ha desarrollado vastas redes sociales, la investigación sobre las identificaciones étnicas y nacionales de los/as niños/as y jóvenes inmigrantes debe centrarse, también, en las actividades y experiencias que los/as mismos/as desarrollan fuera del espacio escolar.

De modo que es ineludible atender, también, a sus prácticas y a las de sus familias en el contexto del barrio en el que viven, de los espacios en los que trabajan y de las asociaciones de la colectividad en las que participan, entre otros (Borton, et ál. 2005). En un trabajo más reciente, Novaro (2010) ha analizado las situaciones de construcción de identidades que tienen lugar en las escuelas y las formas en que estos procesos se vinculan con los modos de concebir el saber.

Por su parte, Trpin (2004) al analizar las identificaciones étnico-nacionales de niños/as y jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes chilenos/as, en el Alto Valle de Río Negro, se ha preguntado por qué aquellos/as que debieran autoidentificarse y ser identificados/as como argentinos/as, se autoidentifican y son identificados/as como chilenos/as. Para la autora, el contexto va delimitando la construcción de un determinado tipo de identificaciones; en él, la relevancia de “ser chileno y trabajador” parece garantizar el acceso al mercado laboral regional y asegurar una movilidad social ascendente para los/as jóvenes y sus familias. En esa misma línea Domenech (2007) ha dado cuenta que niños/as bolivianos/as y descendientes de bolivianos/as que asisten a escuelas en la ciudad de Córdoba varían sus adscripciones en términos nacionales según el contexto y la situación en la que se sitúen.

Trpin (2004), en la misma línea que Vargas (2005), ha sostenido que en la Argentina existe una tendencia a interpretar las adscripciones de los grupos minoritarios como producto de las prácticas discriminatorias que se ejercen sobre ellos y que esta recurrencia dificulta la comprensión referida a cómo se construyen las relaciones sociales. Como contrapunto a la propuesta señalada por Portes y Rumbaut (1996, 2001a, 2001b) acerca de la conformación de identificaciones étnicas lineales o reactivas, constituidas, sobre todo, según los contextos migratorios sean ámbitos acogedores y sin prejuicios, o bien, hostiles y discriminatorios, Trpin (2004) y Vargas (2005) han propuesto atender a un rol más activo por parte de los/as inmigrantes. Esto no implica dejar de lado el análisis de los efectos de las prácticas discriminatorias sobre las vidas de éstos/as sino atender a cómo sus interacciones con los/as nativos/as de la sociedad receptora van modificándose según las variaciones contextuales.

Pues bien, siguiendo esta propuesta, he considerado pertinente atender no sólo a las múltiples prácticas de discriminación de las que son víctimas, en numerosas ocasiones, los/as jóvenes en tanto que inmigrantes, o descendientes de inmigrantes, sino también a su agentividad, situando sus identificaciones nacionales en el contexto de las experiencias sociales a través de las que se construyen. Para ello, he procurado atender a

las identificaciones nacionales, que vivencia la población estudiada, enmarcándolas en el contexto de los procesos sociohistóricos y culturales en los que han sido construidas. En este sentido, ha resultado fundamental caracterizar el contexto en el que se residen los/as jóvenes protagonistas de esta investigación, reconstruir sus trayectorias migratorias e historias familiares, considerar las particularidades de las migraciones contemporáneas a la Argentina (Grimson y Jelin, 2006; Benencia y Quaranta, 2006 y 2009), los discursos político-gubernamentales y también los de otros actores sociales, entre los cuales los medios de comunicación masiva ocupan un lugar preponderante, pues, históricamente, han construido una imagen altamente valorada de la migración europea en detrimento de la proveniente de países limítrofes y de Perú (Oteiza y Aruj, 1997; Cohen, 2004).

Paralelamente, considero relevante la propuesta de Lahire (2004), quien ha objetado el carácter de unicidad de las identidades señalando que la complejidad social ha permitido la constitución de actores sociales plurales. El autor ha cuestionado la homogeneidad de las múltiples configuraciones sociales en las que se socializan los sujetos. En este sentido ha sostenido que incluso en el ámbito familiar, tienen lugar socializaciones contradictorias pues: “*A menudo, con el conjunto de los miembros de su familia, los niños encuentran a su disposición un amplio abanico de posiciones y de sistemas de gustos y de comportamientos*” (54).

Pues bien, según Lahire, el carácter plural de un actor es elaborado a través de las socializaciones que experimenta en múltiples y heterogéneos contextos sociales. Éstas le habilitan la posibilidad de reunir diversos esquemas de acción y de hábitos. El concepto de stock de capitales y de prácticas le ha permitido hacer alusión a dichos esquemas, los cuales pueden ser contradictorios con los que se implementan en otros contextos. En tal sentido, el autor ha señalado que: “*El actor aprende- comprende que lo que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en otro*” (55).

Esta propuesta teórica me ha permitido analizar, como podrá observarse en los capítulos 3, 4 y 5, las variables identificaciones nacionales que elaboran los/as jóvenes protagonistas de esta investigación.

Asimismo, encuentro necesario atender a las transformaciones que han tenido lugar en las últimas décadas, a nivel internacional y nacional, en relación con los discursos sobre el reconocimiento de la diversidad cultural y las políticas de identidad, tanto a nivel teórico como de la implementación de políticas públicas (Mercer, 1991; Fraser, 1997). En este sentido, considero pertinente presentar una revisión sumaria acerca de los

modelos políticos y/o filosóficos que, históricamente, han sido utilizados para el tratamiento de la diversidad cultural, en sentido general, y la población migrante, en particular, así como las transformaciones acaecidas en las últimas décadas.

1.8 Modelos de tratamiento de la diversidad cultural

Uno de los modelos clásicos implementado en numerosos países, entre los que se encuentra la Argentina, es el conocido con el nombre de asimilacionismo (anglo-conformity), a partir del cual se supone que los/as inmigrantes deben ir acogiendo la lengua, valores y normas del grupo cultural dominante en el país de acogida y, paralelamente, comenzar a “renunciar” a su cultura de origen. Este modelo parte del supuesto de homogeneidad cultural en los países receptores y emisores, lo cual implica que las relaciones entre nativos/as e inmigrantes se construyen en términos de “nosotros” y “los otros”, como si se tratase de dos grupos completamente homogéneos y opuestos entre sí. Aquí prevalece una concepción estática de la cultura y en este sentido Giménez ha señalado *“lo que hay que superar no es la formulación superficial de ‘tienes que asimilarte’ sino -y ello es mucho más difícil- los supuestos homogeneizantes, dominadores y culturalistas que subyacen al modelo asimilacionista”* (1996:55).

Por su parte, para el modelo de la fusión cultural (melting pot) la identidad cultural de un determinado país debe construirse a partir de los aportes de todos aquellos grupos culturales que se van sumando a él. Este modelo no se ha desarrollado ampliamente, sino que más bien se ha correspondido con la formulación de los mitos nacionales del crisol de razas (Malgesini y Giménez, 2000) desplegados en países como la Argentina o los Estados Unidos.

Devoto se ha preguntado si *“La Argentina ¿debía ser considerada como una sociedad razonablemente bien integrada, en la cual los inmigrantes se habían ‘asimilado’ sin dificultad o, por el contrario, en ella habían coexistido, autónoma o conflictivamente, distintas culturas?”* (2003:319). Para el autor esta pregunta invita a pensar en dos modelos: el del “crisol de razas” y el del “pluralismo cultural”, también citado a veces con el nombre de “multiculturalismo”. En primer lugar, Devoto ha señalado que la noción de “crisol de razas” ha sido empleada históricamente en dos sentidos bastante disímiles, pero que en la actualidad no suelen hacerse tales aclaraciones. En principio, fue utilizada para hacer referencia al proceso de integración de inmigrantes en una matriz cultural “argentina” preexistente. Más tarde, su uso estuvo

vinculado con la descripción del proceso a partir del cual se realizaban las contribuciones de los distintos grupos culturales (nativos y extranjeros) y se conformaba una “cultura nueva”. En segundo lugar, Devoto ha sostenido que la noción de “pluralismo cultural” también ha sido objeto de diversos usos: “¿Remitía a un modelo de culturas en conflicto, como ocurría en los Estados Unidos, o por el contrario a la descripción de una diversidad significativa entre distintos componentes que coexisten en un espacio y momento dado?”(2003:320). En la década del sesenta, el sociólogo Gino Germani describía a la sociedad argentina a través de la noción de “crisol de razas”, en el sentido de fusión entre distintos grupos culturales que dan origen a una “nueva cultura”. Para Devoto, ese modelo no describe acertadamente la realidad argentina y ha propuesto el uso del término “ensaladera”, utilizado comúnmente en Canadá, el cual hace referencia a la convivencia de varios grupos culturales que se aproximan, sin llegar a fusionarse; o bien el uso de “pluralismo cultural” en sentido amplio y no altamente conflictivo. Además, el autor ha sugerido que en todo caso los términos de “crisol” o “pluralismo” no deberían ser utilizados para el análisis del país en toda su extensión, pues entonces las variantes regionales quedarían subestimadas.

Términos como multiculturalismo y pluralismo cultural han sido utilizados por los teóricos con diferentes connotaciones. El multiculturalismo, por ejemplo, ha sido implementado para hacer referencia al reconocimiento de minorías étnicas o de género, pero también para hacer alusión a una amplia gama de propuestas políticas, algunas de las cuales están vinculadas con el área educativa (Citrin et ál., 2000). Desde mediados de los años sesenta y hasta mediados de los ochenta, el concepto de multiculturalismo solía utilizarse como una noción semejante a la de “pluralismo cultural”. Sin embargo, para algunos autores como Kottak el pluralismo es un concepto político que propone la igual distribución de poder para los principales grupos étnicos de una sociedad. Mientras que, por su parte, el concepto de multiculturalismo es utilizado para promover el entendimiento de las culturas diversas, pero sin la existencia de una agenda política determinada (Malgesini y Giménez, 2000).

Autores como Taylor (1993) o Kymlicka (1996) al hablar sobre multiculturalismo han criticado al liberalismo tradicional argumentando, en líneas generales, que el Estado moderno instauró un tipo ideal de ciudadano subestimando la diversidad cultural, dejando de lado a las minorías y sometiéndolas a determinados procesos de asimilación. Para Taylor “(...) nuestra identidad en parte está formada por el reconocimiento, por el frustrado reconocimiento y con frecuencia por el desconocimiento”(2001:77). Por su

parte, Kymlicka (1995) ha sostenido la necesidad de garantizar la conservación de los grupos minoritarios, entendiendo que los mismos deben participar en la política, no sólo como individuos sino también como grupos.

Analizando a estos autores, Torbisco Casals (2003) ha dado cuenta de la tendencia, cada vez más habitual, a “atender” a las desigualdades sociales y los problemas que ésta acarrea a través de políticas de reconocimiento y concesión de derechos a las minorías. Al respecto, Fraser ha sostenido que las políticas del reconocimiento deben complementarse con la política social de la igualdad. Para esta autora, las primeras acaban por “crear” grupos culturales estancos que, en su lucha por ser reconocidos, menoscaban otros intereses que deberían identificarlos pues: “(...) *el género y la raza no están claramente separados el uno de la otra. Tampoco están claramente separados de la sexualidad y la clase. Más bien, todos estos ejes de injusticia intersectan de maneras que afectan los intereses e identidades de todos. Ninguno es miembro de una sola de estas colectividades. Y es posible que las personas que están subordinadas en uno de los ejes sean dominantes en algún otro*”(1997:52-53). En ese mismo sentido, para Carabaña “*los planteamientos multiculturalistas suelen olvidar la diferencia entre sociedad y cultura y pretenden reducir los conflictos sociales a conflictos culturales*” (1999:222).

Sin embargo, para otros autores como Canen et ál. (2000) el multiculturalismo puede hacer referencia al reconocimiento de la diversidad cultural, al asimilacionismo o bien a posiciones más críticas respecto de la construcción de diferencias. En la misma línea, Alsina (1999) y Mc Laren (1998) han sostenido que así como puede desarrollarse un multiculturalismo de tipo conservador, también puede tener lugar un modelo multiculturalista crítico y de resistencia.

Por su parte, Sartori ha sostenido que el pluralismo no es un proyecto político sino, más bien, una visión del mundo que resalta el carácter positivo de la diversidad cultural, mientras que el multiculturalismo sí es un proyecto que no sólo valora y promueve la diversidad cultural sino que también “la crea”. En este sentido, el autor ha señalado que: “*El pluralismo se manifiesta como una sociedad abierta muy enriquecida por pertenencias múltiples, mientras que el multiculturalismo significa el desmembramiento de la comunidad pluralista en subgrupos de comunidades cerradas y homogéneas*” (2001:127).

Candau ha reflexionado acerca del multiculturalismo en la realidad latinoamericana y del rol que han ocupado y ocupan los pueblos originarios de América. En tal sentido, ha

sostenido que: *“Nuestra historia está marcada por la eliminación del ‘otro’ o por su esclavización, que también es una forma de negación de su alteridad (...) El debate multicultural en América Latina nos coloca delante de esta cuestión, de esos sujetos, sujetos históricos que fueron masacrados pero que supieron resistir y hoy continúan afirmando sus identidades (...) pero en una situación de relaciones de poder asimétricas, de subordinación y exclusión todavía muy acentuadas”*(2001). Para la autora la “negación” ha sido uno de los principales rasgos que ha caracterizado históricamente a las formas de tratamiento de la diversidad cultural en Latinoamérica. Tal negación convive con las prácticas de resistencia de esos “sujetos históricos”, en distintos espacios sociales.

A su vez, para Tamagno en la Argentina la imagen del indígena ha estado generalmente construida a través de una visión estereotipada y atemporal *“que hace posible tenerlo en cuenta sólo como perteneciendo a un pasado muy lejano, tan lejano que no tendría ninguna posibilidad de influir sobre este presente y mucho menos sobre el futuro”*(1991:123)

Con respecto al concepto de interculturalismo, suele señalarse que el mismo ha surgido en el campo de la educación frente a las insuficiencias del multiculturalismo para reflejar el carácter dinámico de la sociedad. Malgesini y Giménez (2000) han señalado que, durante los años sesenta y setenta, el concepto de multiculturalismo parecía ser lo suficientemente apropiado como para mostrar la presencia de diversos grupos culturales en un mismo espacio social. En la actualidad, ese concepto se asocia a la idea de una “foto fija” de la sociedad donde los grupos aparecen de forma estanca y en la cual, entonces, no pueden apreciarse las relaciones que se construyen entre ellos. De modo que el concepto de interculturalismo intenta reflejar esas relaciones entre los distintos grupos culturales que conviven en un mismo espacio social. En relación con su origen en el ámbito de la educación, Malgesini y Giménez han sostenido que esto *“no es casual pues la vida escolar y la práctica del aula son campos de intensa interacción donde se hace evidente la insuficiencia del pluralismo entendido como suma o coexistencia de culturas”* (2000:254).

Algunas de las primeras experiencias que se desarrollaron en el ámbito de la educación intercultural en los años ochenta se han originado a partir de las prácticas de la llamada educación multicultural, pluricultural, pluriétnica o multirracial, que tuvieron lugar en los años sesenta en los Estados Unidos y en los años setenta en Europa. Estas

primeras prácticas habían tenido por objetivo reducir el fracaso escolar de aquellos/as niños/as “culturalmente diferentes”.

A nivel nacional las propuestas referidas a una educación de este tipo tuvieron lugar en el marco de programas compensatorios. Bordegaray y Novaro (2003) han reflexionado acerca del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe elaborado por el Ministerio de Educación argentino. Para las autoras se trató de una experiencia que entendía a la diversidad cultural en términos de desventaja educativa. Esta situación se ha modificado pues desde el año 2006, a partir de la sanción de la nueva ley de educación (Nº 26. 206), se creó la modalidad de Educación Intercultural y Bilingüe en distintas jurisdicciones y el área comenzó a formar parte de la Dirección de Gestión Curricular del Ministerio de Educación de la nación (Diez et al; 2011). Sin embargo, más allá de estas notorias modificaciones, la modalidad continúa sin contemplar la presencia de estudiantes inmigrantes en los distintos niveles del sistema educativo y las necesidades educativas de esta población.

1.9 Estereotipo, prejuicio y discriminación

Las experiencias sociales analizadas en esta investigación se encuentran atravesadas por visiones estereotipadas y/o prejuiciosas respecto de los/as inmigrantes procedentes de Bolivia y Paraguay y, en ocasiones, de prácticas discriminatorias respecto de esta población. Los conceptos de estereotipo, prejuicio y discriminación han sido ampliamente discutidos por las ciencias sociales. En este apartado presentaré aquellas definiciones que han resultado de utilidad para esta investigación.

Allport ha señalado que el prejuicio debe ser entendido como *“una actitud negativa o una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia un grupo, o hacia los miembros de este grupo, que descansa sobre una generalización errónea y rígida”* (1954:140). En esa misma línea, Amossy y Herschberg Pierrot han sostenido que *“el estereotipo aparece como una creencia, una opinión, una representación relativa a un grupo y sus miembros; mientras que el prejuicio designa la actitud adoptada hacia los miembros del grupo en cuestión”* (2001:39). Para estos autores, cuando desde el campo de los prejuicios se pasa al de la acción éstos devienen en discriminación. De esta manera, concibo a esta última como un comportamiento negativo dirigido a un grupo hacia el cual se mantienen prejuicios.

Por su parte, Margulis (1999) a través del concepto de “racialización de las relaciones de clase” ha hecho referencia a las prácticas de discriminación, exclusión y rechazo vivenciadas por distintos grupos sociales que habitan en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y ha sostenido que “(...) *los procesos discriminatorios han tomado como eje, además y principalmente, la cultura, la nacionalidad y la posición en los procesos productivos. Sin embargo, es común apelar a imaginarios vinculados con la naturaleza - la sangre, la herencia, el linaje- para legitimar posiciones de superioridad (...)*” (1999: 43). En un sentido más amplio, Menéndez ha señalado que “*Toda relación social que signifique ‘cosificar’ a los otros, es decir negarle categoría de persona, de igual; toda relación que permita la inferiorización y uso de los otros es racismo*” (1972: 169).

En relación con los prejuicios construidos respecto de la población inmigrante, para Mármora (2002) el prejuicio antimigratorio se construye a través de la marcación de diversas características negativas en la figura del extranjero y en numerosas ocasiones se traduce en una actitud discriminatoria frente a la misma. Esta actitud se visualiza en los medios masivos de comunicación, pero también en espacios de uso público compartido tanto por inmigrantes como por nativos/as, como lo son las escuelas, hospitales, oficinas públicas, entre otros. Según el autor, este tipo de prejuicio puede reproducirse en pos de satisfacer las necesidades de ciertos sectores económicos y/o funcionar como un dispositivo ideológico de diversos sectores políticos, o bien ser parte del discurso político gubernamental. Paralelamente, puede ser utilizado por la población nativa en momentos de crisis económica o social.

El análisis de las prácticas discriminatorias ejercidas respecto de la población inmigrante se ha enriquecido gracias a los aportes de Póvoa Neto, quien ha distinguido entre la discriminación directa e intencional y la indirecta y no intencional. A diferencia de la primera, la cual suele tener lugar de manera evidente y explícita, la segunda se produce “(...) *cuando el grupo discriminado encuentra, en sus tentativas de integración a la vida social, obstáculos que derivan de cierta institucionalización del prejuicio y de un cerramiento generalizado de puertas para los diferentes*” (2005:107). Este tipo de prácticas se hace evidente, generalmente, en los espacios de uso público; la exigencia de un documento para ser atendidos en un hospital o para inscribir a sus hijos/as en una escuela, es una situación por la que suelen pasar numerosos/as inmigrantes. En dichos espacios, la discriminación, entonces, puede manifestarse de manera encubierta bajo el manto de las exigencias burocráticas, o a partir del desconocimiento por parte del

“discriminador” de la inexistencia de tales requisitos. Por otro lado, la discriminación indirecta también se manifiesta en los avatares por los que debe pasar un/a inmigrante, por ejemplo, para alquilar un departamento o conseguir un empleo.

Por su parte, Rivero Sierra (2011) ha utilizado el concepto de presión discriminatoria para referirse a la percepción que poseen los sujetos discriminados al tomar conocimiento de que son identificados como miembros de un grupo o sector respecto del cual otros manifiestan sentimientos de rechazo. Esta noción permite atender a las estrategias que ponen en juego los actores discriminados en las situaciones de interacción social caracterizadas por la discriminación.

A lo largo de los capítulos que componen esta tesis haré alusión a estos conceptos, pues el análisis que propongo atiende a las visiones estereotipadas y/o prejuiciosas y a una variedad de prácticas discriminatorias, que construyen distintos actores sociales, así como a los modos de vivenciar a las mismas que desarrollan los sujetos discriminados.

1.10 Procedimientos metodológicos

Como he señalado en la introducción, el trabajo de campo de tipo etnográfico, que he realizado entre los años 2008 y 2011, tuvo lugar en distintos espacios sociales de un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Algunos de esos espacios, como ser las escuelas, se sitúan en frente a una villa de emergencia en la que reside la mayor parte de los/as jóvenes estudiantes protagonistas de esta investigación. Otros de los espacios, como ser las organizaciones barriales, se ubican al interior de la villa señalada.

El hecho de visitar sólo dos escuelas me permitió analizar en profundidad las experiencias formativas que allí tienen lugar. Ahora bien, esta situación estableció límites a las generalizaciones, de modo que en este trabajo no me referiré al acontecer general de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, sino a las prácticas sociales que tienen lugar en dos casos específicos: las dos escuelas seleccionadas.

Por otro lado, visité espacios del barrio por los que suelen transitar, cotidianamente, numerosos/as jóvenes de las escuelas visitadas (asociaciones barriales que brindan apoyo escolar, comedores comunitarios, la feria que funciona en el barrio durante los fines de semana, una parroquia y un programa de inclusión educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Asimismo, concurrí a algunas fiestas patronales de la colectividad boliviana que se celebran en él. Paralelamente, con el objeto de entrevistar

a los/as jóvenes fuera de los espacios escolares y conocer a sus familiares, visité algunos hogares y entrevisté a algunos/as padres y madres.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron las siguientes: la observación con distintos grados de participación en los distintos espacios señalados; entrevistas informales y formales a múltiples informantes, entre los que se ubicaron: directores/as de escuela, docentes, preceptores/as, personal administrativo y de maestranza, padres, madres, estudiantes y miembros de las distintas asociaciones y espacios visitados; grupos focales constituidos por estudiantes y, por último, coordiné siete talleres sobre diversos temas: dos en primer año, uno en segundo, uno en tercero, dos en quinto y uno en sexto.

A algunos/as de los/as jóvenes que protagonizan esta investigación los/as conocí cuando iniciaban el nivel medio en el año 2008 y visité sus cursos hasta cuarto año. Paralelamente, a algunos/as otros/as chicos/as volví a entrevistarlos/as al año siguiente de haber egresado de las escuelas y a otros/as, dos años más tarde. Esto me permitió atender a las variaciones y continuidades de sus trayectorias migratorias, educativas y laborales.

A su vez, la cotidianeidad compartida con docentes, directoras/es y estudiantes me brindó la posibilidad de generar una relación de confianza a partir de la cual conseguí mantener profundas conversaciones con muchos/as de ellos/as. El hecho de “vernlos las caras” a diario favoreció que mi presencia dejara de ser tan evidente como lo fue durante los primeros días que visité ambas escuelas.

La utilización de la observación con distintos grados de participación fue la técnica fundamental que me permitió aprehender las relaciones sociales que se construyen en los espacios visitados. Paralelamente, las primeras entrevistas y charlas informales me sirvieron para ir conociendo a mis interlocutores, sus ideas y sus prácticas, o en palabras de Guber “(...)para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada más o menos libremente en el flujo de la vida cotidiana” (2001: 86).

Por otro parte, las entrevistas informales, primero, y luego las formales y los grupos focales, me permitieron adentrar en los diversos significados que los actores le otorgan a las relaciones y experiencias que se forjan en los espacios visitados. Como señalan Taylor y Bogdan: “El entrevistador no puede dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten (...) debe pedir

constantemente a sus informantes que clarifiquen y elaboren lo que han dicho, incluso a riesgo de parecer ingenuo” (1986: 123-124).

A su vez, a partir de los grupos focales (Schearer, 1981; Folch- Lyon y Trost, 1981), pude apreciar cómo los significados que manifestaban los/as jóvenes eran construidos a partir de la negociación y/o confrontación con otros. Mi propuesta invitó a los/as participantes a conversar sobre un tema en particular a partir de una serie de preguntas específicas. A través de las mismas exploré sus opiniones, creencias y percepciones y rastree cómo éstas se articulaban o se ponían en tensión en la situación de grupo.

El conjunto de las técnicas utilizadas y el hecho de reflexionar y revisar de manera continua los conceptos teóricos con los que, inevitablemente, me acerqué al campo de estudio, me permitieron describir la realidad social, las percepciones y vivencias de las personas implicadas y el significado de sus acciones y relaciones. Sin embargo, con el tiempo fui notando que para llegar a aprehender los significados que adquieren para los/as jóvenes las múltiples experiencias formativas y laborales en las que participan y las identificaciones nacionales que vivencian en los diversos contextos por los que transitan, necesitaba implementar situaciones de investigación “alternativas”. En la búsqueda de alguna estrategia que me permitiera avanzar en mi trabajo tomé conocimiento de que otros/as investigadores que realizan etnografías en espacios escolares planteaban una problemática similar y proponían generar situaciones de investigación planificadas en las que se pudiera abordar, junto a los actores protagonistas de la investigación, una temática específica, por ejemplo. Pues bien, Novaro ha sostenido la necesidad de propiciar “(...) *el análisis de situaciones más ‘controladas’*(...) *esto supone un conocimiento previo profundo con los docentes y los alumnos, el acuerdo sobre el tema a tratar en clase y la forma de abordaje, y el registro exhaustivo de la situación de aula (...)*”(2005:10). De modo que me propuse desarrollar un nuevo tipo de acercamiento con los/as jóvenes.

La experiencia concreta consistió en el diseño e implementación de diversos talleres. Los mismos tuvieron lugar en distintos cursos, siempre dentro del horario escolar. En ocasiones, pude coordinarlos en las horas de Tutoría⁵ de primero y segundo año; en

⁵ La Tutoría es el espacio en el cual una vez por semana, durante una hora de clase (cuarenta y cinco minutos), estudiantes y tutor/a reflexionan, de manera conjunta, sobre distintas cuestiones que atañen a la vida de los/as primeros/as en la escuela. Los/as tutores/as son, además, docentes

otras oportunidades, algunos/as docentes que se mostraron interesados en mi trabajo de investigación, cedieron algunas horas de sus materias para que pudiera realizarlos. La mayoría de ellos consistió en una secuencia de cinco encuentros. En el capítulo 3 presentaré el análisis del material recabado a través de una de esas experiencias.

En los capítulos que componen esta tesis podrá observarse que he modificado los nombres de los/as entrevistados, de las escuelas, de las instituciones y comercios, a los que hacen alusión los/as primeros/as, para preservar su identidad.

de la institución. Cabe aclarar que los/as tutores/as demostraron muy buena predisposición para que realice observaciones en las clases que imparten y en las horas de tutoría que coordinan.

CAPÍTULO 2

Vinculaciones entre la historia de las migraciones y de la educación en Argentina

Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en la Argentina comenzaron a desarrollarse una serie de procesos a partir de los que intentó consolidarse el Estado Nacional. Entre estos se encontraban los pasos que desembocarían en la llamada “inmigración de masas” y también los que dieron origen a lo que en la actualidad se conoce con el nombre de “sistema educativo moderno”. De modo que la historia de la inmigración y la de la educación en la Argentina son dos objetos de estudio íntimamente relacionados. Sin embargo, no son numerosos los trabajos que abordan estos temas de manera conjunta.

En este capítulo, describiré aquellos puntos de encuentro entre la historia inmigratoria y la historia de la educación en la Argentina. Me interesa presentar, sumariamente, algunos aspectos centrales de la historia de las migraciones, deteniéndome en la de los dos colectivos migratorios procedentes de países limítrofes que protagonizan esta investigación. Me refiero a los colectivos de migrantes paraguayos/as y bolivianos/as, los cuales a nivel nacional se constituyen en los que mayor crecimiento numérico han tenido desde la década de 1990.

No pretendo presentar aquí un análisis exhaustivo de la historia de las migraciones, ni del sistema educativo, sino más bien situar ciertos puntos de encuentro significativos entre estos dos campos de estudio, haciendo hincapié en los tratamientos respecto de la población migrante que se construyeron en los distintos períodos, en los espacios escolares.

Las migraciones internacionales han sido un componente fundamental de la historia argentina. Su registro se observa ya en el primer Censo Nacional de Población realizado en el año 1869. Ahora bien, desde los sectores dominantes históricamente se ha construido el imaginario referido al carácter europeo de esa migración. Esto ha generado, entre múltiples consecuencias, que más allá de que los/as migrantes limítrofes también hayan sido registrados/as por aquel primer Censo de mediados del siglo XIX, y que se sepa que su presencia en el país es aún anterior, generalmente al hablar de ellos/as se haga alusión a los “nuevos inmigrantes”, invisibilizando la antigüedad de su presencia en el territorio nacional.

En primer lugar, al hablar de migración internacional en la Argentina, es necesario reconocer que ya hacia mediados del siglo XIX esta contaba con una densa representación en el territorio. Como ha señalado Devoto (2003), la mayor parte de aquellas migraciones, anteriores al período de la “inmigración de masas”, se dio en un ámbito en el cual no había mayores limitaciones al movimiento y en el que tampoco fue necesario promoverlo. Las migraciones internacionales se encontraban incitadas por los mecanismos de redes sociales migratorias y por el desarrollo de la economía argentina agroexportadora. Así, Devoto ha sostenido que: “(...) *las redes sociales habían establecido las premisas para una amplia expansión de la emigración europea ya antes que la retórica pro migratoria se convirtiese en un lugar común entre los intelectuales argentinos y antes que el Estado interviniera activamente en promoverla*” (2003:229). Recién, a través de la Constitución de 1853, que proclamaba la necesidad de un proceso de poblamiento migratorio y, en 1854, de la creación de una comisión específica de inmigración, comenzó a hacerse visible el nuevo rol del Estado en torno a la temática.

Hacia 1876, se sancionó la llamada “Ley Avellaneda” con el objetivo de regular el proceso inmigratorio y de colonización y entre los años 1881 y 1914 arribaron a la Argentina alrededor de 4.200.000 personas provenientes, en su mayor parte, del continente europeo. Se trataba, en su mayoría, de hombres jóvenes procedentes de zonas rurales. Sin embargo, entre 1881 y 1910 retornaron a sus países de origen el 36% de los/as inmigrantes (Devoto, 2003), hecho que también suele quedar invisibilizado en el discurso que sostiene que la Argentina “acogió a todos los inmigrantes del mundo”, ocultando los conflictos, la discriminación y las penurias que debieron vivenciar muchos/as de esos/as inmigrantes y que, probablemente, estuvieron asociados a los motivos que impulsaron parte de aquel masivo retorno.

La historia migratoria argentina se ha escrito y enseñado, en general, valorando positivamente a aquellos/as hombres y mujeres procedentes del continente europeo que arribaron masivamente desde mediados del siglo XIX. El romanticismo que encierra la idea, profundamente instalada en el “sentido común nacional”, referida a que “todos descendemos de los barcos”, oculta no sólo la ascendencia indígena de buena parte de la población argentina y la presencia de otros colectivos migratorios y de esclavos procedentes de los continentes asiático y africano respectivamente, sino también el tratamiento discriminatorio que recibieron muchos/as de aquellos/as inmigrantes europeos/as en distintos espacios sociales y también, en ocasiones, a través de la

implementación de instrumentos legislativos que propiciaron un alto número de encarcelamientos y deportaciones.

Efectivamente, la inmigración europea no fue la que había sido imaginada por los ideólogos de la época. Esa población, en su mayor parte conformada por hombres, no traía consigo los saberes de la industrialización capitalista, pertenecía mayoritariamente a sectores empobrecidos, contaba con un nivel educativo bajo y, en ocasiones, con las ideas de transformación social del socialismo y anarquismo europeos (Devoto, 2003). Numerosos inmigrantes habían participado en organizaciones sindicales, algunos de ellos, incluso, habían formado parte de la primera Asociación Internacional de Trabajadores (Suriano, 2000). De modo que ya hacia fines del siglo XIX se produjo un notorio cambio de percepción acerca de la migración europea, acompañado, en los primeros años del siglo XX, de un marco legal constituido por las llamadas leyes de Residencia y de Defensa Social.¹

La imagen negativa respecto de los/as inmigrantes fue construida a través de estereotipos de base cultural pero también biológica. En 1889, el cónsul en España, Miguel Cané, sostenía: *“durante varios meses se han embarcado en los puertos de Andalucía millares de hombres sin oficio conocido, vagabundos, inhábiles para el trabajo, futuros parásitos de nuestras ciudades, verdadera lepra social en vez de contingente de riqueza...”*(Cané, 1889 citado en Suriano, 1991). Diez años más tarde, siendo senador, Cané presentó el proyecto de ley de Residencia sosteniendo que en la sociedad argentina no había conflictos sociales; éstos eran provocados por los inmigrantes anarquistas (Suriano, 1991). Como ha señalado Novick: *“Los inmigrantes se habían transformado de garantizadores de la expansión del capitalismo – en tierras inexploradas y de riquezas abundantes –, a cuestionadores de las ‘bondades de ese sistema’”* (1997:93).

¹ La ley de Residencia, sancionada en 1902, autorizaba al poder ejecutivo a expulsar a cualquier persona extranjera que fuese considerada peligrosa, en relación con la seguridad nacional o la alteración del orden público. A su vez, prohibía el ingreso de aquellas personas cuyos antecedentes no resultaran pertinentes para las autoridades locales. Por su parte, la ley de Defensa Social sancionada hacia 1910 poseía similares características a la anterior, pero sumaba la posibilidad de identificar claramente cuáles eran las ideologías no deseadas (Novick, 1997; Devoto, 2003; Costanzo, 2009).

Con respecto a los/as inmigrantes procedentes de países limítrofes, Benencia (2003) ha señalado que si bien arribaron a la Argentina mucho antes de ser registrados/as a través de los censos, comenzaron a ser mayormente visibilizados/as a mediados del siglo XX. A partir de la década de 1960 la migración limítrofe comenzó a satisfacer la demanda de mano de obra de algunos sectores, lo cual generó dos tipos de movimientos, a saber: uno dirigido hacia las áreas de frontera, donde los migrantes se convirtieron en trabajadores de la zafra y estacionales y otro orientado hacia el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), donde aportaron con su trabajo al crecimiento de la industria manufacturera y los servicios (Benencia, 2003). Vale aclarar que de acuerdo a la información suministrada por los censos nacionales, a lo largo de la historia el peso relativo de su flujo sobre el total de la población nunca superó el 3%.

En el caso de la migración paraguaya, colectivo migratorio más numeroso entre los procedentes de países limítrofes ya desde el año 1947, los motivos que la impulsaron deben rastrearse, por un lado, en la demanda de mano de obra que requirieron las producciones de algodón, caña de azúcar, tabaco, yerba mate, entre otros, en provincias como Formosa, Misiones y Chaco hasta mediados del siglo XX (Maguid y Bruno, 2010) y, por otro lado, en el convulsionado contexto político que a lo largo de todo el siglo pasado agitó al país y se constituyó en uno de los factores más importantes para la promoción de los movimientos de personas. En este sentido, tanto la Guerra del Chaco (1936), como la guerra civil (1947) y la posterior dictadura de Stroessner (1954 – 1989) motivaron el exilio político de numerosos/as paraguayos/as. Ahora bien, Benencia (2003) ha afirmado que a mediados de la década de 1950 un nuevo flujo se dirigió hacia el AMBA motivado, primordialmente, por la mejora de su situación económica. De modo que entre las condiciones que impulsaron la migración paraguaya se combinan factores de tipo económico y político. Cerrutti y Parrado (2006) han señalado que para analizar las condiciones que posibilitaron las migraciones de paraguayos/as a la Argentina es necesario atender a los contextos socioeconómicos y políticos de ambos países.

En el caso de la migración boliviana, al igual que en el de la paraguaya, la demanda de mano de obra en determinadas provincias argentinas cumplió un rol central para su motivación. Desde la década de 1930, en las provincias de Jujuy y Salta la producción azucarera y más tarde la de tabaco fueron importantes demandantes de mano de obra. Más adelante, entre los años sesenta y setenta, se produjo un aumento en la cantidad de migrantes bolivianos/as en el AMBA y en ciudades como Mendoza y Córdoba y ya

hacia la década de 1980 la cantidad de bolivianos/as en el primero superaba a la de las provincias del noroeste. Según Cerrutti (2009) entre los años 1980 y 2001 la migración boliviana hacia la Argentina creció sostenidamente; el número de bolivianos/as prácticamente se duplicó entre las dos décadas. Para la autora, los motivos de tal crecimiento deben rastrearse, por un lado, en el estancamiento económico de Bolivia y el tipo de cambio favorable que tuvo lugar en la Argentina de los años 90 y, por otro lado, en las redes migratorias que la colectividad boliviana construyó a lo largo de la historia y de las que se valió para consolidar su proceso migratorio hacia la Argentina.

Sassone (2007) ha sostenido que si bien en la década de 1950 los/as migrantes bolivianos/as ya residían en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, habitando en su mayor parte en villas de emergencia, las políticas de erradicación implementadas en los años sesenta y setenta llevaron a muchos/as de ellos/as a radicarse en el Gran Buenos Aires. La autora ha indicado que de acuerdo a la información censal, en la década de 1980 más de la mitad de los/as inmigrantes bolivianos/as que residían en la Argentina, lo hacían en el Gran Buenos Aires y que hacia el año 2001, el 41% de esa proporción vivía en la ciudad y el 59% en el Gran Buenos Aires.

A su vez, Pacecca y Courtis (2008) han afirmado que para los casos de los colectivos paraguayo y boliviano, según los datos arrojados por la Encuesta Complementaria de Migraciones realizada entre los años 2002 y 2003, el 73% de los/as inmigrantes paraguayos/as y el 51% de los/as bolivianos/as que residían en la Argentina, lo hacían en el AMBA.

Los datos del Censo realizado en el año 2010 evidencian que, respecto de los del censo anterior, efectuado en el año 2001, a nivel nacional la población paraguaya se incrementó en un 69,4% mientras que la boliviana lo hizo en un 47,9%. El 60,8% de los/as inmigrantes paraguayos/as reside en el Gran Buenos Aires y el 14,6% en la ciudad de Buenos Aires. Mientras que entre los/as inmigrantes bolivianos/as el 33,1% reside en el Gran Buenos Aires y el 22,2% en la ciudad de Buenos Aires. Paralelamente, el 13,2% de la población de la ciudad de Buenos Aires es de origen extranjero, lo cual la convierte en la jurisdicción con mayor número de inmigrantes. Los/as inmigrantes paraguayos/as y bolivianos/as se concentran, sobre todo, en las comunas 7 y 8, que comprenden los barrios de Flores y Parque Chacabuco y Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano, respectivamente.

Ahora bien, ¿cuáles fueron los tratamientos que recibió la población migrante en las escuelas argentinas? ¿Qué tipo de variaciones y continuidades tuvieron lugar a través

del tiempo? Para dar respuestas a estas preguntas, considero pertinente remontarme a los inicios de la historia de la educación en la Argentina pues allí pueden rastrearse ciertas miradas y prácticas respecto de la diversidad cultural que permiten comprender la construcción de los tratamientos que, más adelante, se elaboraron respecto de la población inmigrante.

La mayor parte de investigaciones sobre los orígenes de la educación en la Argentina reconoce como punto de partida al año 1884, momento en el cual se sancionó la Ley N° 1420 que promocionaba la enseñanza obligatoria, gratuita y laica. Sin embargo, Puiggrós (2004) ha señalado que Sarmiento no fue el fundador de “la escuela argentina”, sino quien se encargó de finalizar la articulación del sistema² cuyos orígenes deben rastrearse en los inicios del siglo XIX.

¿Qué tratamientos respecto de la diversidad cultural se construían en aquellas primeras escuelas? Se trataba de espacios escolares en los que, generalmente, los docentes y estudiantes eran varones. Para acceder a ellas era necesario, además, ser blanco, católico y preferentemente descendiente de españoles (Pineau, 2004).³ De hecho, en el siglo XIX, durante el período colonial, se sostuvo que indios, negros, mulatos y mestizos debían concurrir a diferentes escuelas. Hacia 1884, con la sanción de la Ley N° 1420, esta situación debía revertirse pero esto no tuvo lugar de manera sistemática pues, a pesar de la ley, para ciertos sectores no era visto en términos positivos que blancos, indios y mestizos concurrieran al mismo espacio escolar (Dussel 2004).⁴ Con lo cual, estas primeras escuelas fueron sumamente excluyentes y adversas respecto de la diversidad cultural.

² Puiggrós realizó este comentario en: DUSSEL, I. (Dir.) y BAIS, I. (Prod.): “Historias de la escuela - no tan – común”, Video N° 4 de la colección *Iguals pero diferentes: nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas*, FLACSO, Programa Argentina, Buenos Aires, 2004.

³ Pineau realizó este comentario en: DUSSEL, I. (Dir.) y BAIS, I. (Prod.): “Historias de la escuela - no tan – común”, Video N° 4 de la colección *Iguals pero diferentes: nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas*, FLACSO, Programa Argentina, Buenos Aires, 2004

⁴ Dussel realizó este comentario en: DUSSEL, I. (Dir.) y BAIS, I. (Prod.): “Historias de la escuela - no tan – común”, Video N° 4 de la colección *Iguals pero diferentes: nuevos medios*

Durante el siglo XIX, Alberdi y Sarmiento, entre otros, promocionaron la idea de que el desarrollo de la Argentina debía enmarcarse dentro de los lineamientos del pujante capitalismo industrial europeo. La economía argentina necesitaba fuerza de trabajo pero, para estos ideólogos, los/as trabajadores debían ser específicamente originarios de aquel continente, pues había que poblar pero también “modernizar” el país y se presumía que los/as inmigrantes traerían, desde allí, las ideas y los saberes de la modernización capitalista. Sin embargo, como he mencionado anteriormente, los/as trabajadores/as europeos/as que llegaban, en su mayor parte, provenían de sectores empobrecidos y contaban con un nivel educacional bajo (Devoto, 1998 y 2003).

Tanto Alberdi como Sarmiento poseían enormes expectativas respecto de estos/as inmigrantes. Sin embargo, el segundo, a su vez, colocaba un importante énfasis en el rol que debía cumplir la escuela primaria obligatoria pues consideraba que sería la encargada de “fundir” las diferencias y establecer las características de una nueva sociedad argentina. Según Carli (2003) para Sarmiento el establecimiento de la educación pública y obligatoria significó un intento homogeneizante pero también “(...) *una política amplia de inclusión social y un gesto fundacional de la sociedad*” (2003:15). Para la autora, a través de este tipo de escolaridad, la población infantil “*fue escolarizada, alfabetizada e inscripta en un espacio educativo, desde el cual el Estado-nación llevó adelante una política de amplio alcance desde el punto de vista cultural. (...) la escuela (...) construyó una cultura común*” (2003:13).⁵

para el tratamiento de la diversidad en las escuelas, FLACSO, Programa Argentina, Buenos Aires, 2004.

⁵ Carli (2008) ha señalado que los estudios referidos al sistema educativo argentino estuvieron caracterizados por dos perspectivas de análisis. Algunos de ellos, desde una perspectiva foucaultiana, desatendieron, en palabras de la autora, la “*singularidad creativa de los fenómenos históricos*”, mientras que otros, desde una perspectiva gramsciana, se avocaron a “*la reconstrucción de los acontecimientos aunque con un peso notorio de la pregunta político - ideológica*”. Para la autora, ambas perspectivas tendieron a construir una imagen generalizadora y universalista del pasado. Por un lado, aquellos que desarrollaron una perspectiva foucaultiana le otorgaron una escasa atención a las especificidades y productividad del sistema educativo argentino. Por otro lado, aquellos estudios basados en una perspectiva gramsciana se limitaron a atender “*la dimensión conflictual del proceso educativo*” (Carli, 2009:73), debilitando el desarrollo de la historia cultural (Carli, 2009).

Efectivamente, el Estado le demandó a la escuela que fundara la “conciencia nacional” del ciudadano argentino “moderno”. Terigi ha señalado que al hablar de la necesidad de fundar un sistema educativo moderno, en primer lugar, los esfuerzos estuvieron destinados a alcanzar la sanción de las leyes que administrarían su actividad pero más adelante *“el trabajo pedagógico fue orientado hacia la codificación y homogeneización de la cultura escolar, con el fin de construir un ‘sujeto pedagógico’ homogéneo”* (1991:226). En tal sentido, en la década de 1880, comenzaron a desarrollarse los trazos del modelo asimilacionista en educación. La propuesta asimilacionista pretendía que las diferencias étnicas, nacionales y lingüísticas fueran homogeneizadas a través de un proceso en el que se alcanzara la pérdida de las pertenencias originarias y se incorporaran las de la sociedad dominante.

Como he señalado anteriormente, distintos autores han sostenido que desde mediados del siglo XIX la escuela se convirtió en uno de los elementos de homogeneización sociocultural más importante (Puiggrós, 1990; Juliano, 1993; Achilli, 1996; Neufeld y Thisted, 1999; Devoto, 2003; Romero, 2004). Romero ha señalado que para cumplir ese rol decisivo en la conformación de una “conciencia nacional”, de un sentido común referido a la idea de nación, la escuela se valió, entre otros instrumentos, de disciplinas como la Historia, la Geografía y el Civismo pues *“(…) en las propias disciplinas científicas estaban arraigados los criterios ideológicos”* (2004:20). De esta manera, comenzó a construirse un relato referido a la “argentinidad” que invisibilizó la historia del genocidio indígena y la de los gauchos, en tanto ambos actores eran percibidos como la “barbarie”. Sin embargo, como he señalado anteriormente, los discursos xenófobos recién comenzaron a ser evidentes en la primera década del siglo XX.

Ahora bien, la dirigencia gubernamental no promocionaba la asimilación de las minorías a una cultura preexistente argentina, sino más bien a un tipo ideal identitario: el europeo. En este sentido, Juliano ha señalado: *“(…) a la inversa del modelo de ‘anglo-conformity’ que pretendía modificar a los inmigrantes para que se parecieran a los colonos ya establecidos, se proclamaba que se modificaría a los nativos para que se parecieran a los inmigrantes”* (1993:52–53). Sin embargo, según lo dicho anteriormente, los/as inmigrantes que llegaron no fueron los específicamente anhelados/as, pues no traían con ellos/as las ideas de la modernización europea sino más bien historias de vida forjadas en ámbitos de pobreza. La idea motora fue, entonces, la

de transformar tanto a criollos/as como a aquellos/as inmigrantes europeos/as que no cumplieran con las pretensiones del proyecto “civilizador”, en “ciudadanos modernos europeizados”.

En este sentido, en primer lugar, la Ley N° 1420 sancionada en 1884 durante la primera presidencia de Julio A. Roca (1880- 1886), se propuso garantizar la masificación de la alfabetización exclusivamente española y promover los valores patrios argentinos. Desde el poder político gubernamental y a través de un fuerte dispositivo escolar se instituyó, entonces, un proceso a partir del que comenzó a construirse el relato referido a la “argentinidad”.

En segundo lugar, en el contexto de una composición social culturalmente heterogénea y con el objeto de construir una “conciencia nacional argentina”, la escuela debió valerse de ciertos mecanismos específicos, uno de los cuales fue la invención de una “tradición argentina”. Hacia 1908 fue nombrado presidente del Consejo Nacional de Educación el doctor Ramos Mejía. Devoto ha relatado que éste había notado que en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires “(...) buena parte de los maestros no habla castellano y que los niños reciben lecciones de patriotismo del libro *Cuore de Amicis* y no de libros que exaltasen las gestas argentinas” (2003:279). En consecuencia, se dispuso desarrollar una efectiva campaña de educación patriótica nacionalista y, en relación con la misma, Devoto ha señalado que: “*Si en cuanto a la educación patriótica Ramos Mejía no es innovador, ya que muchas de las disposiciones venían de épocas precedentes, sí lo fue en lo atinente a la sistematización de una liturgia pedagógica, que acompañará masivamente a los actos escolares de ahí en más (himno, cantos patrióticos, culto a la bandera, fiestas cívicas)*” (2003:279). La idea justamente era que “lo diverso” sea “desintegrado” y transformado en homogéneo.

Ahora bien, Juliano (1993) ha sostenido que las minorías de inmigrantes soportaron de distintas formas los intentos de “desintegración”. En tal sentido, la autora ha señalado que aquellas que contaban con mayores recursos económicos, como ser la de los alemanes o ingleses, por nombrar a algunas de ellas, lograron constituir sus propias instituciones educativas.

Más adelante, durante el curso de las dos presidencias de Yrigoyen (1916-1922; 1928-1930), el eje central de la política educativa fue el de la recuperación de la tradición hispana, pues el objetivo era encontrar una matriz que pudiera servir de base identitaria a los/as hijos/as de los/as inmigrantes (que en un porcentaje considerable provenían de España) (Neufeld, 1999). Por su parte, éstos/as manifestaban diversas

expectativas en relación con el papel que debía cumplir la educación. Al respecto, Puiggrós ha establecido tres tipos de situaciones distintas: “*sectores medios interesados en una educación progresista y en una cultura urbana (...) sectores rurales proletarios, subproletarios, campesinos sin tierra, desertores del servicio militar, sin experiencia familiar ni grupal en escolaridad, con fuerte presencia de los enunciados educacionales eclesiásticos y familiares tradicionales en su discurso pedagógico (...) inmigrantes ‘golondrina’ desinteresados en el problema educativo (...)*” (1992:24). A su vez, los sectores anarquistas denunciaban el carácter autoritario del sistema educativo y promocionaban una educación fundada en valores libertarios y críticos.

En la década de 1930, tanto la crisis económica internacional como la política a nivel nacional determinaron importantes transformaciones en la Argentina. En relación con la cuestión migratoria, esto significó que las leyes pasaran a constituirse en elementos cada vez más restrictivos. En un primer momento, los argumentos del gobierno militar de José F. Uriburu (1930- 1932) y de los gobiernos conservadores que le sucedieron, se basaron en la necesidad de garantizar las medidas sanitarias de prevención frente a las posibles enfermedades que presentarían los/as inmigrantes. Luego, el énfasis se colocó manifiestamente en la peligrosidad ideológica y también, en términos económicos, en relación con el riesgo que representaba la llegada de mano de obra extranjera para el mercado laboral local.

Mientras tanto, en el ámbito de la educación, tanto liberales como sectores de izquierda y nacionalistas, habían intentado que sus ideologías quedaran plasmadas en el sistema. Sin embargo, fueron únicamente los sectores nacionalistas, a través de los gobiernos de facto y conservadores, quienes tuvieron esa chance. Estos sectores antidemocráticos promovían la importancia de preservar y fomentar instituciones tradicionales como la nación y la familia.

A lo largo de estos distintos momentos históricos, la llamada “educación patriótica” se constituyó como un tema de interés para los diversos actores que estuvieron a cargo del área educativa, sin embargo el énfasis que en ella se había puesto en un principio fue disminuyendo progresivamente. Varios años después, entre fines de la década de 1930 y los primeros años de la década de 1940 se renovaron las intenciones de promover una educación con estos lineamientos y, al igual que en la década de 1910, el objetivo fundamental de tal iniciativa fue el de fortalecer los sentimientos e ideales nacionalistas (Plotkin, 1993). Hacia 1943, el gobierno de facto de Ramírez (1943-1944) había promovido una reforma educativa que tenía por objeto difundir el nacionalismo en

todos los planos de la vida de la población. Plotkin ha señalado que en la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública correspondiente al año 1943 se afirmaba que el propósito fundamental de la educación pública era “(...) *la formación del carácter y de la inspiración del individuo y de la familia en la conducta patriótica y social, y en los austeros principios de la moral cristiana*” (1993:147). Para ello, distintas personalidades vinculadas al catolicismo nacionalista fueron nombradas en cargos relacionados con el sistema educativo.

Hacia mediados de la década de 1940, la Argentina intentaba desarrollarse como un país industrializado. En ese contexto los flujos de inmigrantes internacionales aumentaron, sobre todo, los de aquellos que provenían de Europa y que dejaban atrás a sus países empobrecidos por las consecuencias de la segunda guerra mundial. Si bien el flujo de inmigrantes europeos/as no alcanzó los niveles de fines del siglo XIX y principios del XX, se trató de un importante movimiento cuyos orígenes deben rastrearse en las consecuencias socioeconómicas y políticas de la guerra pero también en la estrategia de desarrollo implementada por el primer gobierno peronista (De Cristóforis, 2006)

A su vez, continuaban los incrementos de flujos de inmigrantes provenientes de países limítrofes y aumentaban las migraciones internas (Novick, 1997). Con respecto al accionar del Estado en materia migratoria, por un lado, en la Constitución Nacional sancionada en 1946, se hablaba de fomentar la inmigración de origen europeo. Por otro lado, los gobiernos justicialistas fueron los que iniciaron las llamadas políticas de amnistías pues, en concordancia con las ideas de integración latinoamericana, era menester regularizar la situación migratoria de todos/as aquellos/as que procedieran del mismo continente. Paralelamente, surgía el término “cabecita negra” en alusión, sobre todo, a los/as inmigrantes internos y limítrofes con ascendencia indígena. El mismo aparecía en los discursos racistas de varios actores sociales, opuestos al gobierno peronista, que veían con recelo la consolidación de la clase trabajadora participante, ahora, de la política nacional (Grimson, 2006).

En relación con el papel de la educación, durante el primer gobierno de Juan D. Perón (1946- 1952), una de las reformas en el ámbito educativo tuvo que ver con la implementación de una educación técnica, como correlato necesario para el desarrollo industrial y técnico que se pretendía alcanzar. A su vez, otra de las importantes medidas impuestas por el peronismo fue el adoctrinamiento de docentes y estudiantes, a través de la conformación de los “textos escolares peronistas” en los cuales se resaltaban las

figuras de Perón, Evita y las ideas de patria y nación (Plotkin, 1993). Paralelamente, el peronismo promovió la generación de prácticas educativas a partir de las cuales intentó incorporar ciertos saberes populares, como ser la valoración de la oralidad frente a la histórica centralidad de la palabra escrita. Además, cabe destacar sus logros en relación con la consecución de una amplia expansión en la matrícula de estudiantes de nivel primario, la masificación de la escuela media y el inicio de un progresivo aumento en los niveles universitarios (Pineau, 2004).

En las décadas de 1950 y 1960, a partir de la propuesta económica desarrollista, se pusieron en marcha ciertas tentativas para promover la vinculación entre los sistemas educativo y productivo (Juliano, 1993). Los lineamientos propuestos por los EE.UU., en su lucha contra el fervor revolucionario cubano, se tradujeron en capacitaciones docentes y contenidos curriculares en los cuales preponderaban las pautas en términos de eficacia y rendimiento. Recién hacia fines de los años cincuenta, y hasta mediados de los sesenta, surgieron corrientes críticas del sistema escolar representadas en América Latina por autores como Paulo Freire. Ahora bien, Juliano ha señalado que: *“El eje de la crítica se centró en la colonización cultural, las relaciones de clase, y en menor medida en la postergación de las zonas rurales. No se abordaron los problemas de discriminación étnica y de género.”* (1993:87). De modo que la realidad social era predominantemente analizada en términos de clases, sin colocar un énfasis preciso en las cuestiones relativas al tratamiento de la diversidad cultural.

Durante el período de la dictadura militar que va desde 1976 a 1983, la Argentina atravesó un proceso sumamente nefasto que se manifestó en el conjunto de sus instituciones. En materia migratoria, hacia 1981 se sanciona la Ley N° 22.439, conocida como “Ley Videla”, a partir de la cual, entre otras cosas, se facultaba a la Dirección Nacional de Migraciones a deportar extranjeros/as sin necesidad de recurrir a los mecanismos judiciales tradicionales. Consecuente con la ideología del gobierno de facto, la “Ley Videla” representó un tratamiento adverso respecto de la población inmigrante. En este contexto de exclusión, los/as inmigrantes internos/as y limítrofes intentaron resistir asentándose, sobre todo, en villas de emergencia.

En dicho período, la educación argentina, al igual que el resto de las instituciones, atravesó un ciclo de censura y amplia represión. En líneas generales, la dictadura destruyó buena parte del sistema educativo nacional. Por un lado, a partir del establecimiento de un autoritarismo acérrimo y, por otro, a partir de la generación de una pauperización general de la calidad educativa. El carácter históricamente

homogeneizante de la educación argentina se reforzó e impuso, en dicho período, a través de la opresión.

En la década de 1980, con el retorno de la democracia, en el ámbito educativo se produjeron importantes cambios entre los que puede mencionarse el aumento de la matrícula de estudiantes en el nivel medio. Sin embargo, las transformaciones en el área educativa generalmente tienen lugar de manera procesual y no sin contradicciones; en palabras de Romero: *“La escuela es una institución conservadora, que cambia muy lentamente y resiste – para bien o para mal- los impulsos para modificar sus criterios y su comportamiento”*(2004:24-25). De modo que el camino de reconstrucción que la escuela pública debió emprender, luego de la devastación que implicó la dictadura militar, aún es extenso.

A su vez, desde fines de los años ochenta comenzó a perfilarse, en contraposición al enraizado perfil de la escuela pública, gratuita y laica, la idea de una educación privatizada. Esta mutación que padeció el sistema educativo se enmarcó en el contexto de implementación del modelo económico neoliberal, a partir del cual se profundizó notoriamente la desigualdad social, generando un aumento de las distancias entre sectores sociales. En ese momento, una de las medidas tendientes a fortalecer el rumbo del proyecto neoliberal, fue la sanción de la Ley Federal de Educación, a través de la cual, según han señalado Massano y Smitsaart siguiendo a Puiggrós: *“(…)se reduce la idea de trabajo y de tecnología desvinculándola de los procesos científicos-técnicos, culturales, de la formación del hombre y del ciudadano (...) Además (...) subordina lo educativo a las leyes del mercado a partir de los intereses de los grupos económicos dominantes”* (1999).

En materia migratoria, permaneció vigente la “Ley Videla”. Paralelamente, durante la década de 1990, los gobiernos de Carlos S. Menem (1989- 1995; 1995- 1999) establecieron una serie de decretos y medidas que tendieron a prolongar en el tiempo el carácter restrictivo. A su vez, el discurso político gubernamental estuvo enmarcado en lineamientos xenófobos que otros actores sociales, como ser sindicatos y distintos medios de comunicación masiva, se encargaron de reproducir ampliamente. En este sentido, Oteiza y Aruj han señalado lo expresado en el diario La Nación, en el año 1994, por un ex ministro de la dictadura de los años 1976- 1983: *“Recientes estudios sobre la población argentina demuestran que la salud ha empeorado por aumento de la enfermedad de Chagas, meningitis, tuberculosis, parasitosis y, particularmente, el cólera, hasta hace poco desconocido en nuestro país. Este alarmante aumento de la*

morbilidad se relaciona con el ingreso de inmigración ilegal sudamericana que, en aumento, se hacina promiscuamente en la periferia de Buenos Aires, en otras ciudades y en zonas rurales de Misiones, Chaco, Formosa, Salta, Jujuy y toda la Patagonia (...)” (1997:19). Este tipo de discursos xenófobos, esgrimidos durante la década de los noventa sirvió de sustento para la negación de la problematización de la compleja realidad socioeconómica y política pues los/as inmigrantes procedentes de países limítrofes y de Perú pero también del continente asiático y europeos de la región del este, entre otros, fueron convertidos en el chivo expiatorio de los graves problemas sociales que aquejaban al país, entre los que el aumento de la desocupación, la pobreza y la desigualdad social ocupaban un importante lugar.

En numerosas ocasiones, la formulación de estereotipos y prejuicios respecto de estos colectivos migratorios desembocó en la generación de prácticas discriminatorias explícitas. En cuantiosas oportunidades, las mismas se constituyeron como prácticas racistas (Oteiza y Aruj, 1997; CELS 1999; Cohen, 2004; Caggiano, 2005; Grimson, 2006).

En relación con el ámbito específico de la ciudad de Buenos Aires, en el año 1999 se sancionó la Ley N° 203 a partir de la cual se estableció que los/as niños/as menores de 18 años de edad pueden ser inscriptos/as en los establecimientos educativos por más de que no cuenten, en ese momento, con un documento de identidad. A su vez, estableció que el Poder Ejecutivo, a través de la Secretaría de Educación, debe asesorar a los/as estudiantes extranjeros/as y a sus familias para que regularicen su situación migratoria. Esta ley representó un avance, en relación con el tratamiento que los/as niños/as y jóvenes inmigrantes recibían por parte del Estado. Paralelamente, marcó un rumbo ideológico, caracterizado por la generación de políticas que favorecieron una mayor apertura hacia los colectivos de migrantes presentes en el territorio argentino.

Por otro lado, también durante la década de 1990, en el ámbito educativo se pusieron en marcha algunas experiencias de reconocimiento de la diversidad cultural. Las mismas se enmarcaron en los discursos y políticas multiculturales que en aquel período se consolidaron a nivel internacional. Por aquellos años, numerosos países promovieron el respeto por la multiculturalidad que caracterizaba a sus sociedades mientras que

múltiples organismos internacionales se encargaron de difundir consignas vinculadas al respeto y la atención a la diversidad cultural.⁶

Luego de la crisis desatada en 2001 y a partir de los intentos por consolidar un nuevo modelo de desarrollo, desde el sector político - gubernamental se incrementaron las propuestas que promocionan una mayor “integración” de los/as inmigrantes. Como señalé en la introducción de esta tesis, en el año 2003 se sancionó una nueva ley de migraciones (Ley N° 25.871), suplantando a la antigua “Ley Videla”, caracterizada por el reconocimiento de los derechos humanos de los/as inmigrantes.

Mucho tiempo ha transcurrido desde la época de la inmigración de masas y de la elaboración del mandato de homogeneización que recibió la escuela. La sociedad argentina sufrió numerosas transformaciones, sin embargo, la mayor parte de las veces, el discurso político gubernamental ha mantenido su carácter pro - europeo y ha ido delineando importantes rasgos discriminatorios respecto del resto de los/as inmigrantes. Las transformaciones socioeconómicas y políticas acaecidas en los últimos años han configurado un nuevo escenario en el cual se propone un nuevo tratamiento respecto de la población de origen extranjero. En el ámbito educativo, la Ley de Educación N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, sostiene que de acuerdo a lo establecido en la Ley de Migraciones N° 25.871, el Estado Nacional, las provincias y la ciudad de Buenos Aires deben garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los niveles del sistema educativo, a la población inmigrante que no cuente con un documento nacional de identidad, aceptando la presentación de documentos emitidos por sus países de origen. A su vez, promueve el respeto de la diversidad cultural. Sin embargo, también señala el objetivo de “fortalecer la identidad nacional”.

En este contexto de transformaciones y continuidades, los tratamientos respecto de la población inmigrante que se construyen en numerosas escuelas públicas argentinas conservan marcados lineamientos asimilacionistas (Beheran, 2007; Domenech; 2007).

⁶ Bordegaray y Novaro han reflexionado acerca del Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe elaborado por el Ministerio de Educación argentino, en el marco de un programa “compensatorio”. Como he señalado en el capítulo 1, se trató de una experiencia que entendía a la diversidad cultural en términos de desventaja educativa.

2.1. A modo de cierre. Pasado y presente de los/as migrantes en la Argentina. Movilidad social, supervivencia y educación

Entre las múltiples diferencias que pueden registrarse entre aquellos movimientos masivos de inmigrantes transatlánticos y las migraciones contemporáneas a la Argentina, procedentes en su mayor parte de Paraguay y Bolivia, se encuentra el variable carácter de la movilidad social. Aquella sociedad a la que arribaron los/as inmigrantes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, pronto sufrió importantes transformaciones, entre las que se destacaron el proceso de urbanización, la conformación de los sectores medios y las expectativas y concreción de movilidad social ascendente. Esos/as inmigrantes, procedentes en su mayoría de zonas rurales, arribaron y se concentraron, predominantemente, en las ciudades, sobre todo, en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Muchos/as de ellos/as consiguieron acomodarse entre los nuevos sectores medios que surgían gracias al desarrollo económico.

En líneas generales, los estudios migratorios referidos a estos movimientos no han atendido a la temática de la movilidad social desde una perspectiva intergeneracional. Sin embargo, el estudio realizado por Da Orden (2004) ha sido un valioso aporte. La autora ha analizado la migración de familias españolas en la ciudad de Mar del Plata, en el período 1890 – 1930 y ha dado cuenta de la existencia de fuertes lazos de parentesco que llevaban a los/as inmigrantes españoles/as y a sus hijos/as a residir en el mismo barrio y, en numerosas ocasiones, a establecer sus talleres o locales en espacios cercanos a las viviendas de sus progenitores/as, pues las empresas familiares eran sumamente comunes.

El trabajo familiar convocaba tanto a los agricultores como a los comerciantes o miembros de pequeñas industrias. En el caso de las redes parentales de agricultores y jornaleros, por ejemplo, la autora ha sostenido que la numerosa cantidad de hijos/as, la presencia de familiares, el matrimonio temprano de las hijas con otros agricultores o jornaleros y el matrimonio tardío de los hijos, favorecían la consolidación de este tipo de redes. Por otro lado, la cercanía respecto de la casa de los/as progenitores/as facilitaba el cuidado de los mayores y la crianza de los/as hijos/as pequeños/as, en la cual las abuelas cumplían un rol fundamental.

Entre aquellos/as inmigrantes transatlánticos, la escuela era valorada de manera positiva y entendida como un medio de acceso a empleos de calidad. Las familias migrantes veían en la escuela un camino para que sus hijos/as accedan a mejores

empleos que los que habían conseguido ellos/as y las expectativas de que pudieran alcanzar una acreditación de nivel terciario o universitario motivaban, muchas veces, el esfuerzo y el sacrificio familiar. Da Orden (2004) ha señalado que entre los/as españoles/as radicados/as en la ciudad de Mar del Plata el número de analfabetos/as era mucho menor que el de los/as que aún residían en España. Garantizar la educación de los/as hijos/as parecía sostener, muchas veces, el proyecto migratorio.

El proceso de movilidad social ascendente fue un rasgo emblemático de aquellas migraciones masivas. Sin embargo, cabe destacar que no todos/as los/as inmigrantes tuvieron el mismo recorrido y ascenso social; paralelamente a aquel proceso de movilidad social ascendente, entre los sectores de trabajadores/as urbanos/as tuvieron lugar situaciones de malestar y descontento provocados, entre múltiples motivos, por las adversas condiciones laborales y la compleja situación habitacional que padecían.

Por su parte, las migraciones contemporáneas a la Argentina están caracterizadas por procesos de movilidad social más complejos. Históricamente, los/as inmigrantes procedentes de países limítrofes se insertaron en empleos no calificados y de bajas remuneraciones. No obstante, muchos/as de ellos/as lograron cierta movilidad social y alcanzaron los objetivos que se plantearon al iniciar sus procesos migratorios: acceder a un empleo y mejorar su calidad de vida y la de sus familias. Ahora bien, en numerosas ocasiones, estos/as inmigrantes padecen situaciones caracterizadas por la desigualdad social, en las que sus condiciones básicas de subsistencia no se encuentran garantizadas.

En el barrio en el que he realizado esta investigación, la desocupación, la explotación laboral y las dramáticas situaciones habitacionales caracterizan las vidas de numerosos/as de sus vecinos/as, entre quienes los/as inmigrantes suelen encontrarse en un estado de mayor vulnerabilidad ya sea porque muchos/as de ellos/as no han accedido a la regularización de su situación migratoria o bien porque por más de haberlo hecho, “cargan” con fuertes estigmas que los/as colocan en posiciones de subalternidad y opresión. En este contexto, en numerosas ocasiones, las redes de parentesco y paisanaje intentan “amortiguar” las dificultades de los/as inmigrantes. De manera similar a la planteada por Da Orden (2004) para el caso de las familias españolas, que arribaban a Mar del Plata en los siglos XIX y XX, los/as inmigrantes bolivianos/as y paraguayos/as que residen en el barrio en el que realicé esta investigación, en numerosas ocasiones, viven y trabajan compartiendo el alquiler de un espacio que es utilizado, simultáneamente, como vivienda y taller textil, por ejemplo. A su vez, las actividades vinculadas a la crianza de los/as hijos/as también son compartidas entre familiares,

siendo las jóvenes y niñas las que, generalmente, se encuentran a cargo del cuidado de sus hermanos/as menores así como del resto de las actividades domésticas.

Por otro lado, como podrá apreciarse a lo largo de esta tesis, tanto para los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes protagonistas de esta investigación como para sus familias, la escuela continúa siendo valorada de manera positiva y percibida como un “puente” hacia la movilidad social ascendente. Si bien entre los/as jóvenes inmigrantes son habituales las manifestaciones referidas a la complejidad de acceder a un buen empleo por más de que se cuente con un título de nivel medio, la mayor parte de ellos/as y sus familiares perciben a la escuela, y a la acreditación que ella les brinda, como una condición básica para iniciar una búsqueda laboral “respetable”.

Como he señalado anteriormente, en el sistema educativo argentino ha prevalecido un fuerte mandato de inclusión igualitaria, que en las prácticas cotidianas se ha ido implementando de diversas y complejas maneras. Los tratamientos elaborados por los/as docentes respecto de la diversidad sociocultural y la población inmigrante han estado caracterizados, preponderantemente, por una perspectiva asimilacionista. Más allá de las notorias transformaciones que han tenido lugar en los últimos años, entre las que se ubican la proliferación de discursos que promueven el pluralismo cultural y la implementación de un novedoso tratamiento legal respecto de la población inmigrante, vinculado a una perspectiva de derechos humanos, en numerosos espacios escolares, persisten las miradas que ven en la diversidad de orígenes nacionales, pertenencias étnicas y lingüísticas, una desventaja educativa.

Resulta llamativo que en esos contextos contradictorios en los que se combina el imperativo de la inclusión con visiones homogeneizantes y estigmatizadoras, los/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes junto a sus familiares elaboren, generalmente, una visión positiva de los espacios escolares y breguen por completar sus estudios formales. En el próximo capítulo, daré cuenta de los modos en que estos/as jóvenes vivencian las experiencias formativas que tienen lugar en las escuelas y los procesos sociales que habilitan la construcción de ese tipo de apreciaciones y expectativas.

CAPÍTULO 3

“La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades – particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos”.

BOURDIEU Y PASSERON - *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.*

Experiencias formativas escolares

3.1 Experiencias formativas de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires

3.1.1 Prácticas educativas e identificaciones nacionales construidas por los/as docentes

Esta investigación me ha permitido atender a la preponderante pervivencia de una perspectiva asimilacionista en la mayor parte de las prácticas docentes, sobre todo en las que tienen lugar en la escuela A. Las mismas, conciben a la “otredad” como algo que debe ser “borrado” y sobre lo cual deben “imprimirse” los saberes, costumbres y valores de la cultura dominante. De modo que frente a la diversidad de pertenencias étnicas, lingüísticas y nacionales de los/as jóvenes, la mayor parte de los/as docentes apuesta por una enseñanza homogeneizante.

Este tipo de situaciones es evidente a través de las observaciones de clases de distintas materias curriculares y de los estilos pedagógicos y didácticos que el cuerpo docente, generalmente, implementa en el aula. Pues bien, en la mayor parte de las situaciones de clase observadas, he percibido una notoria distancia entre las propuestas docentes y las respuestas que construyen los/as estudiantes. Uno de los ejemplos que considero que refleja este tipo de distancias puede ser apreciado a partir del registro de campo que reproduzco a continuación. El mismo corresponde a una clase de inglés de un primer año de la escuela A.

“La clase comienza con la corrección conjunta de la tarea que los/as jóvenes debían realizar en sus hogares. La misma

consistía en completar una serie de ejercicios del cuadernillo de inglés. El tema de los mismos es el verbo TO BE.

Observo que los/as estudiantes manifiestan algunas dificultades para comprender cuándo deben utilizar las variantes ‘am’, ‘are’, ‘is’. También observo que cuando la profesora se refiere a los pronombres, los/as jóvenes parecen no saber cuál es la función de los mismos.

Durante el transcurso de la clase, una mujer entra al aula y saluda a la profesora. Ambas se quedan conversando durante unos cinco minutos. Luego la mujer se va y la docente retoma la corrección conjunta de la tarea pendiente.

Paralelamente, observo la escasa atención que muchos/a de los/as jóvenes le prestan a la actividad. Me pregunto si las oraciones del tipo ‘Anna is from Spain. She is a doctor’; ‘Paul is from London. He is a dentist’, que propone la profesora, guardan algún atractivo para los/as estudiantes.”

Considero que en el registro señalado, se observa una desarticulación entre la propuesta docente y las realidades e intereses de los/as jóvenes.¹ Las oraciones elaboradas por la profesora de Inglés remiten a lugares y profesiones distantes respecto de las realidades de los/as mismos/as y de sus familias. En ellas se incorporan figuras

¹ Otros/as investigadores/as han señalado el registro de este tipo de situaciones en escuelas secundarias. En este sentido, Tenti Fanfani ha analizado las características del nivel medio en el contexto urbano de América Latina y ha señalado que: “(...) *los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes y predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y, en especial, con el currículum o programa que la institución se propone desarrollar*” (2009:58). Este tipo de situaciones de enseñanza se contraponen a las estrategias pedagógicas y didácticas ampliamente difundidas en el sector educativo que promueven la importancia de reconocer y promocionar los saberes previos de los/as estudiantes. Si bien el reconocimiento de otras trayectorias formativas, previas y paralelas a la escuela, es fundamental en cualquier relación educativa, lo es aún más tratándose de sujetos mayores.

socialmente legitimadas como la del “doctor” y también la pertenencia europea, históricamente valorada en el imaginario social de la ciudad de Buenos Aires.

Paralelamente, a partir de las conversaciones informales y las entrevistas realizadas con los/as docentes he observado que para muchos/as de ellos/as los diferentes orígenes nacionales de los/as estudiantes son entendidos como “un problema” que dificulta tanto las relaciones que se establecen entre los/as estudiantes como los procesos de enseñanza. Frecuentemente, numerosos/as profesores/as explican esos supuestos problemas haciendo hincapié en las “*dificultades que tienen los chicos para comunicarse entre ellos porque son de culturas distintas*”, o bien enfatizando lo complicado que les resulta trabajar con jóvenes que, supuestamente, poseen un nivel educativo más bajo que el de los/as estudiantes argentinos/as, a la vez que “*no tienen normas culturales básicas*”. La frase “*estos chicos no saben nada*” aparece recurrentemente. Desde estas miradas los/as docentes construyen una marcada distancia entre sus propuestas y las realidades e intereses de los/as estudiantes. De este modo, ciertas prácticas que los/as chicos/as manifiestan en la escuela (el uso continuo que hacen de sus teléfonos celulares o la música que escuchan, por ejemplo) así como sus orígenes nacionales y trayectorias de vida, que en ocasiones incluyen múltiples desplazamientos geográficos y experiencias laborales, no son generalmente retomadas en las propuestas educativas sino que permanecen invisibilizadas. Vale aclarar que estas distancias entre las prácticas y experiencias de los/as jóvenes y la propuesta educativa parecieran establecerse respecto del estudiantado en general y no sólo de los/as inmigrantes y descendientes de inmigrantes. A continuación reproduzco otro fragmento de mis notas de campo en el que se reflejan algunas de estas cuestiones:

“En una clase de Educación Cívica de un 2º año de la escuela A, el tema del día era: Qué es ser argentino. La docente explicó a los/as estudiantes que debían realizar una encuesta a distintos miembros de la escuela indagando acerca de qué significa ser argentino. A la vez, señaló que ellos/as también deberían elaborar sus respuestas.

Más tarde, una de las estudiantes manifestó: ‘*Pero yo soy paraguaya*’. La docente la escuchó, la miró y luego prosiguió con la clase explicando que podían encuestar a otros docentes, a estudiantes de otros cursos y al encargado del bar, por ejemplo.

Más adelante, les pidió a un grupo de chicos que se ubican en la parte de atrás del aula, que hicieran silencio. Uno de ellos dijo: *'Es que ellos son paraguayos'*. A lo que la docente respondió: *'No importa, también lo pueden hacer...'* y sin dar más explicaciones continuó con la clase.”

Este tipo de situaciones se reitera, frecuentemente, en la escuela A: cuando aparecen manifestaciones de los/as chicos/as acerca de sus orígenes nacionales muchos/as docentes las “silencian” (Novaro, et ál., 2008). Ahora bien, durante las conversaciones que los/as profesores/as mantienen entre sí en los momentos del recreo, he observado que varios/as de ellos/as se muestran preocupados/as acerca de la escolaridad de los/as jóvenes inmigrantes y sus supuestas dificultades de aprendizaje. La mayor parte de esos/as docentes señala desconocer qué puede hacer para *“ayudarlos a que se integren y les vaya mejor en la escuela”*. Sin embargo, en ocasiones la manifestación de esa incertidumbre lejos de llevarlos/as a cuestionar su práctica profesional se asocia con fuertes juicios descalificadores. Pues bien, una docente sostiene:

“¿Qué podemos hacer nosotros desde acá si ya en las casas es todo un desastre? No entendemos para qué vienen... ¿Por qué no se quedan en Bolivia que por lo menos ahí están en su propia cultura? No piensan en el daño que es para los hijos... Entonces vos lo que hacés es terminar nivelando para abajo... Das lo básico o menos...”

Otra de las situaciones que evidencia el tinte asimilador de las prácticas educativas es la referida a las explicaciones que elaboran los/as docentes en relación con las dificultades de lectoescritura de los/as chicos/as inmigrantes; para muchos/as profesores/as estos/as estudiantes deben abandonar el uso de las lenguas quechua, aymara y guaraní, utilizadas por algunos/as de ellos/as, pues entienden que las mismas dificultan el aprendizaje del español. A lo largo del trabajo de campo, observé que este tipo de reflexiones se elabora desconociendo que varios/as de los/as estudiantes de la escuela poseen dificultades de lectoescritura y que muchos/as de ellos/as son argentinos/as y/o hablantes monolingües en español.

A través de las conversaciones mantenidas con los/as docentes pude dar cuenta que ante mis preguntas acerca de los motivos que pudieran explicar los problemas educativos de los/as jóvenes argentinos/as, sus explicaciones hacían referencia, generalmente, a las pautas de crianza, supuestamente, “deficitarias” que se implementan en los hogares de estos/as jóvenes pertenecientes a sectores populares, al “abandono” y la falta de “motivación para el esfuerzo” por parte de ellos/as y sus familias y , en ocasiones, a las situaciones de desigualdad social en las que viven y que muchas veces los/as llevan a “*no creer más en que estudiar les sirva para algo*”. Sin embargo, en relación con los/as estudiantes bolivianos/as y paraguayos/as, en numerosas oportunidades, varios/as de los/as docentes con los que he tenido oportunidad de conversar refirieron que se trata de “*culturas deficitarias*” frente a las cuales “*no sabemos qué hacer*”.

Si bien las manifestaciones docentes intercalan visiones asimilacionistas, que prescriben que la diversidad sociocultural “*es un problema*”, con otras que promueven la no discriminación y la “*integración*” de los/as inmigrantes, las prácticas docentes están, generalmente, vinculadas a una visión asimilacionista. Paralelamente, incluso entre aquellos/as docentes que manifiestan preocupación en torno a la escolaridad de los/as estudiantes provenientes de otros países, he atendido a numerosas expresiones estereotipadas y prejuiciosas respecto ellos/as. Algunas de las que he registrado a lo largo de los años en que visité la escuela son las siguientes:

“*Estos chicos (refiriéndose a los chicos paraguayos y bolivianos) carecen de normas básicas de convivencia*”

“*Los bolivianos viven hacinados, se explotan entre ellos mismos, los hijos están todo el día solos encerrados en sus casas. ¿Qué se puede esperar de ellos?*”

“*Los chicos bolivianos no hablan porque sus familias carecen de oralidad... Jamás vas a ver una madre boliviana contándole un cuento a su hijo*”

“Los paraguayos son de naturaleza violenta... Siempre se andan acuhillando acá en el barrio... Además son muy promiscuos y eso les trae muchos problemas”

La denuncia de la “falta de oralidad” que, supuestamente, caracteriza a los/as estudiantes bolivianos/as es sumamente recurrente. Más adelante, volveré sobre este tema. Sobre ellos/as también reposa el estigma de la “lentitud” y el de la “carencia de normas básicas de convivencia”. Por su parte, los jóvenes paraguayos son estigmatizados como “violentos”, “problemáticos” y miembros de “familias promiscuas”. ¿Qué significará para mis interlocutores “ser boliviano” y “ser paraguayo”? A lo largo de este capítulo iré “desarmando” el entramado histórico y social que permitió la emergencia de este tipo de asociaciones entre orígenes nacionales y aspectos notoriamente negativos.

En principio, considero relevante aclarar que estas sugestivas manifestaciones se sustentan en ideas fuertemente arraigadas entre amplios sectores de la sociedad argentina y son comúnmente reproducidas por distintos actores sociales. Si bien en los últimos años el contexto de promoción de los derechos humanos de los/as inmigrantes permitió que, en ciertas oportunidades y determinados espacios sociales, disminuyeran las prácticas discriminatorias respecto de los diversos colectivos migratorios, pues la vigencia de la Ley N° 25.871 así lo prescribió, las visiones negativas y las prácticas discriminatorias respecto sobre todo de los/as inmigrantes limítrofes y de Perú continúan reproduciéndose y son manifestadas por múltiples actores sociales (Acosta et ál., 2007; Pacecca y Courtis, 2009).

Por otro lado, en la escuela A la retórica del pluralismo cultural pareciera haber calado con escasa profundidad. Entre las representaciones y prácticas docentes no se evidencian referencias al discurso que pregona el “respeto a la diversidad cultural”, propuesto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y ampliamente difundido en el sector educativo de nivel primario (Beheran, 2007) y por los organismos internacionales vinculados con la temática educativa. Al analizar la historia del nivel secundario, Dussel ha aportado ciertas ideas que resultan apropiadas para reflexionar acerca de estas distinciones entre niveles. Para la autora, *“Si la escuela primaria era más maternal y ‘contenedora’, la secundaria debía ser, en cambio, más patriarcal, vertical e impersonal”* (2009:46). Pues bien, en la escuela A, en comparación con situaciones observadas, en escuelas primarias, durante la realización de mi tesis de maestría

(Beheran, 2007), las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes parecieran ser más difusas; muchos/as docentes, por ejemplo, no conocen los nombres de los/as estudiantes y mucho menos sus orígenes nacionales, aunque generalmente suelen identificarlos/as como “bolivianos/as”. Pareciera ser que estas diferencias en el tratamiento de la población inmigrante entre el nivel primario y secundario se constituyeron a través de la vigencia de las características descritas por Dussel. Sin embargo, como veremos más adelante, en la escuela B, en la cual las relaciones entre docentes y estudiantes se presentan de manera más fluida, he atendido a otro tipo de discursos y prácticas respecto de la diversidad sociocultural.

Por otro lado, en la escuela A los/as docentes suelen manifestar frases como las siguientes:

“Los morochitos de acá adelante... Esos son todos extranjeros... Bolivianos”

“Son todos del Altiplano, de Bolivia... te das cuenta por las caras”

Sin embargo, ante mis preguntas referidas al tiempo de residencia en el país, por ejemplo, en varias oportunidades los/as docentes me aclararon que se trataba de jóvenes argentinos/as, hijos/as de bolivianos/as.² En otras ocasiones, recurrieron al registro del curso para ver si obtenían alguna información relacionada con mis preguntas y allí descubrieron que se trataba de estudiantes argentinos/as. De modo que, por un lado, existe una marcada confusión respecto de quienes son inmigrantes y quienes son hijos/as de inmigrantes y, por otro lado, generalmente, los/as docentes se refieren a los/as “bolivianos/as”, sin atención a si se trata de inmigrantes de otros países distintos a Bolivia o bien a jóvenes argentinos/as.

Comencé a preguntarme, entonces, cómo construyen estas identificaciones. Pues bien, en líneas generales, los rasgos fenotípicos indígenas son asociados, casi exclusivamente, con la pertenencia a la nacionalidad boliviana. Por su parte, la misma

² En Argentina rige el principio de *ius soli*, de modo que los/as hijos/as de inmigrantes que nacen en el país son considerados legalmente como ciudadanos/as argentinos/as.

asociación se da respecto del “acento boliviano”, obviando la posibilidad de que los/as jóvenes tal vez se expresen utilizando el mismo porque sus progenitores/as hayan migrado desde aquel país.

¿Por qué son identificados como “extranjeros”, “bolivianos” muchos/as de los/as estudiantes que nacieron en la Argentina, y muchos/as de los que, si bien son inmigrantes, han nacido en otros países distintos a Bolivia? ¿Cómo se ha construido esa identificación?

Las representaciones sociales, que muchos/as docentes construyen respecto del colectivo migratorio boliviano, se inscriben en el proceso de marcación étnica analizado por Grimson (2006). Dicho autor ha sostenido que en la Argentina de la década de 1990 tuvieron lugar determinados procesos sociales en los cuales los/as inmigrantes limítrofes y de Perú ocuparon un lugar central. Por un lado, Grimson identificó una serie de importantes cambios sociodemográficos que han tenido lugar en las últimas décadas. En primer lugar, se refirió al aumento de los/as inmigrantes limítrofes sobre el total de extranjeros/as y al paralelo descenso de los/as europeos/as. En segundo lugar, mencionó el desplazamiento desde los tradicionales asentamientos de inmigrantes, en espacios fronterizos, hacia los centros urbanos. Por último, señaló las variaciones de la distribución por nacionalidad de la inmigración limítrofe y de Perú. En este sentido, mientras que la proporción de inmigrantes chilenos/as y uruguayos/as se redujo, se registró un aumento en la de bolivianos/as y peruanos/as.³

Paralelamente a estas transformaciones, como he mencionado anteriormente, frente a la desocupación, la precariedad laboral y demás problemáticas generadas a partir de la consolidación del proyecto económico neoliberal, los/as inmigrantes se convirtieron en un auténtico chivo expiatorio. En ese contexto, tuvo lugar la aparición de un nuevo sistema de visibilidad de la etnicidad, a partir del cual se produjo el pasaje “(...) *de una situación de invisibilización de la ‘diversidad’ a una creciente hipervisibilización de las diferencias*” (Grimson, 2006:70). Grimson se ha preguntado por qué la misma se

³ Cerrutti (2005) ha analizado las variaciones registradas en el stock de inmigrantes de la ciudad de Buenos Aires, en el período 1991 –2001, y señaló que el número de peruanos/as casi se duplicó, mientras que el de bolivianos/as también se incrementó, de manera muy considerable, hasta casi triplicarse. Asimismo, el número de paraguayos/as creció notoriamente aunque en menor medida que la de los dos colectivos migratorios recién señalados.

construye, casi exclusivamente, respecto del colectivo migratorio boliviano y no de los colectivos chileno o uruguayo, por ejemplo. Pues bien, el autor ha sostenido que dicho proceso se constituye en la Argentina porque ésta, históricamente, se ha “imaginado” a sí misma como un enclave europeo, negando la presencia de comunidades aborígenes y población africana. Dentro de este imaginario, los/as inmigrantes bolivianos/as, y sus descendientes, son identificados/as como esa alteridad indígena que, a lo largo de la historia, se ha intentado negar sistemáticamente. En tal sentido, Grimson ha señalado que la conformación de dicho proceso de marcación étnica permite comprender, por ejemplo, porque “(...) *la categoría de ‘boliviano’ es utilizada comúnmente en varias ciudades del país para designar no sólo a las personas que nacieron en Bolivia, sino también a sus hijos. Sus hijos son legalmente argentinos, pero socialmente, bolivianos*” (Grimson, 2006:78).

Tanto el contexto social, que atraviesa el espacio escolar, cargado de visiones estereotipadas, prejuiciosas y de prácticas discriminatorias respecto, sobre todo, de los/as inmigrantes bolivianos/as y paraguayos/as, como la persistencia de prácticas educativas vinculadas al asimilacionismo, parecieran colaborar en la interpretación de ese tipo de identificaciones nacionales que construyen los/as docentes de la escuela A. Las mismas están atravesadas por un marcado proceso de hipervisibilización de la migración, sobre todo boliviana, y esa clasificación del estudiantado como “boliviano” se realiza con un evidente carácter peyorativo.

En algunas situaciones de clase he observado cómo esas prácticas docentes respecto de los/as jóvenes inmigrantes se articulan con los tratamientos que construyen respecto de la temática migratoria. Para dar cuenta de estas articulaciones, primeramente, quisiera analizar el lugar que ocupa, en la actualidad, la temática referida a las migraciones a la Argentina en los documentos educativos que elabora el Ministerio de Educación de la Nación. ¿Las transformaciones políticas y jurídicas que tuvieron lugar en los últimos años respecto del tratamiento de la población migrante se reflejan en los documentos educativos editados por el Ministerio?

Novaro ha analizado el tratamiento de la temática migratoria que construye la propuesta oficial y editorial para escuelas primarias a nivel nacional y sostuvo que la misma se presenta en términos de “problema”. Para la autora, tanto en el pasado como en la actualidad, la temática de la migración aparece frecuentemente asociada a la idea de “invasión” y en tal sentido ha señalado: “(...) *si el peligro de aquella invasión era ‘el*

robo del alma nacional', el pragmatismo de los nuevos tiempos hace que ahora se piense más bien en la posibilidad del 'robo' de trabajo, servicios, derechos" (2005:87).

Ahora bien, a través de la revisión de distintos documentos educativos referidos a la enseñanza en el nivel medio, he observado un llamado a reconocer la multiplicidad de identificaciones culturales, étnicas y lingüísticas que forman parte de la realidad social nacional, así como a tener en cuenta las demandas de tipo educativo que las mismas generan. Tanto en el "Núcleo de Aprendizajes Prioritarios para Ciencias Sociales. Nivel Medio" (2006), como en los "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (2009), ambos elaborados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, se hace mención, por ejemplo, a la importancia de comprender las características de la población del continente americano, sus condiciones de vida y trabajo así como los procesos migratorios en los que interviene. De modo que el tratamiento indicado para la temática migratoria propone el reconocimiento de los/as migrantes y de las condiciones económicas, políticas y sociales que, generalmente, propician los movimientos migratorios.

Sin embargo, en las escuelas visitadas durante esta investigación he observado un abordaje del tema que si bien no se da en términos de "problema", presenta una visión parcial y ahistórica. Durante clases de Educación Cívica de la escuela A, por ejemplo, he registrado ciertas referencias respecto de la temática de las migraciones internacionales a la Argentina. En esas clases, los/as docentes se ocuparon de describir y valorar a la inmigración europea llegada al país desde mediados del siglo XIX, rescatando su participación en la construcción de la "nación argentina" y omitiendo mencionar los problemas que debieron enfrentar aquellos/as inmigrantes para "integrarse" a la sociedad receptora. Una docente explicó: "*Todos somos hijos o nietos de inmigrantes*". Ahora bien, esa referencia aludía a los hijos o nietos de inmigrantes europeos que en la escuela visitada son, en todo caso, una minoría.

El tratamiento que estos/as docentes elaboran respecto de la temática migratoria, generalmente, inhabilita la posibilidad de reflexionar acerca de ella como un fenómeno social contemporáneo; los/as docentes refieren a las migraciones en términos históricos. A través de los modos en que abordan el tema pareciera ser que las migraciones tienen poco o nada que ver con las historias de vida de los/as estudiantes. De esta manera, por un lado, hacen referencia a sucesos de un pasado "romántico" en el que pareciera ser que la ausencia de conflicto fue una constante. Por otro lado, al ocuparse exclusivamente de la migración europea invisibilizan a otros colectivos migratorios

presentes en el país. En este sentido, encuentro pertinente la distinción a la que hace referencia Rockwell entre el saber pedagógico y el saber docente. Para la autora, los saberes docentes son construidos a través de la intersección de las formaciones profesionales, biografías e historias sociales e institucionales por las que atraviesan estos sujetos. Los mismos *“constituyen (...) una matriz que reelabora los conocimientos pedagógicos transmitidos durante la formación inicial y continua de los maestros y las disposiciones oficiales que llegan a las escuelas”* (2009:28). Pues bien, mientras que en los documentos educativos, anteriormente señalados, se promueve el reconocimiento socio-histórico de los múltiples actores y dimensiones que conforman los procesos migratorios, en las prácticas educativas, mediadas por las formaciones y biografías de los/as docentes, se observan otras aproximaciones que presentan un recorte parcial del fenómeno de las migraciones internacionales a la Argentina.

En definitiva, en líneas generales, observo que tanto las prácticas de los/as docentes de la escuela A respecto de los/as estudiantes extranjeros/as, como sus tratamientos de la temática migratoria guardan una notoria distancia respecto de los/as jóvenes y de los/as procesos sociales en los que participan.

En la escuela B las experiencias formativas de los/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, son notoriamente diferentes a las que vivencian los/as que asisten a la escuela A. Desde la dirección de la escuela se promueve la importancia de las características relacionales y afectivas de las prácticas educativas (Abramowski, 2010). La directora del establecimiento ha señalado que uno de los objetivos centrales de la escuela es *“construir un vínculo afectivo entre la escuela y los estudiantes... que los estudiantes sepan que acá se puede hablar de todo y que cuando tienen un problema vienen y se charla”*. A través de mis visitas al establecimiento educativo he observado que, en concordancia con esas expresiones, en numerosas ocasiones, cuando los estudiantes ingresan en él, la directora los recibe en la entrada. Muchos/as jóvenes se acercan a darle un beso y ella saluda a muchos/as de ellos/as llamándolos/as por su nombre.

A su vez, en las clases observadas he atendido a vínculos de confianza y afecto entre docentes y estudiantes. En varias oportunidades, muchos/as profesores/as han demostrado conocer no sólo el nombre y apellido de los/as jóvenes sino también la composición de sus familias, de qué trabajan su padre y/o madre, si ellos/as trabajan y, en el caso de los/as inmigrantes y descendientes de inmigrantes, sus orígenes nacionales y partes de sus trayectorias migratorias.

Como he señalado en la introducción de esta tesis, la escuela B es una institución creada en la década de los noventa, en el marco de las llamadas “escuelas EMEM” (Escuelas Municipales de Educación Media), con el declarado propósito de contener afectivamente a los/as estudiantes (Tiramonti, 2009). Efectivamente, el trabajo de campo que he realizado en la institución me permitió atender a la afectividad que caracteriza las relaciones entre docentes y estudiantes y a los modos en que la misma se vislumbra, incluso, en los momentos de enseñanza y de evaluación. Sin lugar a dudas, en la escuela B también hay docentes que se apartan de este tipo de propuesta y mantienen cierta distancia respecto de los/as estudiantes. Sin embargo, en líneas generales, los/as docentes construyen vínculos y prácticas educativas en las que los lazos de afecto y respeto hacia los/as jóvenes son preponderantes.

A continuación reproduzco partes de mis registros de campo en los que se evidencian algunas de esas situaciones. Los mismos fueron elaborados luego de observar una clase de Geografía de 5° año.

“Estela, la docente, y yo nos encontrábamos charlando en el aula. Los/as estudiantes iban llegando y luego de saludarnos a ambas con un beso se ubicaban en sus mesas. En el aula hay cinco mesas con cuatro sillas alrededor en las que se sientan los/as estudiantes.

Estela inició un diálogo con los/as chicos/as intercambiando comentarios sobre diversos temas; algunas jóvenes señalaban que estaban cansadas, que habían trabajado durante todo el día y que tenían ‘*ganas de hacer nada*’. Un estudiante comentó que tenía hambre y aclaró que no había comido durante todo el día. Luego, le preguntó a sus compañeros/as si tenían algo para comer. La docente le explicó, muy amablemente, que en un momento traerían la merienda. El diálogo continuó unos minutos más y luego Estela se dispuso a comenzar la clase con el tema del día. En ese momento todos/as terminaron de ubicarse en sus asientos y abrieron sus carpetas”.

En el registro puede observarse el clima de cordialidad en el que transcurre la clase. Desde ya no descarto que en ocasiones puedan tener lugar situaciones menos amables.

Sin embargo, en comparación con mis observaciones en la escuela A, no he atendido a momentos de tensión entre docentes y estudiantes sino por el contrario a escenarios en los que preponderaban las relaciones de amabilidad y respeto. A su vez, el registro da cuenta de algunos de los aspectos que caracterizan las vidas de estos/as jóvenes; el cansancio provocado por las jornadas laborales y el hambre.

Por otro lado, durante las clases, numerosos/as docentes de la escuela B apelan a la cotidianeidad en la que viven los/as estudiantes para buscar ejemplos relativos al tema que se encuentran explicando. En el siguiente registro se observa el uso que la docente de Geografía realizaba en una de sus clases respecto de las experiencias laborales de los/as estudiantes.

“Estela explicaba el concepto de movilidad social y hacía referencia a las dificultades que suelen caracterizar a las trayectorias laborales en la actualidad. Para ejemplificar su idea, les preguntó a los/as estudiantes acerca de sus experiencias y expectativas laborales. Soledad, una joven boliviana de 17 años, respondió nombrando múltiples experiencias laborales que había vivenciado; todas ellas vinculadas a empleos no calificados e inestables y algunas vinculadas al trabajo en talleres textiles regentados por miembros de su familia. Luego relató su experiencia actual como pasante en un centro de salud perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Reconoció que llevaba seis meses trabajando y que aún no le habían pagado, sin embargo, sostuvo que se trata de una experiencia sumamente gratificante en la que se encuentra *‘haciendo algo de lo que aprendemos acá en el perito... porque hacemos trabajo administrativo... y eso me gusta’*. Luego, pidió la palabra Luis, un joven hijo de bolivianos de 17 años de edad, quien expresó el cansancio que le producen las extensas jornadas laborales a las que asiste junto a su hermano en una obra en construcción. Luis no asiste al programa de pasantías organizado por la escuela porque, según explicó, debe trabajar junto a su hermano”.

No me detendré aquí a analizar las experiencias formativas familiares y laborales de los/as jóvenes, ni las pasantías en las que participan pues serán objeto de análisis en los próximos capítulos. Lo que me interesa rescatar de este breve registro es la apelación de la docente hacia las voces de los/as estudiantes, hacia sus vidas e intereses y la consecuente participación de ellos/as a través de la exposición de sus experiencias formativas y laborales y de los complejos modos en que las vivencian.

Este tipo de prácticas educativas se ubica en concordancia con las propuestas pedagógicas y didácticas que pregonan el reconocimiento y uso en los espacios educativos de los saberes previos y experiencias de los/as estudiantes y se contraponen al estilo y la perspectiva asimilacionista a la que atendí en las prácticas educativas de la escuela A.

Por otro lado, y también en contraposición con lo que ocurre en la escuela A, en la escuela B no he observado que las expresiones docentes respecto de la diversidad de orígenes nacionales de los/as estudiantes asociaran a la misma con una desventaja. Generalmente, ante mis preguntas referidas al rendimiento escolar de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, la mayor parte de docentes recurría a una explicación de tipo social. Las situaciones de vulnerabilidad en las que viven los/as jóvenes y sus familias, las experiencias laborales asociadas a la explotación que padecen y los desmembramientos familiares que caracterizan a varias familias separadas por la migración fueron algunas de las complejas situaciones que la mayor parte de docentes mencionó a la hora de explicar los motivos que dificultan la escolaridad de los/as jóvenes inmigrantes. Si bien este tipo de explicaciones solía ser aplicada para revelar las dramáticas situaciones en las que vive la mayor parte de la población escolar, los/as docentes afirmaban que el hecho de ser inmigrante o hijo de inmigrante conlleva un “plus” de vulnerabilidad que expone a los/as jóvenes a situaciones aún más dramáticas.

Abramowski ha sostenido que las prácticas afectivas que despliegan los/as docentes no son naturales sino que se trata de experiencias construidas históricamente a través de diversos discursos pedagógicos. Ahora bien, para la autora: *“Decir, por ejemplo, que tanto el ‘trato distante’, ‘la rigidez’ como ‘el sentir cariño por los niños’ son estilos emocionales docentes que se entrenan, se forman y disciplinan, que no tienen un origen natural ni surgen de manera espontánea, no implica negar la existencia real de esos afectos”* (2010:55). Siguiendo la propuesta de Abramowski, al analizar en clave comparativa las prácticas educativas y relacionales de uno y otro espacio puede

observarse cierta correspondencia entre las mismas y los discursos pedagógicos situados históricamente.

Efectivamente, los distintos momentos históricos en los que se fundan ambas escuelas dan cuenta de la impronta asimilacionista o bien de la propuesta pedagógica que aboga por el reconocimiento de los saberes previos de los/as estudiantes, así como del estilo emocional que caracteriza las experiencias que tienen lugar en cada una de ellas.

La escuela A surge a mediados de la década de 1970, en un complejo momento histórico en el que la dictadura militar se encargó de pauperizar ampliamente la calidad educativa y reforzar el carácter históricamente homogeneizante de la educación argentina. Por su parte, la escuela B surge en la década de 1990 en la que, en pleno auge del modelo neoliberal, desde algunos sectores se proponía la creación de escuelas innovadoras que pudieran atender a las demandas de una población altamente vulnerable y, como señalé anteriormente, “contenerla” afectivamente pero también “dentro de la escuela”, literalmente, evitando así el continuo aumento de la deserción escolar.

En ambas instituciones el paso de los años parece no haber trastocado en demasía esos lineamientos. Si bien seguramente las prácticas educativas y relacionales de ambas escuelas deben haber sufrido transformaciones, en líneas generales, las perspectivas y estilos pedagógicos parecieran continuar inmutables. En la escuela A, más allá de las situaciones señaladas, en las que se evidencia la construcción de enormes distancias entre docentes y estudiantes y una tendencia asimilacionista que provoca que los/as docentes vean en la diferencia, una desventaja, he atendido a cómo algunas propuestas educativas innovadoras que intentan desplegar algunos/as profesores/as, o bien que son propuestas por los/as estudiantes, suelen ser fuertemente resistidas tanto por las autoridades como por el grueso de los/as docentes. A continuación reproduzco parte de un registro de campo en el que se evidencia un ejemplo de este tipo de situaciones.

“Nora, docente de Historia y Educación Cívica de varios cursos, me invitó a participar en una reunión que tendrían estudiantes de cuarto y quinto año de la especialización en Construcciones con dos funcionarios de un programa de educación ambiental del gobierno de la ciudad. Los estudiantes

habían presentado un proyecto educativo para llevar a cabo en el marco de dicho programa.

En la reunión había cinco estudiantes varones, tres de cuarto y dos de quinto año y dos funcionarios del gobierno de la ciudad (una mujer y un hombre).

La reunión comenzó con el planteo por parte del funcionario referido a que el proyecto presentado por los estudiantes no era viable y que el rector de la escuela coincidía con él en que era mejor que realizaran la misma experiencia que el año anterior. El proyecto rechazado consistía en una propuesta de reurbanización de la villa que se encuentra ubicada frente a la escuela.

El funcionario explicó: *‘El proyecto que ustedes elaboraron no es viable. Hace más de veinte años que la villa está así y no va a cambiar por más buena voluntad que ustedes tengan’*.

Uno de los estudiantes de quinto año señaló: *‘Disculpeme, yo hay cosas que no entiendo ¿No? Hay algunas contradicciones que no termino de comprender. Nosotros armamos un proyecto para el barrio porque el barrio lo necesita. Hay gente que está viviendo muy mal y no sabe cómo solucionar muchos de sus problemas. Desde noviembre, estuvimos visitando el barrio, hablando con la gente, viendo cómo viven, lo que necesitan. Nos piden que les enseñemos a construir, a armar sus casas y huertas. Y ahora viene usted y nos dice que no es viable ¿Qué tiene de no viable que les enseñemos a los vecinos lo que nosotros aprendimos en la escuela? Entonces, si usted me lo permite, quisiera preguntarle, porque la verdad que no me queda claro: ¿Usted, para qué viene acá?’*

El funcionario, rápidamente, le contestó: *‘Eso preguntáselo a ella’* (señalando a Nora).

Nora explicó que los chicos estaban muy entusiasmados con el proyecto pero que entendía que si el rector había dicho que no era viable hacerlo, no lo harían.

Los funcionarios propusieron que se retomara el proyecto de educación ambiental del año anterior, de reciclado de basura al interior de la escuela. El mismo consistió en la colocación de recolectores de residuos diferenciados (húmedos y secos).

El estudiante que había intervenido, dijo que lo disculpáramos, que tenía que irse. La reunión siguió un buen rato más a través del diálogo entre Nora y los funcionarios referido a cómo llevarían a cabo el proyecto de reciclado.

Cuando la reunión había terminado y los estudiantes se habían retirado del aula ingresó en ella el rector acompañado por dos profesores. Los funcionarios le explicaron que *‘todo estaba solucionado’* y le pidieron que se comprometiera a garantizar que el personal de maestría cumpliera con el proyecto de reciclado (al parecer, el año anterior habrían tirado los cestos de reciclado). El rector dijo que lo haría y que no habría problemas”.

De la multiplicidad de aspectos que se evidencian en el registro me interesa destacar, en primer lugar, las resistencias que los distintos actores que intervienen en la situación construyen respecto de la propuesta de los/as estudiantes. Resulta llamativo que el carácter formativo de la propuesta elaborada por los/as estudiantes, pertenecientes a la especialización en Construcciones, no haya sido recuperado por ninguno de los actores presentes en la reunión. Con esto me refiero a que, más allá de las limitaciones con las que seguramente iba a toparse una propuesta de ese tipo, la situación analizada me permitió atender cómo, nuevamente, las propuestas, experiencias y saberes de los/as estudiantes no son reconocidos por los/as docentes ni siquiera en los momentos en los que, claramente, se asocian con saberes adquiridos en el espacio escolar.

En segundo lugar, me interesa señalar la distancia evidente que establece la dirección de la escuela y algunos de sus profesores/as respecto del barrio en el que la misma se encuentra, de los/as estudiantes que allí residen y de las situaciones de desigualdad social que lo caracterizan. Esta tendencia se inscribe, como mencioné anteriormente, en la trama sociohistórica en la que se constituyó la escuela A.

3.1.2 Vagos, dejados y violentos

Las visiones estereotipadas y prejuiciosas que numerosos/as docentes construyen respecto de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes se complementan con otra serie de imágenes también estereotipadas y prejuiciosas respecto de los/as jóvenes en general. En éstas últimas no se evidencia la manifestación de un clivaje nacional sino una construcción generalizada y compleja respecto de “los chicos” en su conjunto.

Entre esas imágenes preponderan las representaciones docentes acerca de los/as chicos/as como “vagos”, las cuales parecieran corresponderse con la idea muy difundida no sólo en las escuelas sino también en los medios de comunicación masiva, por ejemplo, referida a la aparente pérdida de la “cultura del trabajo” generada, supuestamente, a través de la proliferación de planes sociales. Según estos/as docentes la aparente situación de dependencia generada a través de este tipo de ayuda económica obstruye las posibilidades de quienes la perciben de desarrollarse laboralmente de manera autónoma pues “*pierden la valoración del esfuerzo personal*” lo cual acarrearía el “sedentarismo” y la “vagancia” que caracteriza a los/as chicos/as y a sus familiares.⁴

Paralelamente a esas imágenes de los/as chicos/as como “vagos” y “dejados”, numerosos/as docentes, sobre todo en la escuela A, han hecho referencia a la violencia que, supuestamente, caracteriza a “los chicos” o bien a las situaciones de violencia familiar por las que atraviesan. A partir de las entrevistas y charlas informales mantenidas con docentes he atendido a manifestaciones en las que se mostraban preocupados/as frente a lo que suelen denominar como “*el problema de la violencia de los chicos*”, en alusión a aparentes situaciones de violencia física entre los/as estudiantes, que tendrían lugar tanto al interior de la escuela como en los momentos de salida del establecimiento. Para muchos/as de esos/as docentes, los/as estudiantes “son” violentos aunque “*se hacen los sumisos*” y, a su vez, consideran que esa predisposición violenta la acarrean desde sus hogares pues “*sus familias son violentas*”. Frente a dicha problemática muchos/as profesores/as han sostenido que desconocen cómo deben proceder y señalaron sentirse desconcertados/as.

⁴ Una situación similar ha sido analizada por Wacquant (2007) quien sostuvo que los discursos negativos que tienen lugar en los Estados Unidos respecto de las políticas de asistencia social, a través de los que se las denuncia como aquellas que auspician la propagación de los principales problemas sociales, tienen lugar, paradójicamente, en un país en el que este tipo de ayuda es sumamente endeble.

Sin embargo, como he señalado anteriormente, durante el trabajo de campo realizado durante cuatro años, no he observado situaciones de violencia física entre estudiantes ni al interior de la escuela, ni en los momentos de entrada y salida del establecimiento. Sí he atendido, a través de las entrevistas realizadas con estudiantes y de la construcción de una relación de confianza con ellos/as, a ciertos relatos de situaciones de violencia familiar de las que han sido víctimas y en las que, en ocasiones, las escuelas intervinieron asesorándolos/as, junto a sus familias y derivándolos hacia organismos de salud y/o justicia especializados en la temática. Ahora bien, más allá del registro de estas complejas situaciones, numerosos/as docentes construyen una imagen estereotipada que vincula, indefectiblemente, a la mayor parte de chicos/as con la violencia ¿Cómo se construye tal generalización?

Para Chaves (2005) en América Latina existe una fuerte tendencia a construir imágenes sobre los/as jóvenes a través de los modelos jurídico y represivo. En el primero de ellos los/as jóvenes son “negados”, es decir, se les niega existencia y se hace referencia a ellos/as como sujetos “incompletos” (“ni niño, ni adulto”, por ejemplo); mientras que a través del modelo represivo se produce la negativización de las prácticas que éstos construyen (“jóvenes problema”, por ejemplo). Pues bien, para la mayor parte de docentes de la escuela A, las representaciones respecto de los/as jóvenes se construyen a través de los lineamientos del señalado modelo represivo, que los/as “negativiza”, pues sus visiones respecto de ellos/as están cargadas de apreciaciones estereotipadas y profundamente negativas.

Ahora bien, ¿cuáles son los procesos sociales que habilitan la proliferación de esas visiones negativas y estigmatizantes? Reguillo (2003) ha sostenido que durante los años 90 en América Latina los/as jóvenes fueron los protagonistas de un proceso de estigmatización que los vinculó con el flagelo de la violencia. En esa misma línea, Padawer (2004) ha señalado que durante la consolidación del neoliberalismo en los años 80 y 90, los/as jóvenes comenzaron a ser representados/as como los/as protagonistas de la violencia urbana y asociados casi exclusivamente con prácticas consumistas o bien con la adicción a las drogas. En ese momento, tanto a nivel nacional como internacional, proliferaron los estudios sobre las bandas y tribus juveniles, los cuales procuraron dar cuenta del surgimiento de estilos de vida específicos por parte de los/as

jóvenes y se tradujeron, en ocasiones, en producciones de tinte culturalista.⁵ Por su parte Chaves (2005) ha sostenido la vigencia del “discurso del pánico moral”, reproducido por los medios de comunicación masiva, que asocia a los/as jóvenes con el peligro y el miedo.

En ese contexto se enmarca ese tipo de manifestaciones docentes; entre ellos/as pareciera haber tenido repercusión el discurso que asocia a los/as chicos/as pobres con la violencia o, en términos de Padawer, “*que estigmatiza y delincuentiza a la pobreza*” (2004:10). La mayor parte de ellos/as coincide en la manifestación de un sentimiento de temor frente a la violencia, respecto de la cual desconocen qué hacer.

Por otro lado, desde sus orígenes, el sistema educativo argentino posee un mandato de inclusión igualitaria que a lo largo de la historia se ha ido desarrollando de diversos y cuestionables modos. Ahora bien, en los últimos años la escuela media ha sufrido importantes transformaciones, entre las cuales una muy notoria ha sido la combinación del incremento de la matrícula, sobre todo entre los/as jóvenes pertenecientes a sectores populares, con la insuficiencia de recursos disponibles para el sector (Filmus et ál., 2001; Tenti Fanfani, 2003; Dussel, 2009). Dussel (2009) ha señalado que la tensión entre ese mandato igualitario y su capacidad de realización al interior de los espacios escolares suele generar una sensación de malestar entre los/as docentes. En este sentido, la autora ha afirmado que entre éstos/as tiene lugar una tendencia a colocar a la producción y reproducción de la desigualdad social como una situación absolutamente externa al sistema educativo; entre ellos/as suele prevalecer la preocupación de no saber qué hacer con “aquello que viene de afuera”.

Las visiones que asocian “juventud” y “violencia” así como aquellas imágenes descalificadoras respecto de los sujetos pertenecientes a sectores populares, que acceden

⁵ Cabe aclarar que el surgimiento de los estudios sobre juventud en sectores urbanos tuvo lugar en Estados Unidos hacia fines de la década de 1920, a través de la temática de las “nuevas patologías sociales”. Para una ampliación sobre este tema ver:

FEIXA, C. “Antropología de las edades”, en PRAT, J. y MARTÍNEZ, A. (Eds.): *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Ariel, Barcelona, 1997.

Disponible en:

www.cholonautas.edu.pe

(Octubre de 2009).

a la ayuda social de determinados planes sociales, se encuentran ampliamente difundidas en la sociedad contemporánea. Las mismas penetran en los espacios escolares y se reproducen a través de las representaciones de varios/as docentes y estudiantes. La clasificación de los/as estudiantes como “vagos”, “dejados” y “violentos” es elaborada incluso entre varios/as docentes que se muestran preocupados/as por los/as estudiantes. Los fuertes prejuicios docentes operan dificultando la reflexión acerca de sus propias responsabilidades, las de la escuela y las del sistema educativo en general, en relación con las complejas situaciones educativas y escolares en las que participan y, paralelamente, la elaboración de ese tipo de usos respecto de la categoría “chicos” pareciera garantizarles a los/as docentes la construcción de una experiencia social diferente a la de los/as estudiantes. Siguiendo la propuesta de Criado Boado (1998) quien, como he señalado en el capítulo 1, se pregunta “(...) *por las luchas y apuestas que hay detrás de los actos de categorización, de imposición de fronteras: de separación entre ‘jóvenes’ y ‘adultos’*” (1998:27), entiendo que detrás de la clasificación de “los chicos” como “vagos”, “dejados” y “violentos” tiene lugar la construcción de los/as mismos/as como “amenaza” y un intento de numerosos/as docentes por “distanciarse” de ellos/as así como de las posibles causas de los problemas que tienen lugar en las escuelas, muchos de los cuales son producto de la injusticia social en la que vive la mayor parte de los/as jóvenes.

De esta manera, la categoría “chicos”, atravesada fuertemente por la situación de clase de los/as estudiantes de las escuelas visitadas, habilita a esos/as docentes a contrastar su experiencia social respecto de la que vivencia esa alteridad construida en base a su condición etaria.

3.1.3 Experiencias formativas e identificaciones nacionales construidas por los/as estudiantes

Las estadísticas presentadas en la introducción de esta tesis, referidas a la caída de la matrícula de estudiantes extranjeros/as entre los niveles primario y secundario presentan una realidad llamativa. También en la introducción, siguiendo lo señalado por Diez y Novaro (2009), he advertido acerca de las dificultades para establecer explicaciones referidas al porqué de esa drástica caída y he señalado que la misma se inscribe en una tendencia que atañe a los/as jóvenes pertenecientes a sectores populares. Sin embargo, a

través del trabajo de campo realizado he atendido a ciertas situaciones que considero pueden resultar pertinentes para reflexionar acerca de esta compleja realidad.

En primer lugar, a través de las entrevistas realizadas con los/as jóvenes inmigrantes que asisten a la escuela A he observado que en sus relatos se entrevé una gran continuidad con los discursos docentes. Pues bien, esas miradas estereotipadas respecto de los/as chicos/as inmigrantes coinciden con las representaciones que éstos/as construyen acerca de su desempeño escolar; pareciera haber una apropiación de los discursos docentes por parte de los/as estudiantes. En este sentido, entre varios/as jóvenes inmigrantes he registrado expresiones como las siguientes:

“Me cuesta mucho matemática y lengua... Pero ahora casi todas tengo abajo porque me tengo que esforzar más”

“No me da la cabeza... Ya siempre me lo dicen. No puedo”

No se trata aquí de responsabilizar al cuerpo docente como el hacedor de esas autodesvalorizaciones que elaboran los/as estudiantes. Sin lugar a dudas, esas representaciones se construyen a partir de múltiples y complejas situaciones que exceden al acontecer escolar. Sin embargo, el reconocimiento positivo que los/as jóvenes inmigrantes y sus familias, con quienes también he tenido posibilidades de conversar, realizan respecto de la escuela y las escasas críticas que construyen respecto de las prácticas educativas que allí tienen lugar parecieran sugerir que “la palabra” docente, y de la escuela en general, es altamente valorada y respetada. De modo que comencé a preguntarme si esas visiones y prácticas docentes refuerzan, o no, esas imágenes desvalorizadas que numerosos/as estudiantes construyen de sí mismos/as.

A lo largo del trabajo de campo en la escuela A, una de las situaciones que ha llamado mi atención es la escasa reflexión crítica que tiene lugar entre los distintos sujetos respecto de las prácticas en las que participan. En este sentido, así como entre los/as docentes he atendido a contadas reflexiones acerca de su labor, pues la mayor parte de ellos/as pareciera estar convencido/a de que los problemas educativos son producto de las “deficiencias de los otros”, entre los/as estudiantes y sus padres/madres no suelen tener lugar cuestionamientos de las prácticas docentes, ni de los contenidos curriculares, por ejemplo, pues parecieran haberse convencido de que, como señalaba una docente, *“el problema es que los jóvenes no se esfuerzan lo suficiente”*. Una

situación similar ha sido descrita por Moscoso en su análisis acerca de la escolaridad de niños/as y jóvenes ecuatorianos/as en Madrid. La autora se ha preguntado: “(...) *por qué motivo los padres y madres colocan la responsabilidad del éxito escolar en las manos de sus hijos e hijas, por qué, por una parte, la escuela tiene el peso que le confieren y cómo, por otro, se le resta responsabilidad en cuanto al rendimiento de sus hijos (...) ¿Existe acaso la percepción de que el acceso al sistema educativo es un favor y no un derecho?*” (2009:17).

La escuela es altamente valorada por numerosas familias bolivianas y paraguayas. Esa visión positiva se acompaña de ideas referidas a la necesidad de “esforzarse más” para que el desempeño educativo sea mejor. En este sentido, las madres y padres bolivianos/os y paraguayos/as con las/os que he tenido oportunidad de conversar no suelen problematizar las miradas estereotipadas y/o prejuiciosas que se construyen respecto de sus hijos/as y de ellos/as en los espacios escolares.

La discriminación es una rutina habitual en la vida de muchos/as de los/as jóvenes de las escuelas visitadas. Su naturalización se evidencia en varios de los relatos de los/as estudiantes y de sus familias. Para muchas/os de ellas/os, la discriminación aparece como una situación inalterable, producto de los comportamientos de algunas personas, ante la cual es recomendable “*no hacerse demasiado problema*”. A partir de esta naturalización, muchas de esas situaciones son concebidas como problemas menores, como obstáculos y no como prácticas discriminatorias que menoscaban los derechos humanos de los/as inmigrantes que ya han sido consagrados legalmente.

Por otro lado, si bien he registrado situaciones donde los/as docentes realizaron una reflexión crítica referida a sus desempeños profesionales y, como señalé anteriormente, a las dificultades que encuentran para, además de enseñar, atender a complejas situaciones sociales que forman parte de la vida de estos/as jóvenes, en relación con el tratamiento de la población inmigrante, la escasa reflexión por parte de los/as docentes así como la persistencia de miradas estereotipadas, que invisibilizan la diversidad de trayectorias escolares y de vida que tienen estos/as chicos/as, se articulan con las autodesvalorizaciones que construyen los/as jóvenes inmigrantes.

Paralelamente, los/as profesores que manifestaron preocupación por el desempeño educativo de estos/as chicos/as, generalmente, lo hicieron combinando esa inquietud con visiones estereotipadas dando poco lugar al interés por recuperar las trayectorias de vida de estos/as jóvenes. Me refiero a cuáles han sido sus recorridos escolares, sus experiencias formativas extra escolares y, en algunos casos, sus trayectorias laborales.

De modo que más allá de las evidentes buenas intenciones, pareciera ser necesario cuestionar las fuertes asociaciones que varios/as docentes de la escuela A establecen entre los orígenes nacionales y las supuestas formas de “ser” y actuar de estos/as chicos/as.

El trabajo de campo me ha permitido observar cómo a través de la relación entre autopercepciones y complejos tratamientos docentes, muchos/as jóvenes inmigrantes encuentran dificultades para terminar sus estudios secundarios y se ven destinados, como desarrollaré en los capítulos 4 y 5, a continuar con las trayectorias laborales transmitidas a través de las experiencias formativas y laborales familiares.

Por otro lado, al observar las relaciones que los/as jóvenes establecen entre sí, he podido atender a la manifestación de visiones estereotipadas y prejuiciosas respecto de los distintos colectivos migratorios presentes en el espacio escolar. Algunas de las más recurrentes son las que identifican a los/as jóvenes que poseen rasgos fenotípicos indígenas como “bolitas”. Ahora bien, así como en la escuela A los/as docentes construyen un proceso de hipervisibilización de la migración boliviana, entre los/as estudiantes tiene lugar un proceso inverso. Esto es: un proceso de invisibilización de la migración (no exclusivamente referida al colectivo migratorio boliviano). En varios cursos los/as estudiantes desconocen quiénes son inmigrantes y varios/as jóvenes creen que ellos/as son los únicos inmigrantes en la escuela.

Como ejemplo de este proceso de invisibilización, a continuación reproduzco un breve resumen de la entrevista realizada con un estudiante paraguayo cuyo preceptor manifestaba encontrarse preocupado por él pues, según sus propias palabras, se trataba de *“un chico paraguayo que me preocupa mucho porque no habla nada. No termino de entender lo que le pasa. Es bueno, le va bien en la escuela, pero hay algo en él que no me cierra”*.

“Juan tiene dieciséis años, nació en Paraguay y llegó a Buenos Aires el 1 de enero de 2008. Cuando le pregunté si habla otro idioma, además del español, me dijo que *‘Algunas veces... en inglés’*. Luego, le pregunté si habla en guaraní y me dijo, tímidamente, que sí.

Cuando le pregunté cómo se lleva con su compañeros/as me dijo que bien. Y luego agregó:

‘Me dicen por qué no hablas, por qué no te reís’

Yo: 'Y vos, ¿hablas poco o mucho?'

Juan: 'Poco'

Y: '¿Y cuándo te dicen eso, que pensás?'

J: 'Casi no me gusta mucho hablar... No me importa'.

Más adelante, le pregunté si en su curso había jóvenes que hayan nacido en otros países y me dijo, sin dudarlo, que no.

Indagando acerca de qué otras cosas le gusta hacer, le pregunté sobre la música que escucha y me explicó que su cantante favorito es 'Lalo', un artista mexicano que 'canta reguetón'. Luego, me contó que le gusta cantar sus canciones y que cuando vivía en Paraguay solía hacerlo muy seguido. De hecho, en una oportunidad, actuó en un recital para cincuenta personas en una cancha en fútbol. El cantaba y algunos de sus amigos bailaban a su lado.

Juan me pidió que no le cuente esto a nadie. Le pregunté por qué y me explicó que le da vergüenza, y que, además 'Acá nadie me entendería'. Le pregunté, entonces, en qué idioma cantaba y me dijo que en guaraní."

En el curso de Juan el 15% de los/as estudiantes es inmigrante y, entre ellos/as, el 75% es paraguayo. Sin embargo, Juan no lo sabe. Dos de sus compañeras, Camila y Natalia, también paraguayas, son amigas desde la escuela primaria y, de vez en cuando, hablan entre ellas en guaraní. Camila descubrió que en su curso había otros/as jóvenes paraguayos/as el día que una profesora les pidió que elaborasen su árbol genealógico. Natalia, aún, no lo sabe.

De modo que así como para los/as docentes, la mayor parte de los/as estudiantes "vienen de afuera", "de Bolivia", sin distinción entre inmigrantes internacionales, internos o descendientes de inmigrantes, comencé a notar que muchos/as estudiantes inmigrantes manifestaban que en la escuela no había inmigrantes.

¿Qué ocurrirá para que esto permanezca oculto? ¿Por qué pareciera darse un proceso de invisibilización de los orígenes nacionales?

El relato de Juan, su "timidez" para reconocer que habla en guaraní, los señalamientos de sus compañeros/as y preceptor en relación con lo poco que habla, su pedido referido a que no le cuente a nadie que le gusta cantar las canciones de Lalo en

guaraní y las manifestaciones de varios jóvenes en relación con la idea de que en la escuela “no hay inmigrantes”, me hicieron reflexionar sobre las siguientes ideas:

Por un lado, pareciera ser que las identificaciones nacionales de los/as jóvenes se articulan con las tradiciones educativas que tienen lugar en la escuela A. Como señalé anteriormente, en ella he podido observar la aplicación recurrente de prácticas ligadas a una visión asimilacionista. De hecho, cuando le pregunté a Juan si hablaba algún otro idioma, además de español, me contestó que hablaba en inglés: habilidad altamente valorada en la mayor parte de las escuelas y en la sociedad en general.

Por otro lado, las manifestaciones estereotipadas y los prejuicios de muchos/as de sus interlocutores/as en la escuela, seguramente colaboren para que “su timidez” se vaya consolidando. En el relato de Juan se vislumbra un proceso de “silenciamiento” de sus pertenencias étnicas y nacionales. Su pedido referido a que no le cuente a nadie que en su país de origen cantaba en guaraní permite atender a su necesidad de invisibilizar dichas pertenencias.⁶

Numerosos estudios han analizado este tipo de procesos. En este sentido, Gandulfo (2007) ha observado cómo, inmersos/as en un contexto de invisibilización de sus pertenencias étnicas, los/as guaraní-parlantes ocultan su manejo de la lengua. Por su parte, Hecht (2010) ha analizado la transmisión de la lengua toba a través de procesos de socialización que se desarrollan en contextos de cambios lingüísticos y ha señalado que algunos niños/as sostienen sentir vergüenza al hablar en toba pues suelen ser víctimas de bromas por parte de otros/as niños/as. A su vez, Martínez (2010) ha dado cuenta del uso que niños/as bolivianos/as elaboran respecto de la categoría “vergüenza” para hacer referencia a cierta reserva que caracteriza a sus comportamientos en los contextos escolares cuando son identificados como migrantes o bolivianos/as.

Paralelamente, como he señalado anteriormente, el “silencio” es presentado por la mayor parte de los/as docentes como un problema recurrente y serio. La “falta de oralidad” de los/as estudiantes, sobre todo bolivianos/as, los/as preocupa cotidianamente. Sin embargo, a través de las observaciones realizadas pude atender a que en las aulas son varios/as los/as jóvenes que hablan menos que otros/as. Muchos/as

⁶ Cabe aclarar que también considero que es necesario tener en cuenta qué papel juega su edad, su tránsito por la adolescencia. De hecho, Juan tiene dieciséis años de edad y cursa primer año de la escuela secundaria, con lo cual es bastante mayor que muchos/as de sus compañeros/as. De modo que “su timidez” también podría pensarse asociada a esta situación.

de ellos/as son bolivianos/as pero muchos/as otros/as son argentinos/as, paraguayos/as e hijos/as de inmigrantes procedentes de cualquiera de estos países.

Por otro lado, atendiendo específicamente al comportamiento de los/as estudiantes bolivianos/as en el aula, observé situaciones diversas que van desde aquellos/as que, efectivamente, permanecen durante toda la clase callados/as hasta los/as que no sólo hablan con sus compañeros/as de manera continua sino que, además, participan activamente respondiendo a las preguntas que efectúan los/as docentes al conjunto de la clase. De modo que observo contradicciones entre las visiones docentes y lo que, efectivamente, sucede en las aulas. Si la “bolivianidad” explica el silencio, cómo se explica el de aquellos/as otros/as jóvenes que nacieron en países distintos a Bolivia y cómo se entiende que muchos/as estudiantes bolivianos/as no permanezcan en silencio.

Con respecto a los comportamientos de aquellos/as jóvenes bolivianos/as que hablan menos que sus compañeros/as y a las generalizaciones docentes referidas al hecho de que “los bolivianos no hablan”, considero pertinente retomar los avances producidos por el equipo de Novaro, quien ha analizado los comportamientos de docentes argentinos/as y niños/as bolivianos/as en una escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires y ha dado cuenta de que los/as primeros/as “(...) *suelen entender el silencio durante la situación de clase como barrera surgida con independencia de la relación asimétrica que se da entre los alumnos y la institución*” (Novaro, et ál., 2007:182). De modo que el “silencio” es interpretado como una característica propia de la “bolivianidad”. La visión cosificada de la cultura que opera en ese imaginario docente, y en el de los/as docentes de la escuela A, imposibilita que se cuestionen las formas en que “los silencios de estos/as jóvenes” son construidos. Siguiendo a García Castaño y Barragán Ruiz Matas, este tipo de concepción de la cultura no sólo es incorrecta sino que también contraproducente pues impide ver a la misma como un proceso que se construye a través de “*prácticas sociales contextualizadas*” (2000:218).

A su vez, los/as estudiantes no son sujetos pasivos frente a las acciones docentes; sus palabras y acciones en el aula, en ocasiones, “resisten” los discursos y prácticas de sus profesores/as, poniendo en tensión la validez de una disposición disciplinaria, o bien, señalando que un determinado docente “no explica bien”, por ejemplo. Comencé a preguntarme, entonces, si los silencios generalmente hipervisibilizados por los/as docentes, y registrados por mí en varias situaciones de aula, eran producidos exclusivamente a través de “silenciamientos” (Novaro, et ál., 2007) o si, en ocasiones, se trataba de manifestaciones de resistencia. Con esto me refiero a que algunas de las

situaciones de aula que tienen lugar en esos contextos de desigualdad social, discriminación y desaprobación y frente a esa imagen, notoriamente requerida, del “estudiante que habla”, algunos/as jóvenes permanecen en silencio aunque, más tarde, en los recreos o en situaciones extra escolares⁷, sus prácticas sean distintas y sus silencios se conviertan en palabras.⁸ Este tipo de variaciones y la observación de algunos cuestionamientos respecto de las prácticas docentes, realizados por los/as estudiantes “silenciosos”, son las que me llevaron a pensar que muchos de esos silencios sean resultado de prácticas de silenciamiento pero también, en ocasiones y en una clara afirmación de oposición hacia la “cultura parlante” que pregonaba la escuela, manifestaciones de resistencia.⁹

Torres (1997) ha analizado el poder elaborado por trabajadores migrantes en distintas situaciones de trabajo y ha propuesto el uso de la noción de “prácticas de ironía”, para conceptualizar ese complejo proceso. El concepto le ha permitido al autor dar cuenta de los modos en que los trabajadores se oponen a las visiones estereotipadas y prejuiciosas que construyen respecto de ellos, el resto de los trabajadores, sus empleadores y hasta él mismo en tanto que investigador. Siguiendo la propuesta de Torres, los silencios que he interpretado en términos de manifestaciones de resistencia de los/as jóvenes, pueden ser conceptualizados a través de la noción de prácticas de ironía, si se atiende, por ejemplo, a la apremiante necesidad de los/as docentes por escuchar las voces de los/as jóvenes bolivianos/as y, en ocasiones, de los/as paraguayos/as. Frente al docente que denuncia

⁷ Algunas de esas situaciones fueron registradas en un programa de inclusión educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y en organizaciones barriales, que brindan apoyo escolar, a las que asisten jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes de la escuela visitada.

⁸ Novaro ha señalado que: “*Frente a la valorización del niño hablante, que en algunos casos, parece más bien derivar en la imagen del alumno ideal como un histriónico parlanchín, los chicos migrantes e indígenas suelen valorarse en la escuela negativamente como silenciosos y retraídos*” (2009:59).

⁹ Sobre la generación de resistencias frente a la “cultura escolar” ver, entre otros:

P. WILLIS: *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Barcelona, Akal, 1988.

la falta de oralidad de estos/as jóvenes, éstos, irónicamente, permanecen en silencio. Las innumerables situaciones que observé a lo largo de estos años, en las que los/as jóvenes permanecían en silencio frente a sus docentes y se mostraban locuaces y desinhibidos/as en otros contextos, me permiten sostener que más allá de las prácticas de silenciamiento que padecen en numerosas ocasiones, estas complejas experiencias no impiden la puesta en marcha de su agentividad a través de la elaboración de estrategias de poder que les permiten “hacer frente” a un contexto que los estigmatiza con la marca de la desventaja y el fracaso.

Tanto las características del contexto socioeducativo como las del contexto social en el cual se inscribe la escuela parecieran esclarecer, en parte, el silencio de Juan en el aula. Ahora bien, me pregunto qué tipo de articulaciones y tensiones identitarias atraviesan a estos/as jóvenes en contextos diferentes al escolar. ¿Qué alcances tienen las prácticas educativas y la vida escolar, en general, sobre los modos en que los/as jóvenes se autoidentifican nacionalmente? En otros contextos, ¿se producen transformaciones en sus formas de autoidentificación? En esta investigación me he propuesto atender a cómo las identificaciones nacionales van modificándose según las variaciones contextuales. En los siguientes capítulos que componen esta tesis me detendré en estas cuestiones.

En la escuela B los/as docentes no construyen procesos de hipervisibilización ni de invisibilización de los/as inmigrantes. Sin embargo, entre los/as estudiantes es muy claro quiénes son argentinos y quiénes son inmigrantes. En concordancia con la propuesta escolar, las relaciones entre los/as jóvenes suelen ser, generalmente, amables y respetuosas. No obstante, el trabajo de campo me ha permitido atender a ciertas situaciones en las que la marcación de los/as estudiantes inmigrantes por parte de sus compañeros/as era realizada con un fuerte sentido estigmatizador y discriminatorio. A continuación reproduzco parte de una conversación sobre la temática migratoria que mantuvieron estudiantes de quinto año durante un recreo, en la que se evidencia una de esas situaciones:

“Analía (jóven argentina de 18 años): *‘Hay solo un motivo para que la gente se vaya de su país: buscar trabajo. Pero antes querían trabajar, ahora nadie quiere’.*

Soledad (jóven boliviana de 17 años): *‘¿Qué trabajo hay? En Avellaneda tenés que trabajar 12 horas parada de lunes a sábado y te pagan 1000 pesos... o en los talleres pegando*

zapatillas o botones... ¿Eso es trabajo? ¡Yo no quiero que me exploten!

Analía: *‘Si querés trabajo... trabajo hay... pero los inmigrantes siempre quieren todo fácil’.*

Silvina (jóven argentina de 18 años): *‘Sí, pero hay que trabajar doce horas....hay que tener aguante... Es cierto que los argentinos nos lo bancamos menos que ustedes’.*

Analía: *‘Vos, Soledad, porque como sos de Bolivia no querés aceptar que es así, pero tenés que reconocer que los bolivianos siempre quieren los planes, la tarjeta para el supermercado, todo de arriba...’.*

Soledad: *‘Porque soy boliviana te lo digo, porque sé lo que es que te exploten y que se aprovechen de que sos un bolita, te lo digo’.*

Vale aclarar que el estilo comunicativo que las estudiantes implementaron para mantener este diálogo no parecía ser agresivo. Sin embargo, el contenido de la conversación y las fuertes expresiones de Analía generaron un clima tenso. A través del intercambio de sus opiniones, Analía expresó una visión estereotipada y prejuiciosa respecto del colectivo migratorio boliviano dirigiéndose, directamente, hacia Soledad, quien nació y vivió varios años en Bolivia. El diálogo que mantuvieron expresó una marcación evidente entre el “nosotros” argentino y el “los otros”, bolivianos. A su vez, en la situación analizada puede observarse que la identificación nacional entre unos y otros comporta para las jóvenes diversas y definidas formas de ser y de posicionarse frente al mercado laboral.

Este tipo de manifestaciones se enmarca en un complejo contexto social. La mayor parte de los/as estudiantes de la escuela B trabaja. Muchos/as de ellos/as lo hacen desde pequeños/as y la mayoría se desempeña en empleos no calificados, precarios y sumamente inestables. A través de las entrevistas que realicé con los/as jóvenes, muchos/as de ellos/as señalaron haberse reincorporado a la escuela luego de un período en el cual, por motivos laborales, habían tenido que interrumpir sus estudios. En los capítulos siguientes analizaré algunos casos en los que esas interrupciones estuvieron asociadas a la participación de los/as jóvenes bolivianos/as y paraguayos/as en talleres textiles y/o de compostura de calzado, en los que estuvieron sometidos/as a condiciones

sumamente precarias. Por otro lado, a la escuela asisten numerosas/os madres y padres adolescentes que combinan sus estudios con la crianza de sus hijos/as y el trabajo. Paralelamente, las manifestaciones señaladas surgen en un contexto en el que, como señalé anteriormente, las visiones estereotipadas respecto, sobre todo, de los/as migrantes bolivianos/as son, extremadamente, recurrentes.

3.1.4 El taller de migraciones y la clase sobre pueblos originarios. Buenas intenciones, complejos resultados.

Más allá de la valiosa información que pude recolectar a través de mis registros de observación y de las entrevistas realizadas, durante mis visitas a la escuela A, consideré necesario implementar nuevas formas de acercamiento e indagación con los/as jóvenes que me permitieran comprender más acertadamente cómo se construyen sus identificaciones nacionales. Una de las estrategias que desarrollé consistió en un taller sobre migraciones que coordiné, en la hora de Tutoría de un primer año. El objetivo central del taller fue reconstruir la memoria de los/as estudiantes en relación con sus historias migratorias y/o las de sus familias. Para Jelin *“Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas”* (2002:17). De modo que me propuse atender a las reconstrucciones que los/as estudiantes realizaran respecto de sus historias de vida y, de esta manera, comenzar a describir e interpretar de manera más acertada los complejos procesos de construcción de sus identificaciones nacionales. Las distintas actividades ejecutadas a lo largo de los tres encuentros del taller privilegiaron esa intención.

En el primero de ellos desarrollé una actividad a la cual titulé: “Entrevistador/a entrevistado/a”. De a dos, los/as estudiantes debían conversar acerca de algunos ejes referidos a sus historias de vida y gustos personales. En tal sentido, una de las preguntas propuestas indagaba acerca de si siempre habían vivido en Buenos Aires o si alguna vez lo habían hecho en algún otro país o ciudad.

Luego, cada uno/a de ellos/as debía “presentar” el/la compañero/a entrevistado/a al conjunto de la clase. La mayor parte de los/as estudiantes participó de la primera parte de la actividad sin objeciones. Sin embargo, llegado el momento de realizar las presentaciones, muchos/as se mostraron inhibidos/as para hablar delante del conjunto de la clase. Pese a esta situación, todos/as lo hicieron.

Al cabo de las presentaciones, les pregunté qué les había parecido la actividad y cómo se habían sentido mientras la realizaban. La mayor parte de ellos/as manifestó haber disfrutado de la misma. Sin embargo, todos/as reconocieron sentirse más cómodos en el rol de entrevistador/a que en el de entrevistado/a. Reflexionando acerca de las posibles causas de tal preferencia, muchos/as de ellos/as señalaron que les resultaba difícil hablar sobre ellos/as mismos/as y que preferían interrogar a otros/as antes que ser interrogados/as.

Más adelante, les pregunté si conocían toda la información brindada por sus compañeros/as. A continuación reproduzco parte del diálogo que se generó.

“Uno de los estudiantes, refiriéndose a su compañera Natalia, señaló:

‘Yo no sabía que ella era paraguaya... Porque no parece’

Otro de los jóvenes, agregó:

‘¡No tiene cara de paraguaya!’

Ante estos comentarios, Natalia se reía. Les pregunté, entonces, cómo creían que eran, generalmente, los/as paraguayos. Un estudiante me contestó:

‘Es que cuando son bolivianos te das cuenta porque tienen cara de indios’. Esta expresión generó risas y varios comentarios entre el conjunto de la clase. Más adelante, Natalia comentó: *‘Algunas veces me discriminan. Me dicen paraguaya de m... Y no me gusta’*

‘Nosotros no te dijimos nada... Si no sabíamos que eras paraguaya...’ Comentó uno de sus compañeros.

‘No, ustedes no. Pero otros chicos me lo dicen, en el recreo’.

Contestó Natalia.”

Vale destacar que el resto de los/as estudiantes inmigrantes negó haber vivido alguna vez en otro lugar que no sea Buenos Aires. Durante la realización de algunas entrevistas efectuadas con anterioridad al taller, varios de ellos/as me habían contado que habían nacido en Paraguay o en Bolivia, sin embargo, durante el mismo prefirieron no expresarlo.

Sin embargo, algunos/as jóvenes nacidos/as en Argentina señalaron que habían vivido, durante algún tiempo, en otras ciudades y países. Algunos/as manifestaron haber nacido en Buenos Aires pero haber vivido, durante algún tiempo, en otras provincias. Un estudiante relató que vivió un año en Paraguay.

La situación de investigación propuesta a través del taller generó, en primer lugar, la posibilidad de iniciar un diálogo en torno a las historias migratorias de algunos/as de ellos/as. Natalia se presentó como paraguaya y habló de su malestar frente a determinadas situaciones de discriminación que vive en la escuela. Otros/as estudiantes relataron las intermitencias de sus historias migratorias, el hecho de vivir en varios lugares durante cortos períodos de tiempo, haber nacido en una ciudad pequeña, pasar a vivir en zonas rurales y luego migrar hacia Buenos Aires, por ejemplo.

Los/as jóvenes que se “animaron” a contar sus historias migratorias son, mayoritariamente argentinos/as. Muchos/as de ellos/as relataron, además, las dificultades socioeconómicas que llevaron a sus familias a tomar la decisión de partir, muchas veces a costas de la separación familiar. También relataron algunas situaciones problemáticas referidas a los cambios de escuela.

No obstante, la gran mayoría de los/as jóvenes inmigrantes que identifiqué en el aula, mantuvo “guardada” su historia migratoria y sus orígenes nacionales y pertenencias étnicas. Al igual que en el caso de Juan, estas invisibilizaciones se articulan con las tradiciones del contexto escolar, en el cual preponderan prácticas de tinte asimilacionista, que se basan en la idea de que la diversidad sociocultural, étnica y nacional debe ser suprimida. Por otro lado, el contexto cargado de visiones estereotipadas y prejuiciosas respecto de los/as inmigrantes fortalece ese ocultamiento de las diversidades étnicas y nacionales.

En segundo lugar, durante la realización del taller comprendí que la interpelación referida a los orígenes nacionales de los/as jóvenes, que había generado la actividad que planifiqué, fue generando situaciones vivenciadas por numerosos/as estudiantes como algo no deseado. Comprendí que mi intervención estaba activando señalamientos y marcas que los/as jóvenes preferían mantener invisibilizadas y que, más allá de mis buenas intenciones, la decisión de instalar la temática migratoria había sido desacertada.¹⁰ Me refiero a que el ocultamiento de los orígenes nacionales y de las

¹⁰ En los siguientes dos encuentros abordé la temática de las migraciones internacionales a la Argentina sin hacer alusión a las historias personales de los/as estudiantes.

pertenencias étnicas emerge en ese complejo contexto que acabo de describir, en el que comúnmente tiene lugar una perspectiva que propone “borrar” la diversidad cultural y en el que los/as inmigrantes son marcados/as con fuertes estigmas. En tal sentido, frente a la activación de las identificaciones nacionales que habilitó el taller, muchos/as jóvenes reforzaron dicho ocultamiento. Novaro ha sostenido que: “(...) *nombrar al otro no solo es una forma de reconocerlo, sino que también puede ser una forma de marcación en tanto un término (indio, hablante de una lengua indígena, boliviano) lleva asociado un significado peyorativo que se impone sobre alguien*” (2010: 186). La autora ha señalado una apreciación similar realizada por Franzé Mudanó (2002) en su estudio sobre los/as niños/as marroquíes en España, para quienes la identificación como marroquíes es experimentada en términos de señalamiento y no de valorización.

Un año más tarde, asistí a una clase abierta de Historia para padres, madres y estudiantes de esos mismos/as jóvenes que ya se encontraban cursando 2º año. El tema de la clase era “Pueblos indígenas” y la idea de invitar a las familias de los/as estudiantes había sido propuesta por la docente de Historia quien, según me explicó, entendía que era una excelente oportunidad “*para promover el reconocimiento de las culturas indígenas de las cuales provienen muchos alumnos de la escuela*”. A continuación reproduzco algunas partes del registro que elaboré luego de observar aquel encuentro.

“La clase comenzó con la exhibición de un video de fotografías, editado por el Ministerio de Educación nacional, ‘*sobre las distintas culturas indígenas y sus costumbres*’, según señaló la docente. Mientras se proyectaba el video, la misma explicaba qué se veía en cada una de las fotos. Los/as chicos/as escuchaban en silencio. Algunas madres hablaban entre ellas. Sólo había un padre, que permaneció en silencio durante toda la clase.

Una de las fotos era sobre la celebración de la Pachamama. En la imagen podía observarse una botella de cerveza. En ese momento, uno de los estudiantes dijo: ‘*Está mal que no hayan sacado la botella, eso no es de la cultura indígena*’. Ni la

docente, ni ningún otro de los asistentes retomó el comentario del joven.

Cuando finalizó la exhibición, la docente les preguntó a todos qué les había parecido el video. Algunas madres señalaron las siguientes manifestaciones:

‘Los chicos no valoran...no le dan valor a la cultura de sus antepasados’

‘Les da vergüenza que hablemos sobre este tema’

‘En mi familia nunca tuvimos vergüenza de decir nuestras costumbres pero a los chicos no les pidas lo mismo porque no quieren saber nada con eso’

La docente no retomaba ninguno de los comentarios que hacían las madres e invitaba a los/as jóvenes a participar, diciéndoles que no tuviesen vergüenza. Una madre sostuvo que, probablemente, entre los motivos de esa vergüenza se encontraba la discriminación que sufren, en ocasiones, sus hijos/as por *‘tener rasgos indígenas’*. Otra madre señaló: *‘Yo siempre le digo a ella (dirigiéndose a su hija) que es india... porque el padre lo es ... tenemos antepasados... y ella me dice que no’*.

Frente a este comentario, dejando ver su enojo, la joven exclamó: *‘¡Yo no soy india mamá!’*. Su madre le respondió, riéndose: *‘Sí, lo sos’*.”

Una de las situaciones que llamó mi atención fue la escasa, y por momentos nula, atención que la docente le otorgaba a los comentarios de los/as presentes. Ni las manifestaciones de las madres, ni las de los/as jóvenes fueron retomadas por ella. El único comentario al que atendió, aunque sin problematizarlo, fue el referido a la supuesta vergüenza que los/as estudiantes sentían frente al tratamiento de la temática. En ese momento, los/as invitó a que “la perdieran” y participaran. Sin embargo, ante las manifestaciones como la del joven que señaló sorprendido que en un video sobre indígenas apareciera una botella de cerveza, la docente no pareció identificar una posibilidad, o no le interesó hacerlo, para rastrear qué significados construyen los/as jóvenes y sus familias respecto de “lo indígena”, sobre “lo que es y no es indígena”. El

comentario del joven parecía estar construido a través de imágenes que las escuelas, los manuales escolares y el pensamiento hegemónico en general se han encargado de difundir ampliamente, en las que se asocia “lo indígena” con el pasado; en ese imaginario, que parecía recrear el joven con su comentario, no podía haber la imagen de una botella de cerveza.

Otra de las situaciones que me sorprendió fue la casi compulsiva marcación de la ascendencia indígena que realizaban algunas madres respecto de sus hijos/as. Paralelamente, sólo una de ellas mencionó la posibilidad de que la “*vergüenza*” que, supuestamente, sienten los/as jóvenes por “*tener rasgos indígenas*” estuviese forjada en el contexto discriminatorio en el que viven. Si bien no especificó si hacía referencia al ámbito escolar, barrial, nacional o bien a todos ellos, quedó claro que para ella existían motivos que explicaban lo que les pasaba a los/as jóvenes.

Por su parte, los/as estudiantes no participaron en toda la clase. Aquí, nuevamente, la propuesta de Novaro referida a cómo “nombrar” puede significar “marcar”, cuando los nombres están “cargados” de connotaciones despectivas, permite comprender sus silencios, el ocultamiento de las cuestiones étnicas, que tal vez hayan tenido otros significados entre otros miembros de su familia, y los fuertes y por momentos angustiantes procesos de desmarcación que elaboran, como en el caso de la joven que con un notorio enojo exclamó: “*¡Yo no soy india mamá!*”.

3.2 Reflexiones finales

El trabajo de campo etnográfico realizado me ha permitido conocer la cotidianeidad escolar, las experiencias formativas que los/as jóvenes vivencian en ambas escuelas, los significados que construyen tanto docentes como estudiantes respecto de la diversidad sociocultural y las migraciones y, en tal sentido, vislumbrar cómo se forjan y qué características poseen sus identificaciones nacionales en dos espacios educativos. He incorporado herramientas metodológicas que me permitieron comprender, con mayor precisión, cómo se generan los señalados procesos identitarios. Pues bien, en este capítulo he presentado los resultados alcanzados, a partir de la implementación de un taller sobre migraciones contemporáneas a la Argentina. Considero que la experiencia del mismo debe ser entendida como una intervención en la cotidianeidad escolar y, en tal sentido, como un ejercicio “controlado” que promocionó la instalación de un tema específico. De modo que sus resultados no pueden ser considerados como definitivos

sino, más bien, como el reflejo de una situación determinada. Con esto me refiero a que la información recabada no puede ser analizada como una experiencia “pura”, que transmite fielmente las identificaciones étnicas y nacionales de los/as jóvenes de la escuela A. Además, la implementación de una experiencia de este tipo puede obturar el análisis del contexto y, entonces, de muchos de los condicionantes que colaboran en las explicaciones de lo que sucede en los espacios escolares. De modo que más allá de los alcances señalados a lo largo de este capítulo, considero que el análisis de una situación “adulterada” debe reconocer y reflexionar sobre estas limitaciones.

Las experiencias formativas que analizo se enmarcan en un contexto social caracterizado por las miradas estereotipadas y prejuiciosas respecto de los/as inmigrantes bolivianos/as y paraguayos/as así como por prácticas discriminatorias respecto de los/as mismos/as. En esa trama de relaciones sociales se inscriben los espacios escolares visitados, de modo que muchas de esas visiones y experiencias se reproducen en ellos a través de las representaciones y prácticas de docentes, autoridades y estudiantes.

Paralelamente, en la escuela A permanecen vigentes prácticas educativas asimilacionistas que, sumadas al contexto discriminatorio anteriormente señalado, ponen en tensión las identificaciones étnicas y nacionales de estos/as jóvenes. En varias de las observaciones de clases realizadas pude atender a una evidente desarticulación entre las propuestas docentes y los intereses de los/as estudiantes. Las estrategias didácticas suelen estar compuestas por actividades que remiten a situaciones distantes respecto de sus realidades y las de sus familias. En este sentido, muchos/as de ellos/as mantienen “guardadas” sus historias migratorias, sus orígenes nacionales y sus pertenencias étnicas y lingüísticas.

A su vez, esos/as estudiantes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, que deben sortear los obstáculos de la discriminación que viven en el barrio, en la escuela y en otros espacios sociales por los que atraviesan a diario, son jóvenes pertenecientes a sectores populares cuyas vidas están marcadas por variadas situaciones de desigualdad social. Los/as docentes conocen las dramáticas situaciones en las que vive la mayor parte del estudiantado, sin embargo, a la hora de pensar en posibles explicaciones acerca de sus problemáticas educativas, generalmente, invisibilizan la desigualdad social y tienden a responsabilizarlo estigmatizándolo con la marca del fracaso. En la escuela A, tanto en los discursos como en las prácticas de un número considerable de docentes, se puede entrever el presupuesto referido a que estos/as “chicos extranjeros”, no han

desplegado, a lo largo de sus vidas, ningún tipo de saber o habilidad que sea pertinente retomar. Es justamente la naturalización de este tipo de creencias, lo que permite que este “racismo de clase”, en términos de Bourdieu y Passeron (2006), o bien que esta “racialización de las relaciones de clase”, en términos de Margulis (1999), pasen, generalmente, inadvertidas. Tal como reza el epígrafe de este capítulo: *“La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades – particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos”* (Bourdieu y Passeron, 2006: 103).

En numerosas ocasiones los/as docentes hacen referencia a “los chicos” como un grupo homogéneo caracterizado por una serie de cualidades negativas, como ser la vagancia y la violencia. En estos casos, la pertenencia etaria pareciera bastar para identificarlos a través de esas imágenes. En otras oportunidades, muchas de las situaciones de desigualdad social por las que atraviesan los/as jóvenes son “extranjerizadas” por los/as docentes, sobre todo los de la escuela A. En tal sentido, en varias oportunidades he podido observar que las explicaciones elaboradas por distintos/as profesores/as en relación con las situaciones de pobreza en las que viven los/as jóvenes, son construidas en términos de alterización:

“son bolivianos por eso no tienen normas culturales y viven veinte en una misma habitación... después descubrimos que eran indios y entendimos que más no les podíamos pedir”.

A su vez, muchos/as estudiantes ratifican este tipo de manifestaciones y señalan, por ejemplo:

“en la villa son todos bolivianos... ellos viven así”.

En la escuela B, los docentes elaboran unas prácticas afectivas que acortan las distancias entre ellos/as y sus estudiantes. Además, en líneas generales, el cuerpo docente fomenta el reconocimiento de los saberes previos de los/as jóvenes. Por otro lado, las manifestaciones discriminatorias no son comunes entre los/as docentes, sin embargo, sí lo son entre los/as estudiantes. Ese tipo de expresiones, reproducido cotidianamente, posee un fuerte correlato con el imaginario social referido a los colectivos migratorios boliviano y paraguayo, que tiene lugar en la sociedad porteña y

que volvió a ser expresado a través de un discurso político gubernamental, en este caso en el de autoridades gubernamentales de la ciudad de Buenos Aires, en el mes de diciembre de 2010 en ocasión del violento desalojo de los/as vecinos/as que habían “tomado” el Parque Indoamericano de la ciudad de Buenos Aires.¹¹ De modo que, para comprender cómo las experiencias formativas escolares que vivencian estos/as jóvenes se articulan y/o tensionan con múltiples procesos de identificación y diferenciación étnica y nacional ha sido necesario atender a la visibilización, marcación, hipervisibilización e invisibilización de la migración, construida por los distintos actores, a las prácticas de discriminación, estigmatización y asimilación, que tienen lugar en los espacios escolares analizados, por otro lado, a las fuertes distinciones sociales, simbólicas y materiales, que se establecen entre docentes, pertenecientes a sectores medios y estudiantes, pertenecientes a sectores populares y a una tendencia hacia la “extranjerización de la pobreza”, construida por numerosos/as docentes y fortalecida, en varias ocasiones, por los/as estudiantes.

Muchos/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, participan en otras experiencias formativas en las que encuentran mayores niveles de reconocimiento. Pues bien, en numerosas entrevistas realizadas con muchos/as de ellos/as han tenido lugar diversos relatos referidos a experiencias formativas desarrolladas en el ámbito familiar, vinculadas al aprendizaje de un oficio que les permitió comenzar a transitar el mercado laboral. Por su parte, los/as jóvenes argentinos/as que manifestaron haber desarrollado alguna experiencia laboral, generalmente, lo hicieron refiriéndose a prácticas intermitentes vinculadas al área comercial. Paralelamente noté que entre los/as jóvenes argentinos/as las alusiones a experiencias laborales aparecían con menor frecuencia. En los inicios de mi trabajo me preguntaba si dicha situación se debía a que, efectivamente, estos/as jóvenes contaban con una menor variedad de trayectorias laborales o bien que habían preferido no dar cuenta de ellas por algún motivo específico. En este sentido, me preguntaba si dado que la incorporación temprana al mercado de trabajo es desaprobada

¹¹ El desalojo de los/as vecinos/as tuvo lugar de manera violenta y contó con la represión de las policías Federal y Metropolitana. Como resultado, dos personas murieron y numerosas resultaron heridas. En ese contexto, el Jefe de Gobierno Porteño, Mauricio Macri, el Jefe de Gabinete, Horacio Rodríguez Larreta, y la Diputada Gabriela Michetti declararon públicamente una serie de manifestaciones xenófobas en las cuales vincularon a los/as inmigrantes con la delincuencia y el narcotráfico.

por múltiples actores sociales y condenada, entre otros, por los medios de comunicación masiva y la escuela, en concordancia con los convenios internacionales sobre la eliminación del trabajo infantil (Padawer, et ál., 2009), algunos/as estudiantes habían optado por mantener silenciadas esas trayectorias.

A medida que avancé en mi trabajo de campo comprobé que los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes contaban con una mayor cantidad de experiencias laborales en comparación con sus compañeros/as argentinos/as (que a su vez son hijos/as de argentinos/as). A diferencia de estos/as últimos/as, en numerosas ocasiones, los/as primeros/as, sobre todo los/as que asisten a la escuela A, relataron con entusiasmo las características de esas actividades laborales en las que participan y el reconocimiento positivo que les depara entre sus familiares, conocidos de la colectividad y vecinos del barrio. Frente a un complejo contexto escolar, la vida social que muchos/as de estos/as jóvenes construyen en el espacio extra escolar adquiere un valioso significado entre ellos/as. Paralelamente, muchos/as de esos/as jóvenes dieron cuenta de las situaciones de explotación a las que se han visto expuestos/as en sus trabajos y a sus intenciones de insertarse en otros espacios laborales. En los siguientes capítulos me detendré en esas experiencias.

La mayor parte de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes y sus familiares valora positivamente su escolarización, destacando su deseo de finalizar el nivel medio y, en ocasiones, de continuar sus estudios en los niveles terciario o universitario. Teniendo en cuenta estas expectativas, la disminución de jóvenes inmigrantes en los años superiores del nivel medio no puede ser pensada como el producto de una decisión adoptada por ellos/as y/o sus familias sino como el resultado de un proceso mucho más complejo. Para desentrañar los motivos de esta situación resulta necesario atender a la relación que se construye entre sus autopercepciones, sus experiencias formativas escolares y familiares, los tratamientos que realizan respecto de ellos/as los distintos actores sociales con los que interactúan en los distintos contextos por los que transitan cotidianamente, los mandatos familiares que operan sobre ellos/as y las oportunidades de inserción laboral, satisfacción de sus necesidades materiales y de realización personal que la educación media y, en sentido más amplio, la sociedad receptora les ofrece.

CAPÍTULO 4

“El actor aprende - comprende que lo que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en otro”

LAHIRE - *El hombre plural. Los resortes de la acción*

“Yo iba, prendía la máquina y les hacía los vestiditos a mis muñecas”.

Experiencias formativas en el ámbito familiar

A través de las entrevistas realizadas he notado que muchos/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes vivencian diversas experiencias formativas vinculadas al mundo laboral en el ámbito familiar. Numerosos varones han señalado que allí aprenden a realizar actividades de albañilería, o bien, al igual que las mujeres, a cortar telas, coser ropa a máquina y/o confeccionar calzado.

La mayor parte de las veces los/as jóvenes han explicado que estas experiencias son el producto de una decisión familiar vinculada con la idea de enseñarles un oficio¹ e insertarlos/as en el mercado de trabajo. Se trata de familias que trabajan, generalmente, en el área de la construcción, en talleres textiles o en talleres de compostura de calzado y que se proponen enseñar a sus hijos/as, sobrinos/as y/o nietos/as las actividades necesarias para que continúen con la misma trayectoria laboral. En ocasiones, ésta se asocia al trabajo en una pequeña empresa familiar, en la de un conocido de la colectividad o bien en espacios laborales en los que se desempeñan otros/as paisanos/as.

En el caso de los varones, las experiencias formativas familiares suelen tener lugar en el ámbito del hogar o bien en espacios externos a éste; algunos jóvenes asisten junto a sus familiares o conocidos a obras en construcción en las que éstos trabajan. Allí, los jóvenes comienzan a familiarizarse con el trabajo y aprenden las distintas tareas de la actividad, generalmente, vinculadas con la albañilería. Paralelamente, numerosos jóvenes aprenden en sus hogares a cortar y coser telas y zapatos. A su vez, cuando aprenden el oficio, la mayor parte de las veces se desplazan hacia espacios externos a sus hogares para desempeñarse laboralmente. Aunque se trate de trabajos inscriptos en la órbita familiar, generalmente, los varones trabajan fuera del hogar.

¹ Entiendo por oficio a aquellas actividades que involucran la implementación de habilidades manuales.

Por su parte, en el caso de las mujeres, sobre todo entre las más jóvenes (aquellas que tienen entre 13 y 15 años de edad, aproximadamente), la mayor parte de las veces, sus actividades tienen lugar en el ámbito del hogar. Ésto es: además de aprender a realizar las diversas tareas que conlleva la actividad en cuestión, comienzan a desempeñarse laboralmente en el marco de una práctica familiar que se desarrolla en su vivienda.

Por otro lado, he notado que un alto número de jóvenes argentinos/as que ha manifestado haber desarrollado alguna experiencia laboral, generalmente, lo ha hecho refiriéndose a prácticas vinculadas al área comercial (como vendedores en algún pequeño comercio, repartidores o volanteadores). En líneas generales, se ha tratado de experiencias en las que no ha tenido lugar el aprendizaje de un oficio.

Tal como he mencionado en el capítulo 1, a nivel internacional, en los últimos años, los estudios sobre la inserción laboral de jóvenes han dado cuenta acerca de la inestabilidad, la falta de protección social y los bajos salarios que caracterizan a las primeras experiencias laborales de esta población. Asimismo, han advertido acerca del desempleo que padece la misma (Naciones Unidas, 2011). De modo similar, en la Argentina los estudios referidos a la inserción laboral de los/as jóvenes han dado cuenta de que en los últimos años, los modos de socialización laboral sufrieron importantes transformaciones. Filmus, Miranda y Otero (2004) han analizado las trayectorias laborales de los/as jóvenes egresados/as de escuelas de nivel medio y han sostenido que sus inserciones laborales tienen lugar en mercados de trabajo altamente precarizados, con lo cual sus principales expectativas están vinculadas, a lo sumo, con la idea de garantizarse un ingreso. Para estos/as autores/as, a diferencia de lo que ocurría en épocas pasadas, el espacio laboral ya no se asocia con la posibilidad de transitar por un ámbito estable en el que sea factible construir una carrera.

A su vez, otro de los cambios registrados en la Argentina ha sido la paulatina desaparición del aprendizaje de un oficio en el ámbito familiar. Macri (2010) ha señalado que los/as adolescentes argentinos/as que trabajan junto a sus familias, generalmente, lo hacen asistiendo al padre, a la madre o a los/as abuelos/as en actividades que se desarrollan en el ámbito del hogar o en pequeños negocios (en kioscos, por ejemplo, que pueden funcionar en las viviendas, en almacenes, bares, entre otros).

Estos análisis, que refieren a la población juvenil de manera general, pueden especificarse si se consideran las experiencias de la población migrante en particular. Al respecto, en esta tesis pretendo aportar el hallazgo de que entre numerosos/as jóvenes

inmigrantes, y descendientes de inmigrantes de las escuelas visitadas, se evidencia el desarrollo de unas experiencias formativas familiares vinculadas al mundo laboral, caracterizadas por el aprendizaje de un oficio (generalmente como costureros/as, zapateros/as o albañiles) y el seguimiento de las trayectorias laborales de sus familias.

En los siguientes apartados analizaré distintos casos referidos a las mencionadas experiencias formativas familiares y las transiciones laborales que propician las mismas. Allí podrán observarse algunas de las múltiples situaciones formativas y laborales que vivencian los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en sus vidas cotidianas, los diversos modos en que las experimentan y las transformaciones que estas situaciones y estos modos van adquiriendo a lo largo del tiempo.

Distinguiré entre aquellas situaciones en las que algunos/as de estos/as jóvenes, que aprenden el oficio de sus padres, madres, tíos/as y/o abuelos/as, han señalado vivenciarlas como el inicio de una carrera laboral, de aquellas otras en las que algunos/as jóvenes, generalmente, luego de transcurrir un prolongado tiempo desempeñándose laboralmente en espacios caracterizados por la explotación, han manifestado su intención de desvincularse de esas actividades, iniciar estudios terciarios o universitarios e insertarse en otros espacios laborales.

De acuerdo con Lahire (2004, 2007) atenderé al tipo de configuración social en la que se enmarcan estos procesos. Para el autor la niñez y la adolescencia son etapas de la vida que se encuentran caracterizadas por diversas y complejas formas de socialización que han sido escasamente analizadas por la sociología. En dichas etapas se evidencia el profundo influjo de la familia y de los/as otros/as niños/as y/o adolescentes con quienes esta población se relaciona, así como el de las industrias culturales, los medios de comunicación y la escuela.

Lahire ha sostenido que, en consecuencia, las prácticas que construyen los/as niños/as y adolescentes no pueden analizarse sin atender a las relaciones sociales que éstos/as construyen con los múltiples actores sociales con los que interactúan cotidianamente. En tal sentido ha señalado que el/la niño/a o adolescente: *“No siempre ‘reproduce’ directamente las maneras de actuar de su entorno, sino que conforma su propia modalidad de comportamiento en función de las diferentes configuraciones sociales en las que está inserto. Sus acciones han de pensarse como reacciones que ‘se asientan’ relacionadamente sobre las acciones de los diferentes actores de estas constelaciones sociales que, sin saberlo, dibujan, trazan unos espacios de comportamientos, gustos y representaciones posibles para él”* (2007:24).

Pues bien, a través de mi análisis, atenderé a las relaciones intergeneracionales que se construyen entre padres, madres e hijos/as y a las articulaciones y tensiones que tienen lugar entre los mandatos familiares, escolares, las transiciones laborales y las expectativas educativas y laborales de los/as jóvenes, las cuales se elaboran, paralelamente, a través de múltiples condicionantes, entre los que se ubican los educativos, geográficos, subjetivos e individuales (Jacinto, 2010; Córica, 2010).

Paralelamente, siguiendo un enfoque interseccional (Crenshaw, 1991), daré cuenta de las opresiones de clase, raza y género que se ejercen sobre estos/as jóvenes. Asimismo, me detendré en el análisis de los procesos de transmisión y/o apropiación de los saberes familiares, vinculados al mundo laboral, que caracterizan a esas experiencias (Rockwell, 1999; Rogoff et ál, 2003; Padawer y Enriz, 2009) y daré cuenta de cómo dichos procesos se inscriben en el contexto migratorio.

Por último, me concentraré en el análisis de las variables identificaciones nacionales (Hall, 2003; Brubaker y Cooper, 2005; Briones, 2007) de estos/as jóvenes en los espacios extra - escolares pues, en contraposición a la invisibilización de los orígenes nacionales que tiene lugar sobre todo en la escuela A (de la que he dado cuenta en el capítulo 3), en los espacios familiares y laborales he observado que los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes construyen otros usos y estrategias identitarias.

A lo largo del trabajo de campo he realizado numerosas entrevistas a jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes. En el capítulo anterior he presentado el análisis de algunas de ellas, en relación con las experiencias formativas escolares y las identificaciones nacionales de estos/as jóvenes. En este capítulo y en el siguiente me concentraré en el análisis de un número limitado de entrevistas pues considero que en ellas está representada la mayor parte de experiencias formativas familiares y situaciones laborales que he reconstruido.

4.1 Entre el “fracaso escolar” y las valoradas experiencias laborales vinculadas con la trayectoria familiar. El caso de Pedro

A continuación reproduzco fragmentos de un registro de campo en las que se evidencian algunas de las situaciones señaladas. El mismo fue elaborado a fines del año 2009.

“Pedro tiene 13 años, nació en Potosí y llegó a Buenos Aires a fines de 2008. Vive en la villa de emergencia ubicada frente a las escuelas, junto a su padre, madre y cinco hermanos mayores. Su padre *‘trabaja en algunas construcciones’* y su madre es ama de casa. En Potosí, concurría a una escuela primaria *‘linda, grande... Me gustaba más... Había una banda y yo tocaba el tamborín’*. Recuerda que el primer día de clases en la escuela A tenía miedo de entrar. Cuando le pregunté acerca de los motivos se quedó pensando y luego señaló que los chicos *‘eran todos grandes’*.”

Pedro reflexiona acerca de su vida. Añora su escuela en Potosí en donde le *“iba mejor”*. Cuando lo conocí, hacía seis meses que había llegado a Buenos Aires. En aquel momento pude observar que sus compañeros/as se burlaban de él y lo discriminaban, dejándolo al margen de cualquier tipo de interacción que no se sostuviera en las agresiones hacia él.

A través de las observaciones de clases noté que Pedro posee dificultades de lectoescritura y, en consecuencia, para la comprensión e interpretación de las lecturas pertinentes a las distintas asignaturas. Sobre el final de su primer año en la escuela, exceptuando Taller, posee todas las materias desaprobadas. La mayor parte de sus docentes coincide en que Pedro se esfuerza notoriamente para mejorar su rendimiento escolar pero que *‘no puede...no entiende nada’*, llegando algunas profesoras a vincular las dificultades con su nacionalidad: *‘no habla ni una sola palabra porque es boliviano’*.

Como he señalado en el capítulo 3, numerosos/as docentes de la escuela A se muestran desconcertados/as frente a quienes definen como *“chicos con serios problemas de aprendizaje”*. Sin embargo, al momento de elaborar posibles explicaciones en relación con las causas de dichas situaciones problemáticas asocian, generalmente, la “deficiencia educativa” con la nacionalidad boliviana de los/as estudiantes. Vale aclarar que esos/as “estudiantes con problemas” en ocasiones son

bolivianos/as y en otras argentinos/as, paraguayos/as o descendientes de cualquiera de éstos/as, de modo que la “bolivianidad” muchas veces es “real” y en otras varias oportunidades, “imaginada”.²

En el caso de Pedro, sus expectativas y las de su familia en relación con su desempeño escolar eran muy altas y pese a tener casi la totalidad de las asignaturas desaprobadas insistía en que se esforzaría y las aprobaría en las mesas de examen de diciembre y marzo. En este sentido, en el capítulo 3 también he sostenido que así como la mayor parte del cuerpo docente y directivo de la escuela A no manifiesta una reflexión en torno a sus responsabilidades en este tipo de situaciones sino que sostiene la idea del “abandono” por parte de los/as estudiantes y sus familias, numerosos/as jóvenes las vivencian en términos de “fracaso personal” y sostienen la idea de que “deben esforzarse más”.

En el contexto familiar, Pedro aprendió algunas actividades manuales relacionadas con el trabajo en talleres textiles y en construcciones. Sus tías le enseñaron a cortar telas para confeccionar ropa interior, mientras que su padre le enseñó a “mezclar los materiales y levantar paredes”.

En el año 2009, Pedro relataba que al salir de la escuela trabajaba cortando telas en un taller de costura de una familia amiga situado al lado de su casa y, en ocasiones, como ayudante en tareas de construcción con otra familia conocida. Pedro explicaba con entusiasmo cada una de las tareas realizadas y sostenía que le gustaba mucho trabajar. En una conversación informal que pude establecer con su padre, éste me explicó que “*cuando llega a la casa, enseguida se va para donde lo llamen... que venga para ayudar con las telas...o para la casa de una familia que también les ayuda... siempre va... va caminando por la calle y todos lo saludan y le digo: demasiada gente te conoce...*”. En este sentido, en el caso de Pedro se observa que el hecho de trabajar le ha permitido, además de aprender dos oficios, integrar una red social más amplia.

² El estereotipo referido a que los/as estudiantes procedentes de países limítrofes cuentan con un nivel educativo más bajo que el de los/as estudiantes argentinos/as se encuentra ampliamente difundido entre los/as docentes con los que he tenido oportunidad de conversar tanto en la realización de mi tesis de maestría (Beheran, 2007) como en mi investigación doctoral. Generalmente, esa visión estereotipada se extiende también hacia los/as hijos/as de estos/as inmigrantes.

Pedro es uno de los numerosos/as jóvenes bolivianos/as que trabaja. En Potosí, el joven no lo hacía y aún no había aprendido a cortar telas y “*levantar paredes*”; éstas actividades le fueron enseñadas al poco tiempo de haber arribado a Buenos Aires, como parte de una estrategia familiar que pretendía socializarlo en el marco de las actividades laborales de la familia y convertirlo en un colaborador de la economía familiar.

En las entrevistas realizadas a jóvenes bolivianos/as y paraguayos/as he notado que ese tipo de experiencias formativas y laborales comenzaron a implementarse luego de emigrar hacia Buenos Aires. En sus países de origen estos/as jóvenes no habían aprendido tareas vinculadas a la albañilería o la costura y, generalmente, no habían trabajado. Si bien muchos/as de sus padres y madres, con los que he tenido oportunidad de conversar, manifiestan un notorio interés en relación con la escolaridad de sus hijos/as, la mayoría de ellos/as señala que ha tenido que “*enseñarles a trabajar para ayudar a la familia*”. Más adelante volveré sobre este punto.

En las conversaciones que he mantenido con Pedro, siempre llamó mi atención su entereza para afrontar las complejas situaciones escolares y personales que atravesaban su vida y la de su familia. A la vez, durante aquellas conversaciones era notorio el reconocimiento positivo que tanto él como su padre y su madre le otorgaban a la escuela pero también el que construían respecto de las experiencias formativas que el joven vivenciaba en el ámbito familiar, las cuales le permitían insertarse en espacios laborales y ganar algún dinero para ayudar a su familia. En ese sentido, en su relato el énfasis se situaba en el placer que le daba trabajar y en el reconocimiento positivo que sus familiares le otorgaban a partir de su participación en esas actividades.

Es interesante advertir, vinculando apreciaciones y relaciones que Pedro establece en la escuela y en el barrio, que en contraposición a las características de su vida cotidiana al interior de la escuela, en donde era discriminado por sus compañeros/as y estigmatizado como “silencioso” y “problemático” por muchos/as de sus docentes, en el ámbito familiar y laboral experimentaba un reconocimiento positivo por parte de sus interlocutores, muchos de los cuales lo identificaban, según relataba, como “*un buen trabajador*” y un muchacho sociable.

En relación con sus expectativas laborales, Pedro señalaba que pretendía “*ser constructor como mi papá*”, razón por la cual ansiaba continuar sus estudios en la escuela A, de modalidad técnica y con una especialización en construcciones. Sin embargo, y más allá de su esfuerzo, Pedro repitió primer año. Por tal motivo perdió su vacante en el turno mañana y para continuar en la escuela, como pretendía, debió

inscribirse en el turno noche. Este cambio no fue fácil para el joven; según señaló la última vez que conversé con él: *“a la noche no es como durante el día... va gente más grande y muchos que van a hacer nada... Tiraban las mesas por el aire y no había nadie para decirles... A veces no venía ninguno de los profesores, ni los preceptores y nos quedábamos ahí esperando... sin saber qué hacer. Al final dejé... pero quiero volver a estudiar”*.

Tanto en el caso de Pedro como en los otros que presentaré a lo largo de este capítulo, se evidencian los usos que estos/as jóvenes implementan respecto de sus identificaciones nacionales. Siguiendo la propuesta teórica de Hall (2003) y Briones (2007), planteada en el capítulo 1, las mismas aparecen como el “punto de sutura” entre las identificaciones que respecto de ellos/as construyen diversos actores sociales (docentes, empleadores, entre otros) y sus propias subjetividades.

Complementariamente, siguiendo la propuesta de Bubaker y Cooper (2005), es posible reconocer el carácter situacional y contextual de las identificaciones: las mismas se transforman, se activan o desactivan, de acuerdo al tránsito de los sujetos por distintos espacios sociales.

El trabajo de campo realizado durante estos años me ha permitido observar que en los casos de los/as jóvenes nacidos/as en Bolivia y Paraguay, y en los de los/as descendientes de inmigrantes procedentes de esos dos países, en numerosas ocasiones, se desarrolla una recurrente variabilidad de sus identificaciones nacionales. Muchos/as de ellos/as “silencian” sus orígenes nacionales en el contexto escolar a la vez que adscriben a las nacionalidades boliviana o paraguaya en los ámbitos familiares y laborales.

Tal como he señalado en el capítulo 3, en la escuela A tiene lugar un complejo proceso de estigmatización e hipervisibilización de la migración, sobre todo boliviana, construido por la mayor parte de docentes, imbricado con un proceso de invisibilización de la migración construido por numerosos/as jóvenes inmigrantes. En este contexto, para Pedro “ser boliviano” era vivenciado como un problema pues tanto sus compañeros/as como la mayor parte de sus docentes consideraban que su origen nacional determinaba una serie de características negativas en él. De esta manera, el joven implementaba el silenciamiento y la invisibilización de su origen nacional.

Sin embargo, en el contexto familiar y laboral, por el que también circulaba el joven cotidianamente, “ser boliviano” era una experiencia que vivenciaba en términos

positivos pues la misma le permitía acceder fácilmente a ciertos espacios laborales, manejados por miembros de la colectividad.

4.2 Entre el “éxito escolar” y los mandatos familiares. El caso de Clara

A continuación presentaré el caso de una joven boliviana que asistía a 5° año en la escuela B, cuyas experiencias formativas vinculadas con el mundo laboral también tuvieron lugar en el ámbito familiar, pero de un modo diferente al de Pedro. El registro fue elaborado a fines del año 2010.

“Clara tiene 17 años de edad. Nació en La Paz, Bolivia y llegó a Buenos Aires en el año 2000, cuando tenía 7 años, junto a su madre y su padrastro. En la actualidad tiene tres hermanos y un hijo de 2 años. Todos viven en una pequeña casa, en la villa ubicada frente a las escuelas. Su madre y su padrastro tienen allí un pequeño taller textil.

La joven concurría a otra escuela del barrio, a la que recuerda como *‘demasiado formal...una escuela distinta, más como de otra época’*, hasta que quedó embarazada y se enteró que en la escuela B asistían muchas chicas en su misma situación. *‘Acá te cuidan... Los docentes son más pacientes... Te dan la merienda... Hay confianza; podés hablar de todo lo que te pasa porque siempre te escuchan’*”.

En otro momento de la entrevista la joven señaló que:

“La escuela sirve para tener una buena salida laboral. Ahora estamos en una pasantía en un centro de salud, que nos vino re bien. Nos permitió tener vínculos, contactos, algo fundamental para encontrar trabajo. Fue como salir por primera vez de lo mismo de siempre... Conocer un mundo nuevo, de gente, de responsabilidades, de maneras de tratar a la gente y de que te traten bien. Ojo, a veces no nos tratan tan bien... Hay veces que los médicos están nerviosos y te gritan

porque no les encontrás una ficha del paciente... pero es distinto... es como que ahí somos importantes, porque lo que sirve es nuestro trabajo y lo que nosotros sabemos hacer. No sé, a mí me gusta mucho estar ahí, es como algo muy diferente a lo que estoy acostumbrada. Pienso que me gustaría estudiar algo de eso; Enfermería, podría ser una carrera que consiga trabajo y me gusta porque estás todo el tiempo con la gente pero no creo que pueda seguir estudiando... tengo que salir a trabajar cuanto antes”

En esta parte del relato se observa su estimación del espacio escolar como un camino hacia una “buena salida laboral” y el reconocimiento positivo que le otorgaba a la “pasantía”³ que realizaba en el centro de salud, la cual le permitía, según sus propias palabras, “tener vínculos”, “conocer un mundo nuevo” e imaginar una profesión en la cual le gustaría desempeñarse. ¿Cómo construía Clara estos significados altamente positivos respecto de su acceso a este escenario laboral?

Jacinto y Dursi (2009) han señalado que si bien en el pasado las prácticas profesionalizantes eran concebidas como una forma de aprendizaje en los espacios laborales, las transformaciones operadas en los últimos años en el mundo del trabajo y, específicamente, en los modos de socialización laboral han permitido la construcción por parte de los/as jóvenes de nuevos y múltiples sentidos respecto de esas experiencias, entre los cuales, se destacan las visiones positivas. Según las autoras, para estos/as jóvenes dichas prácticas les permiten conocer diversos saberes pertenecientes al mundo del trabajo que les serán de utilidad para afrontar las futuras experiencias laborales en las que participen, recorrer el camino del descubrimiento vocacional así como también encontrar mejores oportunidades laborales que las que podrían conseguir sin haber participado en ellas. En esa misma línea, Mereñuk y Dursi (2010) han analizado las

³ Las experiencias laborales inscriptas en el marco de la escolaridad de nivel medio son denominadas en la normativa del sector educativo como “prácticas profesionalizantes”. Sin embargo, los/as jóvenes y la sociedad en general se refieren a ellas, la mayor parte de las veces, como “pasantías”. Estas últimas son, en cambio, aquellas prácticas laborales llevadas a cabo por jóvenes mayores de 18 años de edad que han concluido sus estudios secundarios (Jacinto y Dursi, 2009).

trayectorias educativas y laborales de jóvenes pertenecientes a sectores populares, que egresan del nivel medio luego de haber participado en prácticas profesionalizantes en empresas u organismos públicos de la ciudad de Buenos Aires. En relación con las experiencias subjetivas que vivencian dichos/as jóvenes, las autoras han señalado que este tipo de participaciones, en ocasiones, configura un “estatus” novedoso entre ellos/as y que el mismo puede transformar notoriamente sus trayectorias laborales.

El análisis de las autoras coincide con lo observado entre varios/as jóvenes que asistían a quinto año en la escuela B y que participaban en el programa de prácticas profesionalizantes. En el caso de Clara, efectivamente, se observa cómo esas prácticas eran experimentadas de manera positiva y cómo la posicionaban en un lugar de mayor seguridad y reconocimiento, en principio, frente a ella misma.

A su vez, la joven destacaba el reconocimiento que en las instituciones de prácticas se elaboraba respecto de “*lo que nosotros sabemos hacer*”. Al igual que Clara, otros/as jóvenes que he entrevistado y que participaban en estas prácticas han señalado el reconocimiento positivo que allí se realizaba respecto de los saberes que se producen en el ámbito escolar.

Estas apreciaciones se contraponen a las comúnmente realizadas por los/as jóvenes que señalaban que, generalmente, los conocimientos impartidos en el ámbito escolar no son “*útiles*” para “*salir de la escuela al mundo real*”. Si bien entre los/as jóvenes argentinos/as eran más habituales este tipo de manifestaciones pues, como he señalado anteriormente, los/as jóvenes inmigrantes no suelen criticar a las escuelas, sus prácticas y los contenidos que imparte, entre estos/as últimos/as he notado cómo, recurrentemente, destacan con cierta sorpresa el valor que adquieren los saberes escolares en el espacio de las prácticas profesionalizantes.

Paralelamente, en los casos de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, la mayor parte de las veces, sus transiciones laborales se iniciaron en el seno familiar, a través de una matriz de tareas concretas vinculadas con el aprendizaje de un oficio. Se trataba de jóvenes que, en numerosas ocasiones, contaban con trayectorias laborales añosas. A diferencia de Pedro, la mayor parte de ellos/as poseía una imagen negativa respecto de dichas trayectorias pues las mismas habían estado caracterizadas por la explotación laboral. Para ellos/as, las prácticas profesionalizantes constituían situaciones laborales notoriamente opuestas y más gratificantes que las que habían vivenciado a lo largo de sus vidas. Éste es el caso de Clara, quien manifestaba un

profundo descontento respecto de su compleja historia laboral. En este sentido, la joven señalaba:

“Cuando me embaracé tuve que empezar a trabajar en el taller de mi mamá porque ella y mi padrastro me dijeron que tenía que dejar la escuela y ganar mi propio dinero. En esa época yo pensaba que no iba a volver a estudiar; dejé la escuela durante ocho meses. Perdí el año. Trabajaba diez horas por día y me pagaban nada más que para cubrir mis gastos.

Yo manejaba una de las dos máquinas que tienen de overlock... Además tienen una máquina recta. Hacíamos camperas de guata englobadas... Era un trabajo agotador... Yo quedaba agotada todos los días. Encima embarazada... Al final tuve que dejar porque ya la panza me chocaba con la máquina, con la mesa. Ahí me anoté en la escuela otra vez. Era un trabajo que no me gustaba para nada.”

El relato de Clara está plagado de situaciones dramáticas que ha tenido que atravesar. El análisis de su historia permite apreciar las sutiles formas que puede adquirir la explotación laboral de los/as jóvenes y como, en ocasiones, ésta pareciera revestir formas de trabajo forzoso. De acuerdo a la definición de este concepto, elaborada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), por éste se entiende *“todo trabajo o servicio exigido a un individuo bajo la amenaza de una pena cualquiera y para el cual dicho individuo no se ofrece voluntariamente”* (2009:7). De modo que la amenaza y el carácter involuntario son dos cuestiones básicas que caracterizan a este tipo de trabajo.

En el caso de Clara se observaba la amenaza referida a que debería abandonar el hogar junto a su hijo si no volvía a trabajar en el taller y, evidentemente, la joven no se ofrecía a acceder al mismo. Más allá de la utilidad de la definición para caracterizar la dramática situación de Clara, resulta interesante atender a la variedad de condiciones y limitaciones que propiciaban que sus elecciones, relativas al acceso laboral, se vieran restringidas y sin mayores posibilidades de sortear la explotación laboral.

En su caso, el mandato familiar referido a continuar con la misma trayectoria laboral entraba en tensión con las experiencias formativas que vivenciaba en la escuela y a través de la pasantía. Clara era una estudiante que, según sus docentes, poseía un

excelente rendimiento escolar y una asistencia perfecta. De hecho, era la abanderada de la escuela. Una de sus profesoras señalaba el interés que en los últimos tiempos había manifestado en relación con estudiar la carrera de Enfermería. Sin embargo, las enormes dificultades económicas y familiares que padecía la joven no colaboraban para que pudiera ver ese deseo como un proyecto viable. Para su familia, la necesidad inmediata era que Clara trabajara y sólo permitiría que finalizara sus estudios secundarios, luego debería volver al taller o abandonar el hogar.

En otro momento de la entrevista Clara señaló:

“Lo que pasa es que ellos también, sobre todo mi padrastro, están enojados porque no me quiero casar con el padre de mi hijo. El padre, bueno, es mi novio y quiere comprar una máquina de coser y que trabajemos y vivamos juntos pero yo no quiero. Él es boliviano y los bolivianos sabemos que ser boliviano te sirve para trabajar de esto porque siempre hay alguien que te da trabajo... por como somos, así, trabajadores, que nunca paramos. Yo eso lo tengo bien claro; ser boliviana me sirve para trabajar en los talleres. Yo ya sé lo que es ese trabajo porque lo hice y porque sé que para que te de ganancia tenés que matarte. Mi mamá trabaja todos los días desde las ocho de la mañana hasta la una del mediodía, después para una hora para comer y después sigue hasta eso de las diez de la noche... Hay veces que yo vuelvo de la escuela después de las diez y media y ella sigue ahí sentada... Yo le digo, ¿para qué vivimos así? ¿Por qué no nos volvemos a Bolivia que allá no está todo tan mal? Allá ahora hay muchas ayudas y subsidios para las mujeres con hijos y no hay tanta explotación como acá. Además, yo no me voy a casar porque tuve un hijo... Soy joven no me quiero casar para toda la vida... ¿Qué me importa lo que digan en el barrio o si a mi padrastro le da vergüenza que lo señalen en la calle?”.

Clara desafiaba no solo el mandato referido a continuar con la trayectoria laboral de su familia sino también el vinculado con la obligación de contraer matrimonio con el

padre de su hijo. La figura de la madre soltera aún constituye un fuerte estigma en numerosas sociedades. Juliano (2010) ha señalado que, en ocasiones, ser madre soltera implica la clausura de determinadas oportunidades, entre las que pueden ubicarse la ayuda de la familia y el acceso a determinados trabajos, por ejemplo. Para la autora, el modelo de género imperante en la sociedad occidental y moderna continúa otorgándole a la madre soltera un lugar de castigo en comparación con la maternidad producida dentro de la institución del matrimonio.

Si a esa figura estigmatizada de la madre soltera se le suma la condición etaria referida a la adolescencia, el estigma es aún más poderoso pues la maternidad en dicha etapa de la vida suele ser condenada socialmente de manera aún mayor. Fainsod (2006) ha sostenido que en la sociedad occidental y moderna el embarazo y la maternidad en ese período son considerados como “desvíos”. Además, la autora ha señalado que en los contextos de pobreza la maternidad adolescente propicia situaciones de suma vulnerabilidad que suelen obturar las posibilidades de que las jóvenes madres continúen con sus estudios.

Las diferencias entre géneros y el establecimiento de una jerarquía de “lo masculino” sobre “lo femenino”, de una “dominación masculina” (Bourdieu, 2007), que organizan la vida social, se observan sobre todo al interior de la vida familiar. Ahora bien, Pedone ha señalado que si bien “(...) *el principio de perpetuación de esta relación de dominación reside, fundamentalmente, en uno de los lugares más visibles de su ejercicio, es decir, dentro del grupo doméstico*”, también es visible en otros espacios sociales como ser la escuela, el estado o la iglesia católica.

En el caso de Clara queda a la vista que vivencia, en el espacio del hogar, una doble dominación masculina a través de la figura del padrastro – patrón. En su caso, el espacio familiar y el laboral se ensamblan y configuran un único reducto en el que la dominación aparece asegurada por las representaciones sociales respecto de “lo masculino” y “lo femenino” que impregnan la vida social y, en tal sentido, las representaciones y prácticas de sus familiares (madre, padrastro, padre de su hijo). Como puede atenderse en su relato, la joven vivenciaba esta doble opresión con angustia y desconcierto.

Paralelamente, si a la figura de la joven madre soltera se le suma la condición de clase, pertenencia étnica y origen nacional asistimos a unas formas de opresión mucho más complejas. Bidaseca (2010) ha señalado que el feminismo, a través de su lucha contra el patriarcado, invisibilizó las opresiones paralelas (de clase y de raza) hasta que

en los años ochenta, los movimientos feministas de los Estados Unidos criticaron esa postura desde sus posiciones étnicas. En este mismo sentido, Hooks (2004) ha afirmado que la dominación hegemónica del feminismo, elaborado por mujeres blancas pertenecientes a las clases medias o altas, no ha dado cuenta de las opresiones de clase y raza.

Por su parte, en su estudio sobre la migración de mujeres bolivianas hacia la Argentina, Magliano (2009) ha afirmado que para comprender los modos de inserción social y laboral de las mismas, resulta fundamental articular las dimensiones de género, etnia y clase social siendo inútil contemplarlas de manera aislada pues se refuerzan mutuamente. En tal sentido, siguiendo a Rivera Cusicanqui (2004) numerosas mujeres bolivianas “(...) *sobre todo las que pertenecen a partir de su origen étnico y su posición social a los estratos más bajos, ocupan nichos marginales y degradados del mercado laboral, en los que se reproduce y eterniza su asociación ‘natural’ con las labores ‘reproductivas’, fortaleciendo los sesgos patriarcales de toda la estructura de oportunidades laborales*” (2009:356).

En el caso de Clara se observa, efectivamente, la condensación de múltiples ejes de opresión pues se trata de una joven madre soltera perteneciente a sectores populares, que posee rasgos indígenas y que ha nacido en Bolivia. De modo que además de las relaciones de poder y dominación que caracterizan su espacio familiar – laboral, la joven experimenta situaciones de estigmatización y opresión vinculadas con su situación socioeconómica, sus rasgos fenotípicos y su origen nacional.

Por otro lado, en esta parte del relato de Clara puede observarse cierta construcción idílica que la joven elaboraba respecto de su país de origen. “*¿Por qué no nos volvemos a Bolivia que allá no está todo tan mal? Allá ahora hay muchas ayudas y subsidios para las mujeres con hijos y no hay tanta explotación como acá*”. A lo largo de esta investigación he notado este tipo de manifestaciones entre varios/as jóvenes inmigrantes. Las referencias a un pasado mejor, a escuelas más acogedoras, a mejores situaciones laborales han sido recurrentes entre muchos/as de ellos/as.

En algunos/as casos se trataba de expresiones elaboradas por jóvenes que habían migrado recientemente y guardaban numerosos recuerdos que les permitían establecer comparaciones con facilidad. Sin embargo, en otros casos se trataba de jóvenes que habían migrado siendo niños/as, con lo cual las afirmaciones de ese tipo resultan llamativas. En ocasiones, esa imagen había sido construida a través de los relatos elaborados por sus familiares y por otros miembros de la colectividad. De todas formas,

en ambos casos, las complejas situaciones sociales, escolares, familiares y laborales que componen la cotidianeidad de muchos/as de estos/as jóvenes permiten suponer que esa visión idílica del país de origen les resulte válida en tanto que funciona como “soporte” para afrontarlas.

Paralelamente, resulta sugestivo que este tipo de expresiones no haya aparecido entre los/as descendientes de inmigrantes. Estas diferencias advierten acerca de los diversos modos en que transcurren las vidas de los/as jóvenes inmigrantes y las de los/as descendientes/as de inmigrantes. Tal como he señalado en el capítulo 1, los estudios migratorios deben atender a las diferencias y similitudes que puedan tener lugar entre las vidas de quienes han migrado siendo niños/as o adolescentes y las de quienes han nacido en el país al que han migrado sus padres y/o madres.

En tal sentido, por un lado, el trabajo de campo me ha permitido observar que entre las múltiples situaciones de desigualdad social en las que vive la mayor parte de estudiantes de las escuelas visitadas y sus familias, el hecho de ser inmigrante o hijo/a de inmigrante, en numerosas ocasiones, expone a los/as jóvenes a situaciones aún más dramáticas. Las mismas, generalmente, están caracterizadas por las miradas estereotipadas y/o prejuiciosas elaboradas por los/as diversos actores sociales con los que suelen interactuar (docentes, compañeros/as de escuela, vecinos/as del barrio, entre otros).

Por otro lado, entre los/as jóvenes inmigrantes la vulnerabilidad, en ocasiones, es aún mayor cuando no han regularizado su situación migratoria. Algunos/as jóvenes entrevistados/as han dado cuenta de los obstáculos que han tenido que enfrentar sus hermanos/as mayores para acceder a la emisión de sus títulos de nivel medio, por ejemplo. Si bien la Ley de Migraciones N° 25.871 garantiza el acceso a la educación y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 garantiza “*el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo*”, a las personas migrantes que no posean un documento nacional de identidad, algunos/as jóvenes han denunciado el incumplimiento de estos derechos. Estas situaciones seguramente colaboren para que muchos/as de ellos/as construyan esa imagen idílica del país de origen, la cual les permite mantener “encendida” la esperanza de que el retorno a él pueda significar una auténtica transformación en sus vidas. Más adelante, volveré sobre este punto y en el capítulo 5 analizaré algunos casos en los que he evidenciado el retorno de los/as jóvenes a sus países de origen.

El relato de Clara permite entrever una variante dentro las experiencias formativas familiares que analizo en este capítulo. En un momento de la entrevista la joven explicaba cómo aprendió a coser:

“Cuando era chica aprendí sola a coser, como jugando, viendo a mi mamá y a mi padrastro. Ellos nunca me enseñaron, no me dejaban acercarme a las máquinas... Cuando tenía 12 años y ellos salían yo iba, prendía la máquina y les hacía los vestiditos a mis muñecas (se ríe). Después venía mi mamá y decía que alguien había estado por ahí toqueteando todo, pero no me retaba... Me acuerdo que lo más difícil era enhebrar (se ríe).

Ahora trabajo en un almacén del barrio pero solamente los domingos y me pagan 300 pesos por mes. Lo que tiene de bueno es que la dueña me deja sacar pañales a cuenta y después me los descuenta del sueldo.

Mi mamá me dice que tengo que volver al taller pero yo no quiero saber nada... Si ahora que termino la escuela no vuelvo a trabajar para ellos, me tengo que ir de mi casa. Y con mi hijo ¿a dónde nos vamos a ir?”.

Si en el caso de Pedro, su familia se había propuesto implementar una serie de experiencias formativas vinculadas al mundo laboral, en el caso de Clara puede observarse que, según su relato, la familia no manifestaba la intención de impartir el conocimiento relativo al trabajo de costura, pues no se lo planteaban inicialmente como un proyecto a futuro para ella. Clara aprendió a coser *“como jugando, viendo a mi mamá y a mi padrastro. Ellos nunca me enseñaron, no me dejaban acercarme a las máquinas... Cuando tenía 12 años y ellos salían yo iba, prendía la máquina y les hacía los vestiditos a mis muñecas”*. Se trata de una experiencia distinta a la de Pedro, en la que la joven desarrolló un proceso de apropiación del saber familiar.

Rogoff et ál. (2003) han utilizado el concepto de *“intent participation”* para referirse a aquellas situaciones en las que los/as niños/as aprenden una actividad adulta, escuchando y observando, atentamente, los entornos en los que los/as adultos/as la desarrollan. Para las autoras, este tipo de aprendizaje es especialmente valorado en

aquellas comunidades en las que los/as niños/as aprenden, en contextos informales, las actividades del mundo adulto. Si bien en numerosas ocasiones y lugares los individuos aprenden de esta manera, las autoras han sostenido que determinadas comunidades privilegian la observación “en profundidad” que emplean los/as niños/as como forma de participación en las actividades de los/as adultos/as. De modo que si bien estos/as últimos/as no estructuran situaciones específicas de enseñanza, permiten que los/as niños/as participen de sus actividades observando y escuchando. De esta manera, los/as niños/as se involucran en las actividades de los/as adultos/as y se apropian de los saberes relativos a las mismas.

En el caso de la familia de Clara, si bien no había tenido lugar una intención explícita referida a que aprendiera el oficio de costurera desde pequeña sino que, por el contrario, según refirió Clara, se le prohibía acercarse a las máquinas, ante un hecho condenado por la familia, como fue su embarazo, se decidió que comience a trabajar en el taller textil familiar, sabiendo que la joven ya había aprendido a coser.

La realización de la actividad laboral en la vivienda propició que Clara aprendiera el oficio de su madre y padrastro sin necesidad de mayores especificaciones técnicas; observando y escuchando, apropiándose de los saberes referidos al manejo de la máquina y la confección de vestidos a través de una práctica que, en principio, tuvo un carácter lúdico. Luego, las condiciones y limitaciones de la vida de Clara y su familia transformarían aquella práctica en una situación no deseada para la joven.

Por último, en relación a sus identificaciones nacionales, en el caso de Clara se evidencia una situación similar a la de Pedro. Si bien la joven asistía a la escuela B, en donde las representaciones y prácticas de la mayor parte de docentes no son adversas respecto de los orígenes nacionales de los/as estudiantes y, en ese sentido, no invisibilizaba su “bolivianidad”, en el espacio extra – escolar la autoidentificación como boliviana se convertía en un recurso que le garantizaba el acceso a determinados espacios laborales. A pesar de poseer una visión negativa respecto de su trayectoria laboral y de las condiciones en las que trabajan numerosos/as inmigrantes bolivianos/as en la ciudad de Buenos Aires, “ser boliviana” aparecía para la joven como una construcción identitaria útil para adentrarse en el mercado laboral textil.

4.3 “...los argentinos no somos así como los paisanos; siempre queremos algo mejor”. El caso de Eva

En este apartado presentaré el caso de una joven argentina, hija de bolivianos, que asistía a 5° año en la escuela B. Como podrá observarse, en su relato aparecen numerosas similitudes entre su historia de vida y la de Clara. Sin embargo, también tienen lugar ciertas diferencias, sobre todo, en relación con su visión respecto de “los bolivianos” y “los argentinos”.

“En el año 2010 entrevisté por primera vez a Eva. En aquel entonces la joven tenía 22 años de edad y vivía en la villa ubicada en frente a las escuelas junto a su marido y su hija de dos años.

Su marido era argentino, hijo de bolivianos, y trabajaba como albañil durante el día y como repatidor de pizzas por las noches. Ella, además de asistir a la escuela B, se encontraba a cargo del cuidado de la niña.

Para Eva, la escuela B: *‘no es como dicen, que es cualquier cosa, que fuman porro en el baño... Cuando vine nada que ver. Yo antes iba a otra escuela, pero no me gustaba. Había muchas chicas que discriminaban y se hacían las lindas y me decían que yo era una bolita... Ahí repetí tercer año y tuve que dejar durante dos años para trabajar.*

Después vine a esta escuela y ya era muy grande pero me dejaron entrar igual porque tenía notas muy buenas. Ahora sigo siendo una de las mejores alumnas; en casi todas las materias tengo diez.

Acá los profes son buena onda todos y el preceptor también...te cubre con las faltas... Saben que uno trabaja y que es difícil venir cansados después de trabajar todo el día.

Yo quisiera ser profesora de educación física o de historia, que son las dos materias que más me gustan pero no sé en qué lugar se estudia... Todavía no averigüé nada de eso...Lo que pasa es que al tener una nena es muy difícil porque uno tiene que pensar en mantenerla... Estudiar es algo que muy pocos pueden hacer.’

En relación con su trayectoria laboral, la joven señalaba: *‘Tuve muchos trabajos... Pero siempre te pagan mal y te tratan mal... bueno, casi en todos. De chica trabajé de todo... en una verdulería, me acuerdo, de un tipo del barrio. Más grande, cuando dejé la escuela a los 16, trabajé en una fábrica de zapatillas de un paisano. Bueno, era más bien una fábrica chica; un taller. Tenían 15 máquinas. En invierno hacíamos botas.*

Ahí trabajaba con mi hermana que tenía 18. Nos habíamos enterado por la radio y nosotras ya algo sabíamos porque de más chicas mi mamá y mi tía nos habían enseñado a cortar telas y a coser, porque las dos trabajaban en un taller. Mi tía sigue en uno. Mi mamá ahora no, porque lo tiene que cuidar a mi papá que está enfermo pero ella quiere que trabajemos en el taller que está mi tía...

Ese trabajo era el peor...Trabajábamos desde las 6 de la mañana hasta las 9 de la noche, con cama adentro. Vivíamos ahí, parecía un orfanato, las piezas eran horribles...todo oscuro. Nos pagaban 450 pesos. Nos daban comida; desayuno, almuerzo y merienda y a la noche nos dejaban salir a comprar. Casi todos eran bolivianos y pensaban que nosotras también.

Si te querías ir te ibas, no estábamos presas, pero los dueños buscaban su interés. Yo durante mucho tiempo cortaba y los dedos se me llenaban de ampollas; era horrible. Al final dejamos las dos.

Después, durante dos años trabajé en un local de ropa como vendedora. Trabajaba todo el día, de lunes a sábados y me pagaban 1400 pesos.

El año pasado empecé la pasantía en X⁴, ahora ya se terminó... A mí me gustaba mucho porque estaba en contacto con la gente; me gusta hablar, vender, no estar encerrada...”

⁴ La joven hace referencia a la tienda en la cual algunos/as estudiantes de 5º año realizaban la práctica profesionalizante que organizaba la escuela.

Al igual que en el caso de Clara, Eva valora positivamente a la escuela y a la práctica profesionalizante en la que participó, posee un excelente rendimiento escolar, expectativas de continuar estudiando al finalizar el nivel medio y severas limitaciones para concretarlo pues, al ser madre, su prioridad es mantener a su hija. Además, en su relato se observa que, como Clara, cuenta con una experiencia formativa referida al trabajo textil, vivenciada en el hogar y que desde pequeña padeció prácticas caracterizadas por la explotación laboral.

Tanto Eva como Clara manifiestan su rechazo a cumplir con ciertos mandatos familiares. Ambas jóvenes, por ejemplo, pretenden acceder a empleos que se ubiquen fuera de la órbita familiar y de la colectividad.⁵ Numerosos/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes se rehusan a vivenciar las complejas situaciones laborales que padecieron en el pasado y que aún padecen sus familiares. Su paso por la escolaridad de nivel medio los/as llevó a tomar conocimiento de las múltiples carreras terciarias y universitarias existentes dentro de la oferta educativa, así como de una variedad de empleos a los que les gustaría acceder.

Este conocimiento adquirido en la escuela pone en tensión algunas de las disposiciones de sus familias. Si bien estas últimas suelen valorar positivamente la escolaridad de sus hijos/as, en numerosas ocasiones, las situaciones de desigualdad e injusticia social en las que viven las llevan a implementar estrategias de reproducción social (Bourdieu, 2011), a través de las que inducen a sus hijos/as a continuar con sus propias trayectorias laborales pues, a pesar de las pésimas condiciones y la explotación que las caracterizan, las mismas se inscriben en redes de parentesco y paisanaje que les aseguran, al menos, cierta accesibilidad y permanencia en el mercado laboral.

A continuación podrá atenderse a la visión de Eva respecto de “los bolivianos” y al significado que le otorgaba a su identificación como argentina.

⁵ En su investigación acerca de las perspectivas y estrategias elaboradas por los/as adolescentes respecto de la educación y el trabajo Macri (2010) ha sostenido que solo dos entrevistadas manifestaron situaciones de conflicto con sus padres en relación a su participación en actividades laborales de tipo familiar; curiosamente, se trataba de las únicas entrevistadas bolivianas. Las jóvenes, en palabras de Macri: “*expresaban sentimientos de malestar y de injusticia con respecto a la obligación de cumplir con los mandatos familiares de ayuda a sus padres*” (2010: 87).

“Yo si es para mantener a mi hija trabajo de cualquier cosa pero los paisanos, o sea los bolivianos, son re masoquistas.... Por ambición. Son re ignorantes. Muchos, no todos. Arrastran a sus hijos a eso, a que trabajen sin parar, sin parar todo el día en el taller y después los hijos no estudian más. Además son muy competitivos y siempre quieren demostrar a quien le va mejor que al otro, quien gana más y se pudo comprar más cosas. Y la mayoría de los chicos siguen a sus padres y hacen lo mismo que ellos. Yo no quiero eso para mi vida; quiero progresar, trabajar de algo que me guste, estudiar... Yo no quiero hacer como en mi familia, así como hace la mayoría de los bolivianos, que terminan en los talleres. Allá en Bolivia son todos así, ¿viste? Yo no fui nunca pero me contaron mis primas que es horrible. Yo soy distinta; no discrimino a los bolivianos pero los argentinos no somos como los paisanos; siempre queremos algo mejor.

Ahora estoy buscando trabajo pero a veces no tengo plata para ir a algunos avisos porque no tengo ni para el bondi. Me gustaría trabajar como vendedora, ayudante de administración o cajera de supermercado, pero no encuentro nada y no quiero volver a un taller para que me exploten y no tener ni tiempo para ver a mi hija, ni plata para mantenerla, ni estudiar.”

La joven expresaba una visión estereotipada respecto de “los bolivianos”. Ahora bien, a diferencia de Clara, que también manifestaba una imagen de este tipo, señalando que “... somos, así, trabajadores, que nunca paramos”, Eva construía una visión prejuiciosa a través de la cual los veía como masoquistas, ambiciosos, ignorantes y competitivos. Paralelamente, advertía acerca de cómo los bolivianos “Arrastran a sus hijos a eso, a que trabajen sin parar”, lo cual implicaría que los/as jóvenes abandonen sus estudios.

En los capítulos anteriores he analizado las imágenes estereotipadas y prejuiciosas que a lo largo de la historia se han construido respecto de los/as inmigrantes limítrofes y el lugar central que entre ellas ha ocupado el colectivo migratorio boliviano. El relato de Eva, como el de tantos/as otros/as estudiantes y docentes con los que he tenido

oportunidad de dialogar a través del trabajo de campo, permite entrever algunas de esas imágenes.

Ahora bien, el testimonio de Eva es uno entre otros tantos en los que he podido observar que, a diferencia de los/as jóvenes inmigrantes que suelen tener una imagen idílica de su país de origen, los/as hijos/as de inmigrantes, generalmente, manifiestan unas visiones negativas y prejuiciosas respecto del país y los/as connacionales de sus progenitores.

Eva, que al igual que Clara vive en un complejo contexto social y debe sortear diariamente las numerosas dificultades que se le imponen, elabora un relato a través del cual intenta tomar distancia de aquellos/as otros/as jóvenes que, como ella, padecen situaciones caracterizadas por una profunda injusticia social. En su caso, la identificación como “argentina” es elaborada en contraposición a la que construye respecto de “los bolivianos”. La joven sostiene que *“los argentinos no somos así como los paisanos; siempre queremos algo mejor”*. En esta expresión se observa su intento por des-marcarse de la bolivianidad que le adjudican sus compañeros/as de la escuela, de trabajo y su familia, al pretender socializarla laboralmente en el marco de una actividad fuertemente asociada a la colectividad boliviana, como lo es el trabajo en talleres textiles.

Al tomar distancia de la bolivianidad, Eva pretende alejarse de la pobreza en la que vive buena parte del colectivo migratorio boliviano en la ciudad de Buenos Aires y, más específicamente, en el barrio en el que reside, pero también de los fuertes estigmas que la sociedad porteña en general construye respecto de los/as bolivianos/as. Para Eva, ser argentina significa *“querer algo mejor”, “progresar”*.

4.4 Las múltiples configuraciones de las expectativas de inserción laboral. El caso de Natalia

En este apartado presentaré el caso de una joven paraguaya que asistía a la escuela A.

“La primera vez que la entrevisté, en el año 2008, Natalia, tenía 14 años y cursaba primer año. Natalia es paraguaya, nació en Asunción y llegó a Buenos Aires cuando tenía 3 años de edad junto a su madre, su padre, una hermana y un hermano. Actualmente, la familia vive en la villa ubicada en frente a la

escuela, en dos casas contiguas pues su padre y madre se separaron en el año 2010 y decidieron que Natalia viviese con su madre y hermanos en la casa en la que antes vivía también su padre y que éste se instalase en una pequeña casilla contigua en la que funciona su taller de confección de calzado.

En 2008 Natalia sostenía que *‘la escuela me gusta pero a mí me cuesta... me gusta nada más porque tengo amigas... Siempre me queda mucha tarea para hacer en casa y trato de tener completo todo pero no llego... Lo más difícil para mí es dibujo.*

Mi hermana y yo venimos a esta escuela porque mi hermano quería venir y al final no pudo porque tuvo que ponerse a trabajar con mi papá en el taller... Pero mi papá quiere que yo estudie para que sea alguien en la vida...Mi mamá dice lo mismo. Pero a mí no me gusta venir a la escuela; estudio, me esfuerzo mucho pero me cuesta... Yo quiero hacer otra cosa... Yo qué sé... Me gustaría bailar, ser modelo (se ríe). Antes de venir a la escuela, quería ser diseñadora de ropa pero ahora no porque dibujo me cuesta mucho, es muy difícil. Antes me gustaba dibujar pero ahora no. Mi familia me decía que tenía que ser modelo porque soy muy alta. A mí me gustaría pero no me gusta mucho mostrarme... así que por ahí no. Aunque por ahí me gustaría desfilarse... pero para usar toda la ropa que me gusta mucho. También me gustaría ser veterinaria porque me gustan mucho los animales y trabajar en Greenpeace porque me gusta cuidar así el medio ambiente. Siempre veo cosas de Greenpeace en la tele y en Internet aunque no voy mucho al cyber porque en mi casa no les gusta que ande por la calle... Me gusta mucho Shaila, que tienen la canción del calentamiento global ¿Viste?’”.

En el relato de Natalia se observa su valoración de la escuela como el espacio social en el que compartía su cotidianidad junto a sus amigas. A su familia “no les gusta que ande por la calle” de modo que, al igual que numerosas jóvenes que viven en la villa ubicada en frente a las escuelas, sobre todo aquellas que tienen entre 13 y 15 años de

edad, aproximadamente, asistir a la escuela se convertía en una de las escasas oportunidades en las que salía de su hogar y se relacionaba con personas ajenas a su familia.⁶

En varias conversaciones informales que mantuve con chicas de esas edades y con sus familias, he advertido el temor que poseen en relación con que algo malo les suceda si circulan solas por las calles del barrio. Muchas familias sostienen que el hecho de permanecer en el hogar previene a las jóvenes de posibles ataques sexuales de las que pueden ser víctimas en la calle. Ahora bien, el trabajo de campo me ha permitido dar cuenta de que esta permanencia de las jóvenes en sus hogares se vincula, además, con un fuerte mandato familiar que las lleva, generalmente, a hacerse cargo del cuidado de sus hermanos/as menores, o de sus propios/as hijos/as, así como de las actividades domésticas. Marcús (2003) ha señalado que estos mandatos son frecuentes entre las jóvenes pertenecientes a sectores populares.

Tal como he señalado a lo largo de este capítulo, entre muchas de las jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes que he entrevistado, a las actividades propias del ámbito del hogar se le suman las experiencias formativas vinculadas con el mundo laboral que reciben por parte de sus familiares y las actividades laborales que allí realizan.

Muchas de las jóvenes entrevistadas, sobre todo aquellas que eran madres, señalaron que el hecho de trabajar en el hogar les resultaba “cómodo”, pues esto les permitía combinar el trabajo con la crianza de sus hijos/as y/o el cuidado de sus hermanos/as menores. Sin embargo, tanto las jóvenes que contaban con la experiencia de haber participado en pasantías, como aquellas que luego de haber trabajado durante algún tiempo en sus hogares accedieron a empleos en espacios externos a éstos, sostuvieron

⁶ Para una ampliación sobre los espacios de sociabilidad juvenil ver:

CHAVES, M. “*Vivir juntos... pero separados. Hacia una socialización en espacios homogéneos*”, en *CAMPOS Revista de Antropología Social*. Univ. Federal do Paraná, Brasil. Edición especial 03 año 2003. ISSN 1519-5538 Pp. 83-102

Disponible en:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/viewFile/1589/1337>

(Octubre de 2009)

que estas otras experiencias laborales les permitieron conocer gente nueva o como señalaba Clara “*conocer un mundo nuevo*”.

Paralelamente, Natalia refería al mandato familiar vinculado con la idea de la obligatoriedad de estudiar para que “*sea alguien en la vida*” y a la intención de su padre y madre de dar continuidad al proyecto educativo de las hijas más allá de que se haya truncado el del hermano, quien debió abandonar la escuela e incorporarse al taller de confección de calzado de su padre. Como en otros tantos casos de familias de inmigrantes, las expectativas en relación con la educación de sus hijos/as eran muy altas.

A su vez, Natalia resaltaba el esfuerzo que realizaba para mejorar su desempeño educativo y, como la mayor parte de jóvenes inmigrantes que asisten a la escuela A, su absoluta responsabilidad para que ésto suceda; la joven no manifestaba una visión crítica respecto de los contenidos curriculares, las propuestas educativas o los/as docentes. Para ella, el éxito de su tránsito por la escuela dependía, exclusivamente, de su esfuerzo.

Por otro lado, en su relato se observa la multiplicidad de intereses que poseía en relación con sus expectativas educativas y laborales; “*Me gustaría bailar, ser modelo*”, “*quería ser diseñadora de ropa*”, “*me gustaría ser veterinaria*”, “*trabajar en Greenpeace*”. Algunas de sus ideas en relación con las áreas en las que le gustaría desempeñarse laboralmente eran sostenidas desde el discurso familiar; “*Mi familia me decía que tenía que ser modelo porque soy muy alta. A mí me gustaría pero no me gusta mucho mostrarme*”. Mientras que otras obedecían a sus gustos personales; “*para usar toda la ropa que me gusta mucho*”, “*me gustaría ser veterinaria porque me gustan mucho los animales*”, “*trabajar en Greenpeace porque me gusta cuidar así el medio ambiente*”.

En el año 2008, para Natalia el futuro laboral guardaba un lugar distante; aún contaba con el tiempo necesario para pensar y decidir qué era lo que estudiaría y/o de qué trabajaría. Sin embargo, en el año 2009, luego del receso de verano, volví a encontrarme con ella. En ese momento, me contó que había conseguido aprobar todas las materias en las mesas de examen de diciembre y pasar a segundo año. A su vez, señaló que había pasado un “*mal verano*”. Según refirió, ella y su hermana habían comenzado a trabajar en el taller de calzado de su padre.

“Trabajamos desde diciembre hasta ahora... y ahora mi papá quiere que trabajemos los fines de semana... A veces arreglábamos zapatos y otras veces cementábamos; pegábamos las suelas de unos zapatos y cortábamos las sobras. Mirá como tengo las manos... (Observo sus manos lastimadas). Me lastimé los dedos de tanto trabajar. Yo le decía a mi mamá que le diga a mi papá que no quiero trabajar más con él pero dicen que no les alcanza la plata, que todos tenemos que hacer el esfuerzo. Por suerte como ahora tengo que venir a la escuela, solo trabajo los fines de semana... Sino, ¿te imaginás seguir todo el año, todo el día? Yo me muero... Muchas chicas paraguayas les pasa que tienen que trabajar con las familias en los talleres y después es de lo que consiguen trabajo porque ya lo saben hacer todo... No es que sea difícil pero nosotros al hacerlo desde siempre en la familia aprendemos rápido y bien. Hay un chico de Paraguay que vive al lado de mi casa que trabaja en un taller y dice que después va a poner su propio taller; yo no quiero saber nada”.

Natalia continuó trabajando junto a su familia al salir de la escuela y los fines de semana. A fines del año 2010, la joven señalaba:

“Ya no da para más... me está yendo muy mal en la escuela y es que no tengo tiempo de hacer todo... Tampoco sé si quiero seguir viniendo... ¿Para qué? Si igual... ¿De qué me sirve? Ser paraguaya te sirve si querés trabajar de esto... o si sos hombre, como albañil”.

El mandato familiar referido a la necesidad de trabajar para ayudar a la familia, continuando con la misma trayectoria laboral familiar, era vivenciado como un problema que limitaba sus posibilidades de continuar estudiando. En el año 2011 Natalia y su hermana dejaron de asistir a la escuela. Seguramente, las razones que las llevaron a tal situación son complejas y dado que no tuve oportunidad de volver a dialogar con ellas sólo es posible hipotetizar los motivos que las impulsaron a tomar esta decisión. En este sentido, tanto el complejo contexto social en el que vivían junto a

su familia y la inexistencia de propuestas escolares que se propongan “contener” a los/as estudiantes para que no abandonen la escuela, probablemente, hayan sido algunas de las condiciones que incidieron en este desenlace.

En relación a su identificación nacional, en el capítulo 3 he señalado la autoidentificación como paraguaya que Natalia manifestó en varias oportunidades en el ámbito escolar. En una clase de Educación Cívica y en el taller de migraciones, que coordiné cuando la joven cursaba primer año, se presentó como paraguaya y dio cuenta de ciertas situaciones de discriminación que había vivenciado en la escuela. Paralelamente, en relación con su cotidianeidad en el ámbito extra- escolar, la joven sostuvo que “*ser paraguaya te sirve si querés trabajar de esto... o si sos hombre, como albañil*”. Como en los casos de Clara y de Eva, si bien esta situación no le agradaba, sostenía que su origen nacional podía habilitarle el acceso a determinado mercado laboral.

4.5 “A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país”. El caso de Víctor

A continuación presentaré el caso de un joven boliviano que asistía a quinto año en la escuela B. Esta entrevista fue realizada en el año 2010.

“Víctor tiene 18 años de edad. Nació en La Paz, Bolivia y llegó a Buenos Aires en el año 2006.

Su padre vivía en Buenos Aires desde 1996 y en 2006 viajó a Bolivia para visitar a su familia. Durante ese viaje se separó de la madre de Víctor y regresó junto a éste a Buenos Aires. La madre de Víctor y una hermana de él continúan viviendo en La Paz.

Desde que llegó a Buenos Aires Víctor vive junto a su padre en la villa ubicada en frente a las escuelas.

En el momento en el que le pregunté cómo había sido su llegada a Buenos Aires, inició un relato ininterrumpido en el que me explicó múltiples aspectos de su vida en la ciudad.

En primer lugar, señaló que entre los años 2006 y 2008: ‘*no estudié porque tenía que trabajar. Trabajábamos con mi papá*

en un taller de costura mediano, de quince máquinas. El primer año yo sólo ayudaba. Después, empecé a aprender. Yo sólo. Me levantaba a las 6 de la mañana y me ponía con la máquina hasta las 2 o 3 de la mañana del otro día. ¡Quería aprender! Me levantaba y me ponía directo todo el día en la máquina. Pero lo que me molestaba era no ir a la escuela. A veces me iba a la terraza y veía a los chicos pasar en la calle con los guardapolvos y las cosas de la escuela y me iba adentro, a la cama a llorar. Mi papá venía y me preguntaba qué me pasaba y yo le decía que quería estudiar, que estaba pasando mucho tiempo y yo todavía sin ir a la escuela. Me ponía mal porque a mí siempre me gustó estudiar. Pero, por eso, en el 2008 con mi papá nos decidimos y nos fuimos y pusimos el taller propio. Y recién ahí volví a estudiar.

Primero alquilamos una casa, y fuimos comprando las máquinas. Ahora tenemos quince. Después alquilamos otra casa, en la que estamos ahora, y ahí ya empezamos a trabajar con los ocho empleados y además tenemos una cocinera. Son todos mayores de 21 años. Bueno, la empleada no... Tiene 20. Todos son bolivianos menos uno que es brasileño’.

Yo: ‘¿Cómo es un día habitual en tu vida?’

V: ‘Me levanto entre las 5 y las 6 de la mañana. A veces a las 7. Trabajo hasta las 12 del mediodía. Ahí paramos todos para almorzar y descansamos hasta las 14 hs. Después trabajamos hasta las 17 hs. y ahí descansamos quince minutos y después los empleados siguen trabajando pero yo me doy un baño, estudio un poco y me vengo para la escuela a eso de las 19 hs. Después, cuando salgo de la escuela me voy al gimnasio hasta las 23 hs., después voy para casa y me preparo la cena; ceno a eso de las 12 de la noche. Los sábados trabajamos hasta el mediodía. Después, los trabajadores se van al parque a jugar a la pelota y mi papá y yo nos quedamos limpiando todo. Además, vamos a comprar la comida para toda la semana; siempre los sábados tengo que ir a comprar la carne. Además, siempre hay algo que

hacer en la casa; algo para arreglar, una lámpara, algo hay que hacer siempre... Es mucho trabajo. Es bueno porque también da sus beneficios... pero es mucho, mucho, lo que hay que hacer. Son muchas las responsabilidades. Tener a los empleados, que siempre me están pidiendo que les falta un hilo, que esto o lo otro, comprarles la comida, que todo esté bien. Tengo una amiga que me dice que soy un explotador. Pero, ¡no es así! Los bolivianos trabajamos así porque somos así. Yo me siento orgulloso de lo que trabajamos con mi papá. Nos sacrificamos pero ahora tenemos nuestro taller. ’

Yo: ‘¿A qué te referís con ‘porque somos así’?’

V: ‘A que somos trabajadores. A ver...¿Cómo te explico? Acá, con todo respeto, pero los argentinos son distintos. Todos trabajan lo mínimo, como para poder comprar sus cositas, nada más; para sobrevivir. Los bolivianos, no. Uno migra, se va de su país, no por nada ¿No? Uno se va por la situación económica, porque no es fácil irse. Pero por la situación económica uno se va para buscar trabajo y mandar dinero a la familia, a los hermanos. Y por eso los bolivianos sólo venimos a trabajar y trabajar; eso es lo que queremos y no es explotación. Trabajamos porque nos gusta hacerlo.

Yo, por ejemplo, siempre quiero saber más para hacer más cosas. Ahora, los martes de 11 a 13 hs. estoy yendo a un curso de diseño de moda en un instituto en Belgrano. Yo quiero saber más y aprender.

A mis empleados yo les enseño. Me siento con ellos y les enseño. Nosotros hacemos ahora, más que nada, pantalones sport para hombres. Trabajamos para XX⁷. Y yo les enseño y a veces no es fácil. Yo mismo, para aprender. Mirá como me quedaron los dedos’. En ese momento, me mostró varias cicatrices de cortes en sus manos.

Yo: ‘¿Y en Bolivia, también trabajabas?’

⁷ Víctor hace referencia a una conocida marca de ropa masculina.

V: *‘No... Bueno, alguna vez alguna changa, pero no trabajaba. A trabajar aprendí acá’.*

Yo: *‘Y, ¿sabías algo de costura antes de venir a Buenos Aires?’*

V: *‘¡No, nada de nada! Yo aprendí todo acá’*”.

A través de las entrevistas realizadas he podido observar que las experiencias formativas vinculadas con el trabajo en talleres textiles tienen lugar en el marco del proceso migratorio. En sus países de origen, estos/as jóvenes no habían aprendido a realizar estas tareas y, muchos/as de ellos/as, nunca habían trabajado.

Paralelamente, a través de las entrevistas realizadas con algunos/as de los/as progenitores/as pude observar que, antes de migrar, ellos/as, tampoco realizaban esas actividades. Muchos/as de ellos/as señalaron que se desempeñaban como trabajadores/as campesinos/as. Las tareas ligadas a la actividad textil habían sido aprendidas a partir del momento en el que comenzaron a elaborar el proyecto migratorio o bien en el inicio del proceso, durante el período de la inserción inicial en la sociedad de destino. Según refirieron, algunos miembros de sus familias, que habían emigrado a Buenos Aires con anterioridad, les habrían advertido acerca de la demanda de mano de obra en los talleres textiles de la ciudad. De modo que los saberes asociados a las actividades propias del trabajo en talleres textiles fueron adquiridos, tanto por los/as jóvenes entrevistados/as como por sus padres y madres, en el contexto migratorio.

Estas circunstancias permiten reflexionar acerca de algunos estereotipos que se construyen, recurrentemente, en la ciudad de Buenos Aires respecto de la comunidad boliviana. Es frecuente encontrar expresiones de distintos actores sociales, entre quienes los medios de comunicación masiva ocupan un notorio lugar, en las que se asocia a la explotación de los/as trabajadores/as bolivianos/as en los talleres textiles con supuestas costumbres tradicionales, ligadas a la organización del trabajo, pertenecientes a la cultura de estos sujetos. Estas visiones estereotipadas distorsionan la realidad del mercado laboral textil, el cual inmerso en la lógica del capitalismo contemporáneo se encuentra caracterizado, entre numerosos aspectos, por la flexibilización y precarización laboral así como por una fuerte demanda de mano de obra.⁸

⁸ En el año 2007 la marca SOHO fue denunciada por tercerizar la confección de su indumentaria en talleres textiles clandestinos, ubicados en la ciudad de Buenos Aires, en los que eran

Al igual que Clara, Víctor aprendió a coser observando y escuchando a su padre mientras éste trabajaba pero sin que éste hubiese diseñado una situación de enseñanza. Además, Víctor practicaba de manera autónoma hasta que, finalmente, aprendió a coser. En la actualidad, le enseña a sus empleados. Se trata de jóvenes inmigrantes, en su mayor parte bolivianos, que como Víctor comenzaron a aprender a coser en el contexto migratorio.

Tal como he señalado en el capítulo 1, si bien existen múltiples motivos que inducen a las personas a tomar la decisión de emigrar de sus países de origen, generalmente, los/as inmigrantes arriban al país de destino buscando trabajo y una mejor situación socio-económica para ellos/as y sus familias. La ciudad de Buenos Aires constituye un polo de atracción para inmigrantes bolivianos/as que llegan con muchas expectativas. Sin embargo, en numerosas ocasiones, los complejos contextos en los que se insertan condicionan sus posibilidades de satisfacerlas.

Muchos/as de esos/as inmigrantes deben superar enormes dificultades económicas y permanecen inmersos en relaciones laborales complejas, caracterizadas por la explotación laboral. Benencia (2009) ha señalado que, en ocasiones, liberarse de la explotación a la que se encuentran expuestos/as puede resultarles extremadamente difícil pues se encuentran endeudados/as con sus empleadores desde el inicio del proyecto migratorio. El autor se refiere a aquellos/as trabajadores/as que han sido reclutados/as en el país de origen a través de un acuerdo en el que el empleador se comprometía a pagarles el pasaje hasta Buenos Aires, brindarles alojamiento y comida y luego descontárselos del salario.

Si a esas circunstancias se le suma la situación irregular, en términos de documentación para la permanencia en el país de destino, en la que se encuentran muchos/as de esos/as inmigrantes, la vulnerabilidad a la que están expuestos/as es aún

explotados/as trabajadores/as bolivianos/as. Más allá de las pruebas encontradas, el juez Oyarbide sobreseyó a los imputados pues consideró que no se trataba de un caso de explotación sino de una situación laboral en la que primaban las costumbres ancestrales, asociadas al trabajo, de los /as migrantes provenientes del altiplano boliviano. De modo que utilizando una serie de argumentos culturalistas, el juez justificaba las penosas condiciones laborales en las que de encontraban estos/as trabajadores/as. El Colegio de Graduados en Antropología repudió el falló. El mismo fue apelado y, finalmente, revocado por la Cámara Federal.

mayor (Benencia, 2009; Beheran y Tavares de Freitas, 2012). Algunos/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes señalaron que la amenaza de deportación es un recurso comúnmente utilizado por los dueños de los talleres para amedrentar a los/as trabajadores/as inmigrantes que se encuentran en situación irregular.

De modo que la aceptación o la defensa que, en algunas ocasiones, esos sujetos hacen de su trabajo no puede ser analizada a través de explicaciones culturalistas, sin considerar las situaciones penosas que los/as obligan a aceptar determinadas condiciones laborales.

En el caso de los/as jóvenes, su condición etaria colabora para que se encuentren inmersos/as en un estado de vulnerabilidad aún mayor pues al contar con escasas experiencias laborales, o al no contar con ellas, pueden ser fácilmente engañados/as.

Paralelamente, las redes de parentesco y paisanaje establecidas en torno a ellos/as, en ocasiones, propician situaciones de explotación laboral. De hecho, en los casos presentados a lo largo de este capítulo puede observarse como, en muchas oportunidades, estas redes impiden o intentan impedir que los/as jóvenes accedan a otros espacios laborales.

Generalmente, los sentidos que los/as jóvenes le atribuyen a estas experiencias laborales se asocian a la explotación que han padecido en los talleres textiles, en el caso de los/as bolivianos/as, y en los talleres de compostura de calzado y/o en obras en construcción, en el caso de los/as paraguayos/as.

A la vez, en sus expresiones es posible encontrar evaluaciones positivas respecto de ellas pues las escasas oportunidades laborales que encuentran y las prácticas de exclusión y discriminación que enfrentan, cotidianamente, propician que las trayectorias laborales construidas en esos ámbitos, a pesar de ser criticadas por muchos/as de ellos/as, sean percibidas como unas estrategias viables de supervivencia.

En el caso de Pedro se observa que las experiencias formativas familiares le han permitido acceder a ciertos trabajos. La valorización positiva que el joven realiza respecto de su trayectoria laboral se vincula, sobre todo, con el placer ligado a la realización de esas actividades laborales y al reconocimiento positivo que sus familiares le otorgaban a partir de su participación en las mismas. Por otro lado, en el caso de Víctor se observa cómo el joven acompañó a su padre en el establecimiento de un taller textil propio y tuvo la oportunidad de gerenciarlo junto a éste. Víctor se mostraba orgulloso de ese exitoso resultado.

De modo que así como algunos/as jóvenes, como Clara, Eva y Natalia, elaboran una imagen completamente negativa de estas experiencias laborales, relatando la amenaza familiar y el hecho de haber sido obligados/as a insertarse en los talleres, por otro lado, algunos/as jóvenes construyen un reconocimiento positivo de las mismas, bien porque les permite ganar algún dinero y ser identificados/as como “buenos/as trabajadores/as” o porque les permitió alcanzar una movilidad social ascendente.

De esta forma, las entrevistas realizadas advierten acerca de la necesidad de analizar las relaciones laborales en las que participan estos/as jóvenes teniendo en cuenta la heterogeneidad de situaciones existentes y las múltiples formas a partir de las que los/as trabajadores/as vivencian esas experiencias laborales en las que participan.

Paralelamente, en el relato de Víctor se observa que para el joven la bolivianidad, en contraposición a la argentinidad, se asocia a la laboriosidad. Para él *“los argentinos son distintos. Todos trabajan lo mínimo, como para poder comprar sus cositas, nada más”*. A lo largo de mi trabajo de campo he atendido, de manera frecuente, a este tipo de expresiones entre los/as jóvenes inmigrantes. Mientras en las escuelas visitadas estos/as jóvenes son identificados/as, generalmente, a través de una amplia variedad de estereotipos, entre los cuales los más recurrentes son aquellos que los/as clasifican como “silenciosos”, en el caso de los/as bolivianos/as, y como “violentos” en el caso de los/as paraguayos/as, estos/as jóvenes elaboran una construcción identitaria apelando a una supuesta “laboriosidad” que los/as diferenciaría de “los argentinos”.

La imagen de los/as inmigrantes bolivianos/as y paraguayos/as como “buenos trabajadores” forma parte del complejo y contradictorio imaginario social que respecto de esta población ha construido la sociedad argentina en general y la porteña en particular. Así como se los/as identifica a partir de su buen desempeño para determinadas actividades laborales (vinculadas generalmente al trabajo hortícola, al área textil, a la compostura del calzado, a la construcción y, en el caso de las mujeres paraguayas, al servicio doméstico), se los estigmatiza como usurpadores/as de servicios sociales, transmisores/as de enfermedades supuestamente erradicadas y/o, en ocasiones, como narcotraficantes, entre otros males.

La mayor parte de los/as jóvenes inmigrantes de las escuelas visitadas se vale de esa imagen estereotipada que los/as identifica como “buenos trabajadores”, seguramente, para hacer frente a los complejos contextos por los que transitan cotidianamente.

En el año 2008 Víctor ingresó a tercer año en la escuela B. En relación con su paso por la escuela media y sus expectativas educativas y laborales el joven señalaba:

“Los primeros días fueron raros porque no conocía a nadie pero después me puse a hablar con los que ahora son mis amigos, mis compañeros y muy bien nos llevamos.

Yo estudiaba mucho; era el mejor alumno de la clase. Competía con Soledad por los 10 que nos sacábamos; le ganaba. Después fui aflojando un poco y empecé con los 8, 7... y ahora estoy mal porque es la primera vez que me llevo una materia a diciembre. El profesor de Contabilidad me mandó porque está molesto porque llegué tarde a su clase muchas veces. Yo le expliqué que es por trabajo pero dice que no es su problema, que él también trabaja y no llega tarde. Me mandó para que rinda ‘monotributo’ y yo le dije que se lo decía ahora, si yo ya lo sé. Pero me dijo que no. Lo que me tiene mal es que yo quería terminar bien. Que no me quede en el boletín que me llevé una materia a diciembre’.

Yo: ‘¿Y cómo te imaginás que será tu vida ahora que terminás la secundaria?’

V: ‘Mi plan es trabajar un año más, juntar dinero y después volver a Bolivia. Porque lo que yo quiero es ser militar y acá eso no puedo estudiar porque no soy argentino. No averigüé bien pero si para ser policía ya no te dejan entrar si no sos argentino... ¡Me imagino que para ser militar menos!’.

Yo: ‘¿Y cómo se te ocurrió esta idea de ser militar?’

V: ‘Cuando era chico, mi tío siempre me hablaba sobre los tenientes, sobre el respeto que tienen. Me gusta como se visten, la ropa que usan. Además, me gusta mandar... Y siempre pensé que me gustaría que mi viejo me vea y sienta orgullo...Mi meta es esa. No tengo otra meta’.

Yo: ‘¿Y pensás que la escuela te sirvió para decidir qué es lo que vas a hacer con tu vida ahora que terminás?’.

V: ‘Bueno, no lo sé. A mí siempre me gustó estudiar. Me gusta mucho la matemática y nada Lengua... La escuela siempre te sirve pero no sé bien si tuvo que ver con lo que yo quiero ser. En la escuela aprendés con algunos profesores, no

con todos, que hay cosas para conocer, para aprender y a mí eso me gusta. Yo quisiera seguir estudiando y aprendiendo nuevas cosas siempre. Es que yo a la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país’.

Para Víctor el trabajo en el taller familiar es el medio que le permite enviar remesas a su familia y ahorrar dinero para volver a su país de origen e iniciar la carrera militar. El joven señala que la decisión de emprender tal proyecto formativo fue elaborada a través de la escucha de los relatos de su tío. Víctor identifica una serie de valores y características asociadas a la figura de los militares que entiende le permitirían generar el orgullo de su padre.

En su caso se observa el entrecruzamiento de las condiciones estructurales, las del contexto en el que reside, los mandatos familiares, los escolares y sus expectativas. Víctor intenta conciliar los mandatos con sus aspiraciones, entre las que se ubica su pretensión de “*seguir estudiando y aprendiendo*” sin dejar de considerar el complejo contexto social en el que vive y en el que también vive su familia.

En la mayor parte de entrevistas realizadas con jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes he observado las tensiones que se establecen entre estos diferentes mandatos y entre ellos y las condiciones socioeconómicas en las que viven estos sujetos. Generalmente, el peso de los mandatos familiares y las condiciones socioeconómicas suelen ser los que mayor presión ejercen a la hora de tomar decisiones relativas al futuro educativo y laboral. Sin embargo, las experiencias formativas escolares y, en palabras de Clara, el “*mundo nuevo*” que les habilita la escuela también poseen un peso importante.

Ahora bien, como he señalado anteriormente, entre los/as jóvenes inmigrantes, más allá de la presión ejercida por estos distintos componentes, la ilusión del retorno al país de origen, generalmente, ocupa un lugar privilegiado. La posibilidad de retornar a aquel país, del que en ocasiones poco recuerdan, constituye una ilusión prometedora de un futuro mejor. En este sentido, Víctor señalaba: “*Es que yo a la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país*”. Volveré sobre este tema en el capítulo 5.

En otro momento de la entrevista le pregunté:

Yo: ‘¿Y participás en actividades culturales de la colectividad boliviana? Sé que acá en el barrio hay varias agrupaciones folclóricas’.

D: ‘No, no me gusta. Las morenadas, todo eso... No me gusta porque toman mucho. Yo también tomo a veces pero una, dos cervezas, cuando salgo. Pero ellos toman hasta quebrarse... Los bolivianos se emborrachan demasiado. No porque sean bolivianos, pero no me gustan. Una vez sola fui a Charrúa⁹, porque bailaba un amigo... Lo hice por nuestra amistad pero nunca más...’

En esta parte de su relato se observa que Víctor, como otros/as tantos/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes con los/as que he tenido oportunidad de dialogar, no participa de las actividades culturales de la colectividad de origen que tienen lugar en el barrio en el que llevé a cabo esta investigación. Si bien el joven reconoce participar junto a otros connacionales en una cooperativa de vivienda, que se encuentra en formación, refiere que no es de su agrado participar en las actividades folclóricas que tienen lugar en el barrio pues considera que “*los bolivianos se emborrachan demasiado*”.

Este tipo de visiones se inscribe en un contexto en el que la bolivianidad y la paraguayidad son recurrentemente asociadas, como he señalado anteriormente, con atributos negativos. En ese ámbito pareciera entendible que los/as jóvenes pretendan “separarse” de esa alteridad profundamente negativizada. Volveré sobre este punto más adelante.

4.6 “Los bolivianos cosen. Los paraguayos levantamos casas o somos remiseros pero todos trabajamos, trabajamos y trabajamos”. El caso de Agustín

A continuación presentaré el caso de un joven paraguayo de 20 años que cursaba 5º año en la escuela B.

⁹ Se refiere a la Fiesta de la Virgen de Copacabana que se celebra anualmente en el barrio “Charrúa” de la ciudad de Buenos Aires.

“Agustín nació en Luque, Paraguay y llegó a Buenos Aires hace 15 años. Actualmente, vive en la villa ubicada en frente a las escuelas junto a su madre y sus cuatro hermanos.

El joven sostiene que *‘Esta escuela está buena porque los profesores y la directora son re buenos... siempre te ayudan si tenés algún problema en tu casa o porque trabajamos y llegamos tarde...pero no te prepara para la universidad, no te capacita bien. Mucha gente lo intentó y no lo puede seguir porque es muy difícil y acá hay muchas cosas que no las vemos... muchos temas que no se dan’.*”

En su relato aparece uno de los temas recurrentes en muchas de las entrevistas realizadas a estudiantes de quinto año de la escuela B: *“Esta escuela está buena (...) pero no te prepara para la universidad, no te capacita bien”*. Para muchos/as de estos/as jóvenes, la escuela es un espacio en el cual se sienten contenidos; en los relatos de Clara, Eva y Agustín, ésto se evidencia notoriamente. Sin embargo, si bien valoran positivamente a la escuela, a sus autoridades y a muchos/as de sus docentes, declaran que la enseñanza que reciben posee ciertas imperfecciones pues, según refieren, no les permite estar capacitados para acceder a la universidad. Vale aclarar que este tipo de apreciaciones son realizadas, únicamente, por los/as jóvenes de quinto año y que en ellas no he evidenciado unas visiones críticas respecto del cuerpo docente y directivo sino de los contenidos curriculares.

Este tipo de expresiones permite entrever la emergencia de la dicotomía “contención social” versus “calidad educativa”. La misma irrumpió en el sector educativo durante la década de los noventa y se consolidó a partir de la crisis de 2001, momentos en los que muchas escuelas funcionaron como espacios de contención social, y en ocasiones alimentaria, para numerosos/as estudiantes cuyas familias se encontraban desocupadas y sumergidas en la pobreza (Cappellacci y Miranda; 2007).

Si bien desde el año 2003, a nivel nacional, se evidencia una importante recuperación económica y el mejoramiento de las condiciones sociales de numerosas familias (Agis, Cañete y Panigo, 2010; Neffa et ál, 2012), muchas de ellas, entre las que se encuentran las de los/as jóvenes protagonistas de esta investigación, continúan padeciendo los efectos más adversos del agotado modelo neoliberal.

Tal como señalé en el capítulo 3, en ese complejo contexto numerosos/as docentes intentan contener a los/as jóvenes y a sus familias a la vez que señalan sentirse “desamparados”, sin “saber qué hacer”. Muchos/as han señalado sus dificultades para atender a las complejas situaciones sociales que atraviesan las vidas de los/as estudiantes, las cuales los obligan a intentar encontrar soluciones a problemáticas para las cuales, según sus propias palabras, “no estamos preparados” y “descuidar” el tiempo dedicado a la enseñanza.

En relación a su trayectoria laboral, Agustín señalaba:

“Desde los 14 años trabajo como albañil pero quisiera hacer otra cosa porque es muy cansador y no es bueno para la salud. Yo aprendí a la vista, con mi tío, haciendo changas. Lo que me gustaría hacer es algo de pastelería. Mi mamá me enseñó y en una época trabajé como ayudante en una confitería pero eran 10 horas parado... y lo dejé. Me gustaría poner con mi mamá nuestro propio negocio pero hace falta mucha plata para eso...”

En 4° y 5° hice la pasantía en el centro de salud. Al principio no hacíamos nada pero después nos pusieron a hacer cosas de administración y estuvo bueno porque empezamos a hacer cosas que aprendimos en la escuela. Pero pagan muy poco... No me acostumbro. Como albañil gano más aunque no me gusta tampoco.”

Al igual que en los casos presentados anteriormente, en el de Agustín se evidencia su seguimiento de la trayectoria laboral familiar. El joven, como su tío, se desempeña como albañil y, tal como lo hace su madre, trabajó como pastelero. Ambas actividades le fueron enseñadas por sus familiares con el evidente objetivo de vincularlo con el mundo del trabajo en el marco de sus propias trayectorias laborales.

Agustín posee un proyecto laboral que pretende concretar: “poner con mi mamá nuestro propio negocio”, sin embargo, señala que para ello debe reunir una considerable suma de dinero y si bien identifica que trabajando como albañil obtendría mayores ganancias que en otros empleos, sostiene que esa actividad no le gusta. En numerosas entrevistas he notado la importancia que los/as jóvenes le otorgan a la posibilidad de trabajar en alguna actividad laboral que les resulte gratificante.

Los casos presentados en este capítulo han permitido atender a los complejos modos en los que se estructuran las expectativas educativas y laborales de estos/as jóvenes. Tal como señalé en el capítulo 1, Córica (2010) ha analizado la construcción de las mismas en los casos de aquellos/as estudiantes de escuelas secundarias pertenecientes a distintos sectores sociales y ha señalado que en sus expresiones se destacan los condicionantes económico - sociales y familiares, educativos, geográficos, subjetivos e individuales. Siguiendo su propuesta de análisis, en los casos que he presentado en este capítulo se evidencia el peso de los condicionantes mencionados. Por un lado, se observan las limitaciones económicas que afectan a los/as jóvenes y sus familias, por otro lado, la importancia que para los/as primeros/as revisten los múltiples mandatos que reciben tanto en los espacios escolares como en sus hogares.

A su vez, entre los/as jóvenes a los que hago mención en este capítulo, pero también entre muchos/as otros/as que he entrevistado a lo largo de la investigación, han sido recurrentes las manifestaciones que daban cuenta de lo problemático que resulta para ellos/as y/o sus familiares buscar trabajo viviendo en la villa de emergencia. Algunos/as han sostenido que en el momento de declarar sus domicilios temían ser discriminados/as como consecuencia de los prejuicios existentes en la sociedad porteña respecto de los/as “villeros”, entre los que preponderan los/as que asocian a estos sujetos con la imagen de la delincuencia, por ejemplo. Otros/as han señalado que el hecho de vivir en un barrio periférico les genera dificultades para trasladarse hacia los barrios céntricos y acudir, por ejemplo, a una entrevista laboral.

Por último, en todos los casos se observa el peso de los elementos subjetivos e individuales; los/as jóvenes que protagonizan este capítulo hacen mención a sus gustos e intereses. En el caso de Pedro se observa el énfasis que colocaba en el esfuerzo personal que entendía le permitiría sortear las dificultades que atravesaban su vida y concretar sus expectativas referidas a egresar de la escuela media como Maestro Mayor de Obras y desempeñarse laboralmente, al igual que su padre, como constructor. En el caso de Clara, si bien contaba con una trayectoria educativa y laboral más prolongada, que daba cuenta de las experiencias que le hicieron forjar una visión más compleja acerca de su futuro, se evidencia su interés por estudiar una carrera. En el relato de Eva aparece su deseo de continuar sus estudios, al finalizar el nivel medio, pues pretendía ser profesora. En el caso de Natalia, a quien como a Pedro conocí durante el transcurso de su primer año en la escuela secundaria, en su relato del año 2008 se observa una variada gama de intereses y expectativas. Por su parte, Víctor señalaba su pretensión de

iniciar la carrera militar. Por último, Agustín manifestaba su intención de montar un negocio de pastelería.

Más allá del complejo contexto en el que viven estos/as jóvenes y de las difíciles situaciones económicas, sociales y familiares que atraviesan sus vidas, todos/as manifiestan sus expectativas educativas y/o laborales, sus deseos y proyectos. Las complejas experiencias que constituyen sus vidas cotidianas no obturan sus posibilidades de imaginar un futuro mejor para ellos/as y sus familias, ni sus intentos por concretarlo.

En relación con su identificación nacional, Agustín se identifica como paraguayo en contraposición a “los argentinos” y marcando ciertas similitudes y diferencias respecto de “los bolivianos”. En un momento de la entrevista, el joven señalaba:

“Acá en la villa las cosas son así: los bolivianos tienen los talleres y los paraguayos los remises. Hay una solidaridad entre bolivianos y paraguayos porque los bolivianos necesitan a los remiseros para transportar sus mercaderías. Los bolivianos cosen; los paraguayos levantamos casas o somos remiseros pero todos trabajamos, trabajamos y trabajamos. No somos como los argentinos, disculpame que te lo diga, que se quejan de todo... Son unos vagos... Nosotros trabajamos siempre”.

Agustín se identifica nacionalmente a través de la elaboración de unas imágenes negativas respecto de otro colectivo nacional (el argentino), sin embargo también señala similitudes en relación a un colectivo de migrantes (el boliviano). En sus expresiones puede atenderse, de manera similar a la elaborada por Víctor, a la identificación de “los argentinos” como “vagos” en contraposición a “los paraguayos” y “los bolivianos” a quienes identifica como “trabajadores”. Resulta interesante que en su caso, como en tantos otros, las identificaciones nacionales aparezcan asociadas a dimensiones del ámbito laboral. La identificación nacional no solo les permite acceder a ciertos empleos sino también sentirse orgullosos, pues la asocian con atributos altamente positivos. Éstos, generalmente, se refieren a la capacidad de trabajo, esfuerzo y perseverancia que, supuestamente, los/as caracteriza.

4.7 Reflexiones finales

Al finalizar el capítulo 3, señalé que teniendo en cuenta las altas expectativas educativas que posee la mayor parte de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, su disminución en los años superiores de las dos escuelas visitadas debía ser analizada atendiendo a la complejidad de motivos y situaciones que pudieran explicarla, sin dejar de tener en cuenta que la deserción escolar es un fenómeno que afecta a numerosos/as jóvenes pertenecientes a sectores populares.

Paralelamente, sostuve que entre los motivos a ser contemplados debía observarse la relación que tiene lugar entre sus autopercepciones, sus experiencias formativas escolares y familiares, los tratamientos que reciben por parte de los múltiples actores con los que interactúan, cotidianamente, los mandatos familiares así como también sus posibilidades de inserción laboral y de satisfacción de sus necesidades materiales y de realización personal. En este sentido, en este capítulo me he concentrado en el análisis de sus experiencias formativas familiares, de las articulaciones y tensiones que tienen lugar entre los mandatos familiares, escolares, las transiciones laborales y las expectativas educativas y laborales de estos/as jóvenes y en sus variables identificaciones nacionales.

En cinco de los casos presentados se observan situaciones de deserción escolar. En el caso de Pedro, su paso por la escuela A fue sumamente complejo pues a sus dificultades educativas se le sumaba un trato despectivo y discriminatorio ejercido por muchos/as de sus compañeros/as y unas miradas estereotipadas y prejuiciosas elaboradas por numerosos/as docentes. Pese a sus altas expectativas –compartidas por su familia–, en relación con la finalización del nivel medio, la combinación de un adverso contexto educativo con las experiencias formativas familiares, que el joven evaluaba como gratificantes, y el reconocimiento positivo que le otorgaba su tránsito por los distintos espacios laborales en los que participaba configuró un contexto en el que, finalmente, su trayectoria educativa se vio truncada.

En el caso de Clara, la interrupción de sus estudios de nivel medio fue producto de una decisión familiar vinculada a su embarazo. A la vez, en su relato, al igual que en el caso de Eva, se observa cómo no sólo su intención de retomar sus estudios alcanzó para que éste pudiera concretarse y sostenerse sino también el hecho de haber encontrado una escuela “contenedora” que pudo atender a la compleja situación de la joven madre.

En el relato de Natalia, se observa que más allá de las altas expectativas familiares en relación con su educación, las condiciones sociales en las que vivía la familia y la

trayectoria laboral enmarcada en el ámbito familiar propiciaron que la joven se insertara gradualmente en el mismo espacio laboral y dejara de asistir a la escuela.

Por último, en el testimonio de Víctor se evidencia una situación similar. Sin embargo, en este caso, el joven arriba a Buenos Aires y, directamente, comienza a trabajar junto a su padre, postergando su ingreso al sistema educativo hasta que la situación socioeconómica y laboral de la familia mejoró.

Tal como he señalado anteriormente, la deserción escolar de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, cuyos casos han sido presentados en este capítulo, debe ser analizada atendiendo a las mismas condiciones que propician que este fenómeno social tenga lugar de manera notoria entre numerosos/as jóvenes pertenecientes a sectores populares. Siguiendo a Cerrutti y Binstock (2005), las características socioeconómicas de los hogares en los que viven estos/as jóvenes se comportan como condiciones fundamentales que limitan las oportunidades para que puedan finalizar sus estudios.

Ahora bien, entre muchos/as de los/as jóvenes protagonistas de esta investigación, los fuertes mandatos que reciben de sus familiares, referidos a la necesidad de continuar con sus mismas trayectorias laborales, operan negativamente en sus trayectorias educativas. En ocasiones, más allá de que sus padres y madres pretendieran que finalizaran el nivel medio, sus necesidades socioeconómicas y la posibilidad de que colaboren en el mejoramiento de la economía familiar, desempeñándose laboralmente en actividades cuya formación habían recibido en sus hogares, constituían un contexto en el que, contrariamente a lo que las familias habían imaginado durante la elaboración de sus proyectos migratorios, debían interrumpir sus estudios y dedicarse, exclusivamente, al trabajo en el ámbito del hogar o bien en espacios laborales que, la mayor parte de las veces, se encontraban asociados a la colectividad de origen de las familias y que se caracterizaban por la explotación laboral.

En el capítulo 1 he señalado que Padawer y Enriz (2009) han sostenido que la participación de los/as niños/as en la producción familiar doméstica debe ser distinguida del trabajo infantil, pues el objetivo de la primera es implementar una transmisión de saberes que garantice la generación de sucesores en las actividades domésticas y en aquellas que permiten la supervivencia laboral de las familias. En contraposición a esos señalamientos, en los casos presentados a lo largo de este capítulo puede observarse que las experiencias formativas familiares que vivencian los/as jóvenes, los/as socializan laboralmente en contextos caracterizados, generalmente, por la explotación.

En los casos analizados he distinguido entre aquellos en los que las familias habían implementado dispositivos intencionales de aprendizaje de los saberes referidos a determinadas actividades, de aquellos otros en los que los/as jóvenes habían desarrollado una apropiación de esos saberes, a través de la observación de las actividades que realizaban sus padres, madres, tíos/as y/o abuelos/as frente a ellos/as, sin que hubiese tenido lugar una intención explícita de sus familiares en relación a enseñarles sus oficios.

Ahora bien, entre los/as jóvenes que valorizan positivamente a las experiencias formativas familiares y a los trabajos en los que se desempeñaron a partir de las mismas, se evidencian complejas transiciones laborales, sin embargo, en ellas las condiciones de trabajo habían sido mejores que las de aquellos/as jóvenes que valoran ese tipo de experiencias y trabajos en términos negativos. Entre los primeros se ubican los casos de Pedro, Víctor y, en menor medida, Agustín¹⁰, mientras que entre los segundos se ubican los casos de Clara, Eva y Natalia. En este sentido, los casos analizados han permitido atender cómo las intersecciones entre el género y la clase estructuran las experiencias formativas familiares y laborales.

Por último, el género y la clase se intersectan con la pertenencia étnica – nacional. Pues bien, en este capítulo he abordado el análisis de las variables identificaciones nacionales que los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes implementan en los distintos espacios por los que circulan, cotidianamente, y he evidenciado que las mismas se encuentran en estrecha relación con sus “ensayos” por conseguir el mejoramiento de sus vidas cotidianas. Los recurrentes silenciamientos de sus orígenes nacionales en los espacios escolares y sus manifestaciones referidas a que “ser boliviano/a” o “ser paraguayo/a” puede “servirles” para acceder a determinados mercados laborales, permiten comprender que sus identificaciones nacionales se construyen de manera cambiante, atendiendo a las características y requerimientos de los contextos en los que se sitúan.

En numerosas ocasiones, las escasas oportunidades de inserción laboral que estos/as jóvenes encuentran y las prácticas de exclusión y discriminación que padecen, propician que las experiencias formativas vinculadas al trabajo que vivencian en el ámbito familiar, aunque duramente criticadas por muchos/as de ellos/as, se conviertan en una

¹⁰ Pedro manifestaba que quería ser constructor, como su padre y Agustín pastelero, como su madre.

estrategia viable de supervivencia. En ese contexto se activan determinados procesos de subjetivación ciudadana. De esta manera, las identificaciones como bolivianos/as y paraguayos/as son implementadas por los/as jóvenes como una estrategia de acceso a los mercados laborales en los que suelen insertarse los/as inmigrantes bolivianos/as y paraguayos/as adultos residentes en la ciudad de Buenos Aires (generalmente en el área de la construcción y en talleres textiles o de compostura de calzado).¹¹ La puesta en marcha de esa “estrategia identitaria” no deja de representar para muchos/as de esos/as jóvenes una “salida” dudosa, pues la mayor parte de ellos/as sabe que los espacios laborales que les habilita suelen ser, altamente, precarios.

¹¹ Dentro del campo de los estudios migratorios, otras investigaciones han señalado procesos identitarios de este tipo. En este sentido, en el capítulo 1 he mencionado los trabajos de Trpin (2004) y Vargas (2005), que han sostenido que las identificaciones como chilenos, en el primer caso, y como bolivianos y paraguayos, en el segundo, no son experimentadas por los sujetos siempre en términos negativos pues en ocasiones les permiten acceder a determinados mercados laborales.

CAPÍTULO 5

Después del egreso

Para muchos/as jóvenes, finalizar el nivel medio implica la llegada de un momento plagado de interrogantes, en el que deben tomar decisiones que consideran importantes pues tendrán consecuencias significativas para sus vidas. Entre esas cuestiones, numerosos/as jóvenes se preguntan si continuarán estudiando, qué estudiarán, si buscarán inmediatamente trabajo, si lo conseguirán y, en el caso de hacerlo, a qué tipos de trabajos accederán.

De acuerdo al sector social al que pertenezcan los/as jóvenes, este tipo de preguntas puede tener más o menos posibilidades de encontrar respuestas. Entre los/as jóvenes pertenecientes a sectores altos o medios las alternativas educativas y laborales suelen ser más diversas que las que poseen aquellos/as que pertenecen a sectores populares. Estos últimos, generalmente, transitan un recorrido caracterizado por el desempleo y la precarización laboral, en el cual sus motivaciones vocacionales se ven profundamente limitadas.

Paralelamente, las diferencias de género propician que para las mujeres, entre los condicionantes que dificultan su futuro educativo y laboral se ubique, además, la maternidad adolescente, generalmente no deseada, con el consecuente deber de criar y mantener económicamente a sus hijos/as (en ocasiones de manera autónoma pues no cuentan con la presencia del padre de éstos/as, ni reciben su ayuda económica y, en algunas oportunidades, sus padres y madres tampoco las apoyan), o bien la obligación de colaborar en la crianza de sus hermanos/as menores.

En el caso de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes que protagonizan esta investigación, a estos factores que pergeñan su futuro educativo y laboral, se suman los mandatos familiares referidos a continuar con las mismas trayectorias laborales de sus padres y/o madres que, la mayor parte de las veces, están caracterizadas por la explotación laboral.

Ahora bien, más allá del peso que sobre sus vidas ejercen estas condiciones, muchos/as de ellos/as poseen altas expectativas educativas y laborales que los/as llevan a hacer frente al adverso contexto en el que viven y a los fuertes mandatos de sus familiares.

¿En qué medida los/as jóvenes protagonistas de esta investigación consiguen alcanzar estas expectativas una vez que han egresado del nivel medio? ¿Qué persistencias y rupturas tienen lugar en sus experiencias formativas y en sus transiciones laborales? Estas son algunas de las preguntas que responderé a lo largo de este capítulo. Para ello me basaré en el análisis de una serie de entrevistas realizadas a jóvenes egresados/as de las escuelas visitadas. A todos/as ellos/as los había entrevistado cuando aún eran estudiantes del nivel medio. A algunos/as volví a contactarlos/as un año después de haber egresado y a otros/as dos años más tarde. Se trata de los casos de Clara, Eva, Pablo, Agustín y Víctor.

5.1 Los casos

5.1.1 “Peor sería estar todo el día sentada en la máquina”. El caso de Clara

En el mes de septiembre de 2011 volví a entrevistar a Clara, que había egresado de la escuela B el año anterior. A continuación reproduzco partes del registro de nuestro encuentro y la entrevista que realicé con la joven.

“Cuando Clara terminó quinto año, en diciembre de 2010 sintió que, ‘*el mundo se me venía encima*’. Su madre y su padrastro le habían advertido que cuando terminara el nivel medio debía volver a trabajar en el taller textil familiar o bien abandonar el hogar junto a su hijo. En ese momento, entonces, decidió viajar a Bolivia para pedirle ayuda a su padre. Según refiere, consiguió que su madre la ayudara económicamente para comprar el pasaje y tener algún dinero para emprender el viaje.

En enero de 2011 llegó a La Paz pero muy pronto quiso volver a Buenos Aires porque, según me explicó: ‘*Mi papá no podía ayudarme. El maneja una ambulancia... No gana mucho, no puede. Después fui al pueblo donde me crié, a Huancané, y ahí la pasé mejor. Vi a mis amigos de la infancia, fui a ver a mi escuela, vi al portero (se ríe). Pensé que por ahí podría vivir ahí y trabajar con mi familia. Me gustó estar ahí de vuelta pero no*

volvería a vivir. Es como que yo ya no soy de ahí. Me sentía perdida. Todo lo veía como raro.

Mi abuela y mi tía trabajan en el campo, con la coca, la palta, la naranja... Es un trabajo duro y yo no sabría cómo hacerlo, no quiero hacer algo así...Pensé: Si me quedo acá con mi hijo tengo dónde vivir y trabajo... Pero no, nada que ver conmigo. Ese trabajo en el campo no me gusta. Cuanto más antes, ya me quería ir.

Si yo no consigo trabajo, si acá me va muy mal, puedo irme allá a trabajar con ellas pero espero que no tenga que hacerlo porque yo ya no soy más de ahí...

Mi tía me dijo que si yo necesito ella me puede cuidar al nene para venirme a trabajar para acá. Yo le dije que no, que no quiero, que por ahora eso no lo necesito. '

Clara regresó a Buenos Aires y se fue a vivir con su novio y su hijo. Al poco tiempo comenzó a trabajar en el almacén en el que trabajaba en 2010 pero ahora de lunes a domingo. 'Estoy seis horas más o menos... A veces un poco más y me pagan 800 pesos. No está mal, no me quejo. Una amiga me cuida al nene así yo puedo ir. Apenas pueda consigo trabajo y lo dejo pero por ahora no me puedo quejar...Peor sería estar todo el día sentada en la máquina'.

Su novio trabaja en un taller textil. La joven relata que en una oportunidad le pidió que lo ayudase a terminar un trabajo de costura, porque 'era mucho y no terminaba; lo hice sólo por eso... Él ahora quiere que nos vayamos a Brasil, a San Pablo. Allá está su primo que también está en costura y dice que ahí hay mejores condiciones... Que pagan mejor que acá. Algunos bolivianos están haciendo eso. Como acá hay mucha explotación, la familia que tienen en San Pablo los llama y les cuentan que allá es mejor y juntan la plata y se van para allá. Pero yo no quiero... No quiero irme lejos de mi familia, de mis hermanitos, para estar en un taller...A veces me dice que entonces le alquilemos el taller a mi padrastro y a mi mamá

porque ellos ahora están trabajando muy poco, pero yo no quiero. Eso no es para mí.

Yo: ¿Por qué están trabajando poco?

C: Porque están todo el día con el tema de la Fraternidad Z. Con los bailes y las fiestas... Ahora son los presidentes y viven para eso. Yo no entiendo por qué son así ¿Qué les pasa? ¿No se dan cuenta que estamos en otro país? Siguen como si estuviéramos en Bolivia, todo el día con el mismo tema de la Fraternidad.

A mí eso no me gusta para nada; no quiero saber nada, ni de la Fraternidad, ni de Charrúa, ni de nada... Se la pasan pensando en eso y siempre vuelven tarde y borrachos de las fiestas... Es muy feo. Ya casi no trabajan en el taller porque están todo el día pensando en la Fraternidad, trabajando para eso. A mí lo que más bronca me da es que cada vez le prestan menos atención a mis hermanos”.

En relación con su futuro educativo, la joven señalaba:

“Yo lo que más quiero es seguir estudiando y conseguir un trabajo. Me gustaría Enfermería. Di el examen para empezar la carrera pero me fue mal. Fuimos con cuatro chicas de la escuela que querían entrar pero a todas nos fue mal. Nos tomaban Lengua y Matemáticas. Pero lo que pasó fue que nos dijeron que el examen era de 9 a 12 del mediodía y a las 10 nos dijeron que terminaba a las 11 y bueno... No llegamos a hacer todo. Nos queríamos morir... Cuando volvíamos en el colectivo, todas deprimidas... Ya sabíamos que seguro ninguna entraba... y no entró ninguna. Nos dio mucha bronca porque fue muy injusto. No sé si voy intentarlo otra vez... Porque, además, ahora estoy embarazada otra vez (llora). Me enteré hace tres días. Mi novio está contento pero yo... No sé cómo se lo voy a decir a mi mamá. No la quiero decepcionar. Yo quería que ella estuviese orgullosa de mí y ahora otra vez decirle que estoy

embarazada... Sé que se va a poner mal y además yo ahora qué voy a hacer con otro bebé... ¿Cómo voy a hacer para trabajar? Ni hablar de estudiar...”

5.1.2 “Cualquier cosa menos tener que volver a trabajar en un taller” El caso de Eva

Cuando volví a entrevistar a Eva en el año 2011, la joven señalaba:

“Quiero encontrar trabajo pero está muy difícil. Busco en Internet. Me gustaría como vendedora pero no encuentro.

Ahora me separé; vivo sola. Mi suegra me ayuda a pagar el alquiler porque mi ex solo paga los pañales.

Estuve en las elecciones, ahí en una mesa, en una escuela. Me pagaron 100 pesos. Me habían prometido 200 y al final me dieron 100. Ahora no sé, por ahí para las de octubre pagan un poco más... Vamos a ver.

Con mi hermana fuimos ayer a un comedor acá en la villa, que nos avisó una amiga de mi hermana que buscaban gente para trabajar, de un partido político, no sé de cual, y nos dijeron que nos pagan algo si vamos a los piquetes ¿Viste? No sé cuánto... Me parece que casi nada, pero si andamos bien, después por ahí nos consiguen de barrenderas, que ahí ya te pagan mejor. Yo voy a ir... No pierdo nada... Antes de quedarme en mi casa sin hacer nada... Voy al piquete (se ríe). Sino hay un taller que sé que si quiero voy y consigo trabajo seguro. Pero no quiero. No es un trabajo que valga la pena pasarse tantas horas encerrada y terminar hecha mierda...

¿Te acordás que yo te contaba cómo nos explotaban? Eso es muy común entre los bolivianos; hay una competencia entre ellos y se explotan y se dejan explotar. Yo prefiero seguir buscando otra cosa, cualquier cosa menos tener que volver a trabajar en un taller.

A mí no me hablen de los bolivianos porque yo respeto, porque es el país donde nacieron mi mamá y mi papá, pero a mí no me gusta cómo se explotan, ni su cultura, sus bailes y todas esas fiestas que hacen... Me parecen horribles... No me gusta esa música y además siempre se ponen loquitos y termina en bardo”.

En relación con sus aspiraciones educativas, la joven sostenía:

“Si consigo trabajo, en octubre me quiero anotar en el profesorado de Educación Física. Yo quiero estudiar sí o sí. No quiero quedarme. Lo que pasa es que sin trabajo no puedo, no se puede. Voy a hacer todo lo posible pero hay días en que lo veo muy, muy difícil.

Hay veces que no sé si lo que aprendí en la escuela me sirve para encontrar un trabajo. Yo no sé si voy a saber hacer las cosas que te piden en un trabajo... A veces siento que no sé nada, que no aprendí nada (se ríe)... No sé. Por ejemplo para trabajar en una empresa de administrativa... o para cajera en un supermercado... Ni sé cómo se usan las cajas... o de computación... Un poco de Internet, así nomás. Además hay muchos que te dicen que ya el título secundario no te sirve para nada.

Mi sueño es estudiar y trabajar para poder darle lo mejor a mi hija. Además es como que ya terminé la secundaria y a mí me gustó estudiar... Bueno, a veces no estudiaba mucho o todo lo que me pedían pero me gustó haber terminado y cuando me dieron el título fue un orgullo para toda mi familia. Mis papás se sacrificaron tanto para que yo pueda estudiar que ahora quiero seguir. Lo que pasa es que ahora me ven con la nena y me dicen que vaya a trabajar pero a mí me gustaría ser profesora, algún día...Eso me pasa por haber ido a la escuela”.

5.1.3 “Trabajar en algo unas horas y después que pueda hacer otra cosa”. El caso de Pablo

La primera vez que lo entrevisté, Pablo tenía 19 años y cursaba sexto año en la escuela A. El joven es argentino y su madre y padre son paraguayos/as. Un año después de haber egresado señalaba:

“Estoy buscando trabajo pero todavía no encontré nada que sea bueno, que no sean tantas horas y tan pesado el trabajo o que no te paguen bien.

Yo trabajé siempre con mi papá en las obras. De chico me llevaba con él para que yo aprenda. Antes me gustaba más pero ahora me cansa mucho. Ya el año pasado, para venir a la escuela estaba muerto. Por suerte igual terminé y no me quedó ninguna materia; todo bien.

Me gustaría trabajar de otra cosa. Podría ser como cajero en un supermercado o en algún negocio... como heladero o en un kiosco... No sé... Trabajar en algo unas horas y después que pueda hacer otra cosa.

A mí lo que me gusta es jugar al fútbol. Entreno en el club Y todos los días, a la tarde. Quisiera seguir ahí, mi viejo me apoya pero hasta que no empiece a ganar plata, tengo que seguir trabajando con él porque juntos hacemos plata, entre los dos, porque yo ya sé hacer bien el trabajo de albañilería ¿Viste?

La vez pasada fuimos a la casa de unos viejitos que viven acá cerca pero no en la villa y les hicimos baño y cocina. Ganamos bien pero yo quedé reventado; no quiero más hacer eso.

Tengo varios amigos que los viejos son paraguayos y casi siempre se los quieren llevar a trabajar con ellos.

Yo sé que si me empieza a ir bien con el fútbol, me va a dejar que me dedique a lo mío, que es el deporte. Estudiar no sé si estudiaría algo. Me parece que no, que no sabría qué estudiar. Con lo que aprendí en la escuela, ya está. No quiero estudiar más”.

5.1.4 “Por suerte mi familia me apoya”. El caso de Agustín

En el año 2011 Agustín me explicaba:

“Estoy haciendo changas de albañilería, pintura pero no tengo nada fijo. La vez pasada fui fiscal en las elecciones. Me dieron 150 pesos y me dijeron que por ahí me podían conseguir trabajo pero después no me llamaron más.

En el 2010 trabajé con lo del Censo, acá en la villa. Me había gustado eso. No sé cómo podría hacer para trabajar de algo así, más seguido...

Igual yo lo que más quiero es el sueño de poner una pastelería. Pero es imposible que con las changas ahorre toda la plata que necesito para poner un comercio, pero no lo descarto. Hay que seguir intentando, seguir participando, como dicen ¿No? Yo sé que tarde o temprano lo voy a lograr.

Por suerte mi familia me apoya. Mi mamá siempre me dice que voy a lograrlo, en algún momento, porque soy muy trabajador y todo lo que me propongo, lo logro. Además, ella siempre que puede me presta algo de plata, porque ahora ella trabaja en limpieza; por lo menos tiene un sueldo fijo.

Porque uno se imagina que por haber ido a la escuela y tener el título vas a encontrar trabajo, te va a ir bien de una pero no es así. Hoy en día es como que el título secundario mucho, mucho, no vale porque no hay trabajo o, mejor dicho, el trabajo que hay no está bueno. Yo quisiera un verdadero trabajo.

Yo: ¿Y cómo sería un ‘verdadero trabajo’?

A: Sería sin tanta explotación. Como que yo siento que hasta ahora no trabajé nunca bien, así como un buen trabajo que te paguen todo lo que corresponde. Hay demasiada explotación y mirá que nosotros en mi familia estamos acostumbrados a trabajar de cualquier cosa. No somos muy pretenciosos (se ríe). Pero hay veces que se zarpan...

En el barrio, a los que más explotan es a los bolivianos... Ojo, que a veces son ellos mismos los que se explotan entre ellos. Entre los paraguayos no es así; somos como más unidos me parece...Y si hay uno que se quedó sin trabajo, siempre algún paraguayo te va a conseguir algo para hacer. Nunca un paraguayo le va a decir a otro que no lo puede ayudar. Es como que nos bancamos entre todos.

Pero en las obras es muy difícil trabajar bien porque es como que se aprovechan de uno y no pagan bien. Bueno, no en todas pero es difícil que los que pagan un poco mejor te llamen siempre. Entonces, es como que uno termina agarrando lo que venga”.

En relación con sus expectativas educativas, el joven señalaba:

“No se me ocurre qué podría estudiar. Tampoco tengo ganas de meterme en una carrera. Además, a la gente de acá nos cuesta mucho. No es que porque terminamos bien la escuela ya nos va a ir bien en la universidad. Acá se aprende lo básico, de ahí para adelante es como que nos cuesta. Fijate que a casi todos los que empiezan una carrera, les va mal y enseguida dejan. Yo quiero trabajar; estudiar ya estudié. Y lo que yo creo es que todo bien con la escuela pero yo aprendí más afuera, laburando, que ahí adentro. A mí a laburar me enseñó mi tío, en la obra, y mi vieja que me enseñó pastelería. Lo que aprendí en la escuela ¿para qué me sirve? ”.

5.1.5 “Es como que yo tengo la cabeza allá y acá” El caso de Víctor

En el año 2011 Víctor regresó a La Paz para cumplir con el servicio militar obligatorio y, paralelamente, con uno de sus principales proyectos pues, de acuerdo con lo que había expresado en la entrevista que le realicé en el año 2010, ansiaba iniciar la carrera militar.

En mayo de 2012 conversé telefónicamente con él. En aquella oportunidad, el joven señalaba:

“Me vine para entrar en el cuartel. Acá mi mamá me esperaba y toda la gente, que yo conocía de antes, me recibió muy bien. Me dieron su apoyo.

Siempre supe que iba a concretar lo que yo más quería, que era estudiar para ser militar. El año pasado entré en el cuartel. Estuve un año, en el servicio militar, y después rendí el examen para entrar en el Colegio Militar pero me fue mal. Ahora voy a volver a intentarlo. Es muy difícil ese examen pero me estoy preparando. Estoy convencido de que es lo que quiero.

Estudio de lunes a viernes por las mañanas, como hasta las dos. No es nada fácil porque la disciplina militar es muy dura y soy una persona que está acostumbrada a mandar pero no a que la manden (se ríe). Pero me gustó mucho la vida militar. Ahí no están tu mamá y tu papá para hacerte la comida, ni para decirte lo que tenés que hacer. Aprendí a valorar más las cosas.

Estoy muy contento con haber vuelto a Bolivia pero extraño mucho a mi padre. Pienso que él solo con el taller... No sé si podrá manejar todo él solo. Es muchísimo trabajo; siempre hay que hacer algo más, es como que nunca descansás. Y él es muy fuerte pero yo era el que lo ayudaba en todo... Yo hacía todo, todo y ahora no sé cómo se estará arreglando. Cuando hablamos me dice que está bien pero no sé. Me parece que más me lo dice para que yo me quede tranquilo. A veces me digo que tengo que volver para trabajar con él y ayudarlo.

Hablamos todo el tiempo, a veces por problemas del trabajo; algo sobre algún empleado o si hay una entrega y están atrasados. Es como que yo tengo la cabeza acá y allá.

Mi papá dice que está muy orgulloso de mí y que sabe que me sacrificué durante muchos años y ahora me toca hacer lo que me gusta y seguir creciendo. Yo durante años me sacrificué mucho porque tenía un sueño. Trabajaba hartito para volver y

entrar al Colegio Militar. Ahora estoy trabajando pero solo viernes, sábados y domingos en un boliche, como seguridad.

Mi papá es lo único que extraño... y algunos amigos... pero estoy bien. Yo elegí volver a mi país y hacer lo que estoy haciendo, nadie me obligó a volverme, fue mi sueño desde chico... Volver...

La vida del migrante es muy difícil, uno lo hace sólo por necesidad, no puede ser por otra cosa que uno deje a la madre, a la familia, irse y no conocer a nadie, trabajar todo el día, todos los días lo mismo, para mandar algo a los suyos y que estén mejor... que puedan seguir adelante... Y uno extraña y le faltan a veces las cosas pero no importa porque todo es para la familia que uno dejó... pero se extraña mucho, es muy difícil... Así es esta vida pero si uno sabe lo que quiere tiene que ir para adelante”.

5.2 Transiciones

A diferencia de la sociedad fordista, en la cual las etapas de formación escolar e inserción laboral se encontraban, generalmente, concatenadas, desde fines del siglo XX, la antigua conexión entre las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes, sobre todo la de aquellos/as que pertenecen a sectores populares, ha sido progresivamente reemplazada por una desconexión cada vez más acentuada.

Tal como señalé en el capítulo 1, numerosas investigaciones han señalado que la educación de nivel medio ya no garantiza el acceso al mercado laboral (Gallart, 2001, 2001b; Filmus et ál., 2001; Salvia y Tuñon, 2003; Jacinto, 2008), pues a nivel global, la estructura productiva y socioeconómica, afectada por profundas mutaciones, configuró un mercado de trabajo cada vez más complejo y exigente (Gallart, 2001, 2001b).

Paralelamente, para los/as jóvenes pertenecientes a sectores populares, la vida laboral se inicia, en numerosas ocasiones, mucho antes de haber finalizado sus estudios de nivel medio, con lo cual la deserción escolar se torna una problemática recurrente. A la vez, la movilidad laboral, las pésimas condiciones de trabajo en las que suelen desempeñarse y los bajos salarios que perciben configuran un complejo escenario plagado de incertidumbres y limitaciones a través del que resulta problemático hablar de “inserción

laboral”, concepto que remite a un acceso estable y duradero en el mundo del trabajo. Tal como he señalado en el capítulo 1, siguiendo a Jacinto (2010), encuentro pertinente referirme a las transiciones vinculadas al mundo del trabajo que recorren los/as jóvenes.

En las entrevistas que he presentado en este capítulo se observa que luego de haber egresado del nivel medio, los/as jóvenes continúan padeciendo esas precarias transiciones laborales. En el caso de Clara, las características de su personalidad, fuerte y desafiante, y la posibilidad de contar con el apoyo de su pareja colaboran para que pueda continuar resistiéndose a volver a trabajar en un taller textil. De todas formas, el estrecho margen de posibilidades laborales que encuentra la joven la sumergen en un espacio de trabajo también precario aunque, según sus propias palabras: *“Peor sería estar todo el día sentada en la máquina”*.

Paralelamente, Eva señala sus dificultades para encontrar trabajo. Como Clara, manifiesta que prefiere trabajar de *“cualquier cosa”* antes que hacerlo en un taller de costura. Para mantenerse alejada de esa posibilidad realiza otros trabajos sumamente inestables y mal remunerados. La joven hace referencia a la estrategia clientelar que desarrollan en el barrio ciertos partidos políticos. Estas prácticas generan expectativas laborales entre los/as jóvenes desocupados/as. Pese a las dificultades que se les imponen de manera cotidiana, ambas jóvenes pretenden iniciar una carrera profesional que les permita en el futuro, conseguir un trabajo que las gratifique.

En el caso de Pablo, el joven sostiene que quisiera dejar de trabajar como albañil junto a su padre pues considera que es un trabajo extenuante. Paralelamente, manifiesta que pretende conseguir un trabajo de pocas horas para poder desarrollar una carrera deportiva. Si bien señala que cuenta con el apoyo de su padre para hacerlo, sostiene que *“(…) me apoya pero hasta que no empiece a ganar plata, tengo que seguir trabajando con él porque juntos hacemos plata”*.

Por su parte, en el caso de Agustín, en su relato se observa que las experiencias laborales que vivencia son precarias e intermitentes. La escasa estabilidad y la explotación laboral a las que hace referencia le impiden ahorrar el dinero necesario para montar su proyecto comercial. Sin embargo, el joven se muestra optimista y el hecho de contar con el apoyo económico y afectivo de su familia, le resulta fundamental para conservar esa visión positiva.

Por último, hasta este momento, la trayectoria migratoria, educativa y laboral de Víctor guardaba algunas similitudes con las de los otros/as jóvenes cuyos casos he analizado en este capítulo. Se trata de jóvenes inmigrantes o hijos/as de inmigrantes que

han finalizado el nivel educativo medio y que paralelamente a las experiencias formativas que allí vivenciaron, participaron en otras en los ámbitos familiares que les permitieron socializarse laboralmente en actividades que realizaban sus padres, madres, tíos/as o abuelos/as. Ahora bien, tal como pudo observarse en el capítulo 4, a diferencia de los otros/as jóvenes, Víctor había conseguido montar, junto a su padre, un taller textil propio y, en esta nueva entrevista, se observa que el joven ha comenzado a concretar su proyecto personal pues ha retornado a su país de origen, ha realizado el servicio militar y se encuentra trabajando y preparándose para volver a intentar ingresar en el Colegio Militar.

A lo largo del trabajo de campo, me resultó interesante atender a los modos a través de los que los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes hacían mención a sus transiciones laborales. La mayor parte de ellos/as hacía referencia al ingreso en el mercado laboral como algo que sucedería en un futuro, más o menos cercano, invisibilizando las transiciones que desde hacía años se encontraban recorriendo. “Trabajar” aparecía como una actividad para la cual se estaban formando, o pretendían hacerlo. Si bien todos/as ellos/as daban cuenta de las experiencias laborales en las que habían participado y/o participaban, el carácter precario de las mismas les indicaba, como señalaba Agustín, que eso no era *“un verdadero trabajo”*. En tal sentido, por ejemplo, pese a encontrarse trabajando en un almacén, Clara afirmaba: *“Yo lo que más quiero es seguir estudiando y conseguir un trabajo”*.

A pesar de las complejas características del escenario laboral contemporáneo, en el cual el empleo formal tiende a hacerse cada vez más minoritario mientras que aumenta el nivel de subempleo, las expectativas referidas a acceder a un empleo formal no disminuyen entre los/as jóvenes que he entrevistado. Sus transiciones laborales son concebidas por ellos/as como un paso hacia la consecución de trabajos formales y muchos/as de ellos/as confían en que la educación, que han adquirido o que pretenden adquirir a través de sus estudios terciarios, les permitirá conseguirlos.

Todos/as ellos/as consideran al trabajo como una dimensión fundamental de sus vidas, que les permitirá garantizar su supervivencia, y en el caso de las mujeres, la de sus hijos/as, a la vez que alcanzar un nivel de gratificación vinculado con sus motivaciones vocacionales.

En contraposición a las teorías del “fin del trabajo” (Offe, 1992; Gorz, 1995; Rifkin, 1996), elaboradas durante la década de 1980, y a pesar del complejo contexto en el que se construyen las relaciones laborales contemporáneas, entre los/as especialistas en

estudios laborales existe cierto consenso en la consideración del trabajo como relación social organizadora de las identidades sociales (Castel 1997; Hopenhayn, 2001; Neffa, 2003; Antunes, 2005, Bulloni et ál., 2008). De hecho, en los últimos años, varias investigaciones se han abocado al análisis de las vinculaciones entre identidad y trabajo atendiendo, detalladamente, a los nexos entre las transformaciones estructurales y la subjetividad de los/as trabajadores/as (Bulloni et ál., 2008).

El trabajo continúa constituyéndose como una relación social central en la vida de las personas, quienes lo valoran de manera positiva. Para Blanch (1990) no puede ser entendido, exclusivamente, como un medio para adquirir bienes materiales pues el mismo permite, además, la consecución de un bienestar personal y la organización de la identidad psicosocial. Paralelamente, el autor ha señalado que continúa ocupando un lugar de privilegio entre los valores socioculturales de la mayor parte de sociedades. Las entrevistas que he realizado dan cuenta, efectivamente, de la centralidad que reviste el trabajo para estos/as jóvenes.

La amalgama entre educación formal y transiciones laborales genera un contexto en el que, como he señalado anteriormente, la deserción escolar se constituye como un problema frecuente. Sin embargo, para estos/as jóvenes y sus familiares, y también para el Estado, la educación formal continúa siendo altamente valorada.

En el caso de la población migrante, tanto para los/as jóvenes como para sus madres y padres, la educación suele convertirse en uno de los intereses más destacados del proyecto migratorio. Tal como he señalado en el capítulo 2, así como entre los/as inmigrantes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la escuela era altamente valorada y concebida como el puente de acceso a un mercado laboral de calidad, en la actualidad las familias migrantes, generalmente, consideran que la escuela es el medio para que sus hijos/as accedan a mejores empleos y asciendan socialmente. En este sentido, Clara señalaba: *“Yo lo que más quiero es seguir estudiando”*. Por su parte, Eva sostenía: *“(…) cuando me dieron el título fue un orgullo para toda mi familia”* y, como la mayor parte de jóvenes inmigrantes o descendientes de inmigrantes, aclaraba: *“Mis papás se sacrificaron tanto para que yo pueda estudiar... que ahora quiero seguir”*. A su vez, Víctor afirmaba: *“Siempre supe que iba a concretar lo que yo más quería que era estudiar para ser militar”*.

Por otro lado, entre los/as jóvenes que consiguen finalizar el nivel medio aparecen motivaciones vocacionales forjadas a través de su escolaridad. En tal sentido, durante el trabajo de campo realizado en ambas escuelas noté que numerosas jóvenes bolivianas o

descendientes de bolivianos/as señalaban pretender iniciar la carrera de Enfermería, por ejemplo. Al indagar acerca de los motivos de tal pretensión, observé que la mayor parte de ellas consideraba que sería más factible realizar la carrera de Enfermería que la de Medicina, a la que percibía como más difícil, extensa y costosa. Muchas de estas jóvenes manifestaban que les gustaría recibirse de médicas pero consideraban que era “*algo imposible*”; mientras que la carrera de Enfermería era identificada como “*más fácil*”. Entre los/as familiares de estas jóvenes no había antecedentes de esta profesión. En el caso de las estudiantes de la escuela B, se trataba de una carrera que muchas habían “descubierto” al realizar la pasantía en el Centro de Salud.

Para Clara, el hecho de no haber ingresado en la carrera fue vivenciado en términos de frustración y si bien se mostraba dubitativa en relación a volver a presentarse al examen de ingreso, señalaba que su reciente embarazo limitaba sus posibilidades de hacerlo.

Por su parte, para Eva, luego de haber egresado del nivel medio, fue imposible continuar estudiando. Si bien su paso por la escuela la llevó a tomar conocimiento de una carrera que le resultó atractiva (el profesorado de Educación Física), según refirió, no encuentra posibilidades para seguir estudiando pues “*sin trabajo no puedo*”.

Paralelamente, en su relato se observan reflexiones en torno a si la formación recibida en el nivel medio le permitirá acceder a un empleo y sus dudas respecto de la utilidad del título obtenido. El testimonio de Eva se asemeja a otros tantos que recogí a lo largo de mi trabajo de campo. En numerosas ocasiones los/as jóvenes expresaban este tipo de incertidumbre. En esa misma línea, la primera vez que lo entrevisté, Agustín había señalado que consideraba que la formación recibida en la escuela B no resultaba suficiente para acceder al nivel universitario. Un año más tarde, el joven mantenía esa visión pero ampliaba su análisis señalando que los conocimientos impartidos por la escuela no le habían resultado útiles para acceder a un empleo.

A la vez, Agustín reflexionaba en torno a las transformaciones del valor del título secundario y señalaba que su desvalorización estaría asociada al contexto de desempleo y precarización laboral. A diferencia de las jóvenes señaladas, el joven valoraba positivamente las experiencias formativas que vivenció en el contexto familiar, las cuales le permitieron comenzar a transitar por el mercado laboral e imaginar un proyecto comercial propio.

En el caso de Víctor, si bien aún no había conseguido ingresar en el Colegio Militar, señalaba que volvería a intentarlo dentro de unos meses. Su caso es excepcional pues

para los/as jóvenes que he entrevistado, luego de haber egresado de la escuela secundaria, estudiar o conseguir un “*verdadero trabajo*” resulta poco factible.

5.3 Retornos y transnacionalidades

En este contexto y en comparación con los/as jóvenes argentinos, hijos/as de argentinos/as, las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes inmigrantes y las de los/as descendientes de inmigrantes, poseen ciertas especificidades. En el capítulo anterior he abordado una de ellas; la continuidad de la trayectoria laboral familiar que, la mayor parte de las veces, se asocia al trabajo en determinados oficios (costureros, zapateros, albañiles), cuyos saberes y habilidades son aprendidos por los/as jóvenes, generalmente, en sus hogares a través de situaciones de enseñanza diseñadas por sus familiares o bien a través de la imitación de las actividades que realizan los mismos.

Ahora bien, en el momento en el que los/as jóvenes inmigrantes finalizan el nivel medio, he atendido a ciertas particularidades que marcan una diferencia en sus trayectorias, respecto de las de los/as jóvenes argentinos/as. En ese momento crucial en el que egresan de la escuela, cargados/as de dudas, temores e ilusiones, entre numerosos/as inmigrantes aparece o se consolida la idea del retorno a sus países de origen.

Más allá de que los flujos de retorno han ocupado, históricamente, un notorio lugar entre los movimientos de personas (Mármora, 2002), dentro del campo de los estudios migratorios, la migración de retorno es una dimensión escasamente estudiada. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) ha señalado que entre sus variantes se sitúan aquellos/as migrantes que retornan a sus países de origen de manera voluntaria, aquellos/as que deben hacerlo porque finaliza su condición de protección temporal o bien porque se rechaza su petición de refugio y aquellos/as que, por diversos motivos, son deportados/as.

Entre los casos presentados en este capítulo, en el de Clara y Víctor se observan sendos procesos de construcción de la idea de retorno. Ambos fueron migrantes “involuntarios” que llegaron a la Argentina a través de las migraciones de sus familias. Ahora, se convierten en migrantes voluntarios pues se plantean la posibilidad de retornar a sus países de origen. En el caso de Clara, frente a los mandatos familiares referidos a volver a trabajar en el taller familiar, abandonando la posibilidad de continuar estudiando, y casarse con el padre de su hijo, la joven considera que retornar a

su país de origen y buscar el apoyo de su padre, y del resto de su familia, puede constituirse en una alternativa viable. Sin embargo, una vez en La Paz, se encuentra con un contexto también complejo en el que su padre no cuenta con los medios materiales para ayudarla. Luego, la joven viaja a Huancané, pueblo en el que se crió, esperando encontrar un lugar dónde vivir y trabajar pero considera que el trabajo que allí realizan su abuela y su tía “*Es un trabajo duro y yo no sabría cómo hacerlo*” y que, además, “*(...) no quiero hacer algo así... (...) nada que ver conmigo. Ese trabajo en el campo no me gusta*”. Clara señala que se sentía “*perdida*” en un espacio que le resultaba ajeno.

El viaje de Clara a La Paz y Huancané forma parte de las estrategias que puso en marcha para enfrentar los mandatos familiares y proyectar una vida independiente respecto de los deseos y proyectos de su madre y padrastro. Cuando toma conocimiento de que su padre no puede ayudarla y entiende que su abuela y su tía tienen una vida sacrificada en la que realizan un “*trabajo duro*”, decide regresar a Buenos Aires donde, finalmente, comienza a convivir junto a su novio y retorna a su antiguo empleo en el almacén, aunque ahora trabajando más días y con una jornada laboral más extensa.

Sobre el final de su testimonio, se observa que Clara explica que su novio tiene intenciones de emigrar hacia la ciudad de San Pablo pues un familiar le habría comentado que allí las condiciones laborales del mercado textil son mejores.¹ Ante su negativa, su novio le propone alquilar el taller de su madre y padrastro pero para Clara el trabajo en talleres textiles reviste una carga sumamente negativa y no está dispuesta a volver a realizarlo.

En el caso de Víctor, se observa que desde el inicio de su migración tuvo la idea de retornar a su país de origen. Cuando finaliza sus estudios de nivel medio, emprende el ansiado retorno. Para ello, contó con el apoyo de su familia. Una vez en Bolivia, el joven expresa que se siente contento pues “*fue mi sueño desde chico... Volver...*”. No obstante, manifiesta su preocupación relativa a si su padre conseguirá manejar de

¹ En la ciudad de San Pablo han sido detectadas situaciones de explotación laboral de inmigrantes bolivianos/as en talleres de costura, vinculadas al tráfico y la trata de personas. (Goldberg, 2011; Beheran y Tavares de Freitas, 2012).

Vale aclarar que entre las numerosas entrevistas realizadas a jóvenes bolivianos/as y descendientes de bolivianos/as, Clara fue la única que hizo referencia a la existencia de una ruta migratoria que uniría a Bolivia – Buenos Aires – San Pablo.

manera autónoma el taller textil que hasta hace poco tiempo manejaban de manera conjunta en Buenos Aires.

A través de las entrevistas realizadas he observado que, como en el caso de Clara, muchos/as jóvenes que ansiaban volver a sus países de origen padecían serios problemas familiares y sociales así como dificultades para acceder a un empleo estable. Estos/as jóvenes guardaban una imagen idealizada del país de origen.

Sin embargo, en algunas oportunidades, como en el caso de Víctor, se trataba de jóvenes que, si bien valoraban ciertos aspectos de sus vidas en Buenos Aires, manifestaban diversos motivos asociados con la idea del retorno. En ocasiones, señalaban el deseo de llevar adelante proyectos personales que entendían solo podían desarrollarse en sus países de origen pues en el contexto migratorio encontraban limitaciones de distinta índole. De esta manera, por ejemplo, Víctor explicaba: *“Porque lo que yo quiero es ser militar y acá eso no puedo estudiar porque no soy argentino”*.

A continuación presentaré algunos otros testimonios de jóvenes inmigrantes en los que se evidencian los distintos motivos que configuran la idea de retorno:

“A mí me gusta vivir acá, no es que esté disconforme porque a mí siempre me trataron bien pero me gustaría volver porque allá está toda mi familia; mis primas, mis tíos. También porque tengo a mis amigas de la primaria, que son las que más quiero”. (Joven paraguaya de 19 años, egresada de la escuela A).

“Mis hermanitos no saben cómo es allá, porque eran muy chiquitos cuando nos vinimos. Yo era la más grande; tenía 14. Nosotros teníamos una casa linda pero lo que pasa es que no había trabajo (...) Me gustaría volver a vivir otra vez en mi casa. Ahora la cuidan una prima de mi papá con los hijos. Acá pagamos mucho de alquiler y estamos viviendo en una casa muy mal pero mi papá cree que es mejor que estemos acá porque este país nos dio la oportunidad de trabajar y estudiar”. (Joven boliviana de 20 años, egresada de la escuela A).

“Uno siempre piensa en que un día va a volver. A todos los que venimos de afuera nos pasa lo mismo. Acá hay

oportunidades para estudiar, que valoramos mucho, pero hay que trabajar harto para tener algo... pero bueno, nosotros en mi familia no nos podemos quejar porque siempre tenemos trabajo y mis hermanos y yo fuimos todos a la escuela. Yo volver quisiera porque allá no hay tanta violencia como acá. Yo soy de Potosí; allá no es como acá que no podés salir porque te matan” (Joven boliviano de 17 años, egresado de la escuela B).

Resulta interesante atender a las formas en que estos/as jóvenes describen algunos aspectos de sus vidas en Buenos Aires. Si bien reconocen ciertas adversidades que experimentan de manera cotidiana, valoran positivamente el acceso a la educación y al mundo laboral que, según señalan, les habilitó el hecho de haber emigrado. Paralelamente, manifiestan su deseo de retornar a sus países de origen porque extrañan a sus familiares y amigos/as, o porque en ellos tenían acceso a ciertos bienes materiales que ahora no poseen (una vivienda, por ejemplo), o porque sostienen que allí “*no hay tanta violencia como acá*”.

Más allá de estas expresiones, el deseo de retornar a sus países de origen se cumple en escasas oportunidades. En los casos de Clara y Víctor, el plan de retorno fue llevado adelante gracias al apoyo familiar que tuvieron tanto en la Argentina como en Bolivia. Sin embargo, también he entrevistado a jóvenes que, más allá de sus deseos, no consiguieron retornar a sus países de origen pues no contaron con los medios económicos para hacerlo, ni con el apoyo de sus familias.

Los movimientos migratorios en los que se involucran Clara y Víctor poseen un carácter transnacional. Basch, Shiller y Blanc – Szanton (1992) han señalado que la transnacionalidad de las migraciones se define a partir de la participación de los/as migrantes en relaciones sociales, económicas y políticas que conectan a las sociedades de origen con las de destino. A través de esas relaciones, se forjan campos transnacionales que trascienden las fronteras de los países. Clara y Víctor han construido lazos transnacionales con su país de origen, pues en algunas de sus prácticas se involucran el mismo y el país de destino.

En sus testimonios puede observarse que, en el caso de Clara, por un lado, la joven mantiene abierta la posibilidad de trabajar en algún momento, en Huancané, junto a su abuela y su tía. Por otro lado, ha señalado que esta última se ofreció a cuidar a su hijo para que ella pudiera trabajar en Buenos Aires. Si bien la joven se opuso a esta

propuesta, la existencia de unos vínculos a través de los cuales podrían canalizarse esas prácticas dan cuenta del carácter transnacional que reviste su migración. En el caso de Víctor, el joven ha retornado a su país de origen para iniciar la carrera militar. Sin embargo, mantiene conversaciones telefónicas con su padre residente en la ciudad de Buenos Aires, a través de las que continúa participando en el gerenciamiento del taller textil.

El retorno, en ocasiones temporal, al país de origen evidencia que para estos/as jóvenes las complejas condiciones en las que viven en la sociedad de destino, no impiden que pongan en marcha estrategias de supervivencia que los llevan a “ir y venir” y, paralelamente, residir en un país mientras mantienen fuertes vínculos con el otro. El carácter transnacional de sus migraciones se sostiene a través de las redes de parentesco y paisanaje. Éstas les resultan útiles para aunar esfuerzos en la búsqueda de mejorar su situación laboral o familiar.

Paralelamente, en numerosas oportunidades, a través de las redes, los/as jóvenes se ven condenados/as a quedar atrapados/as en relaciones laborales caracterizadas por la explotación. En relación con el rol jugado por las redes de paisanaje en la cosecución de un empleo, Agustín hace mención a las diferencias que percibe entre las colectividades boliviana y paraguaya. Por un lado, ubica a la boliviana como aquella que más soporta situaciones de explotación laboral, la cual entiende muchas veces como una práctica que tiene lugar entre los/as propios/as bolivianos/as. Por otro lado, señala que la colectividad paraguaya también es víctima de este tipo de situaciones pero que entre sus connacionales tienen lugar relaciones solidarias que minimizan los efectos negativos de las mismas. El joven valora las redes de paisanaje como un recurso que les permite a los/as paraguayos/as ayudarse mutuamente. En tal sentido, señala: *“Nunca un paraguayo le va a decir a otro que no lo puede ayudar. Es como que nos bancamos entre todos”*. Por su parte, Eva, haciendo alusión a la entrevista que le había realizado un año antes me preguntaba: *“Te acordás que yo te contaba cómo nos explotaban. Eso es muy común entre los bolivianos; hay una competencia entre ellos y se explotan y se dejan explotar”*.

Las contradicciones inherentes a estas redes forman parte del contexto en el que viven, crecen, estudian y trabajan estos/as jóvenes. Ahora bien, las entrevistas realizadas con ellos/as, un año después de haber finalizado sus estudios de nivel medio, me han permitido ampliar mi conocimiento respecto de la complejidad que revisten las intersecciones entre sus experiencias formativas, sus transiciones laborales, sus

expectativas educativas y laborales y sus identificaciones nacionales. Sus vidas se inscriben en configuraciones sociales a través de las cuales, luego de haber sido escolarizados en el país de destino, de haber crecido en contextos familiares en los que operaban mandatos referidos a la obligatoriedad de estudiar para “*ser alguien*”, a la vez que se los instaba a continuar con la trayectoria laboral de sus familias, de haber participado en múltiples y variadas experiencias formativas familiares y de haber trabajado, desde muy jóvenes, en espacios que la mayor parte de las veces se caracterizaban por la explotación laboral, han aprendido a desarrollar estrategias que combinan la utilización de las redes de parentesco y paisanaje, inscriptas en un espacio transnacional, con los discursos que les proveyó su paso por la escuela, entre los que se ubican los referidos a proyectar un futuro educativo y laboral, independiente respecto de las pretensiones de sus familias, en el que sus motivaciones vocacionales puedan verse satisfechas.

5.4 “... por haber ido a la escuela”

El paso del tiempo y el punto de inflexión simbólica y material que representa la finalización del nivel medio, configura un nuevo marco en el que los/as jóvenes entrevistados/as critican, evalúan y reconsideran las experiencias laborales en las que participan, atendiendo a las diversas formas de opresión que vivencian cotidianamente.

En las entrevistas presentadas en este capítulo he observado una transformación en los niveles de acatamiento de los mandatos familiares. Como he señalado a lo largo de esta tesis, la desigualdad social en la que viven estos/as jóvenes, los/as constriñe a vivenciar penosas situaciones caracterizadas por la escasa satisfacción de sus necesidades básicas de supervivencia. En ese contexto, sus familiares suelen instarlos/as a trabajar junto a ellos/as continuando con sus mismas trayectorias laborales. Algunos/as jóvenes oponen resistencias a este tipo de socializaciones laborales, mientras que otros/as encuentran en ellas una oportunidad para ganar algún dinero y ser reconocidos/as positivamente por sus familiares, vecinos y demás miembros de la colectividad de origen. Pues bien, algunos/as de ellos/as consideran que esas experiencias pueden ser el inicio de una carrera laboral.

Ahora bien, cuando egresan del nivel medio, en numerosas oportunidades, los/as jóvenes fortalecen esas resistencias y toman decisiones de manera independiente, desatendiendo a las pretensiones de sus familias. Su paso por la escuela media, las

experiencias que allí vivenciaron, en ocasiones a través de las “pasantías” a las que hice mención en el capítulo 4, la toma de conocimiento de otras realidades distintas a las de sus familias, los/as llevan a elaborar una serie de motivaciones vocacionales y aspiraciones educativas y laborales que se inscriben, paralelamente, en un evidente deseo de ascenso social pero también de desempeñarse laboralmente en un espacio en el que puedan encontrar una gratificación personal.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de su perseverancia en la búsqueda de mejores oportunidades laborales que les permitan seguir una carrera, en ocasiones, combinándola con la crianza de sus hijos/as, o bien montar sus propios emprendimientos comerciales.

La educación de estos/as jóvenes, tan valorada por sus madres y padres, quienes, generalmente, sostienen que es el “motor” de sus proyectos migratorios, tensiona los mandatos familiares referidos a la idea de continuar con sus trayectorias laborales y habilita un marco de aspiraciones que, como se evidencia en este capítulo, son difícilmente alcanzadas.

Las trayectorias educativas y laborales de estos/as jóvenes y sus capacidades y limitaciones para hacer frente a las duras condiciones que atraviesan sus vidas deben ser comprendidas de acuerdo a las singulares características estructurales y contextuales en las que se inscriben. Como ha señalado Svampa: “(...) los sujetos se ven obligados a producir su acción en un contexto donde los márgenes de imprevisibilidad, contingencia e incertidumbre se amplían considerablemente” (2000:10).

Por otro lado, los casos presentados permiten atender a las diferencias de género que estructuran las trayectorias de estos/as jóvenes. Para Clara y Eva continuar estudiando resulta una posibilidad remota, mientras que mantenerse alejadas del trabajo en los talleres textiles, en los que ambas padecieron situaciones caracterizadas por la explotación laboral, pareciera ser cada vez más difícil. La maternidad y sus obligaciones así como la falta de apoyo, de su madre y su padrastro en el caso de Clara y de su pareja en el caso de Eva, configuran un contexto en el que la vuelta al taller aparece como una recurrente amenaza, profundamente rechazada por ambas jóvenes.

Por su parte, si bien Agustín también vive situaciones caracterizadas por la pobreza, la inestabilidad y precariedad laboral, su incertidumbre en torno a lo que sucederá en su futuro educativo y laboral pareciera revestir un carácter menos dramático, pues cuenta con el apoyo tanto económico como emocional de su familia. En el caso de Pablo se observa que si bien acata el mandato referido a trabajar con su padre, señala que éste lo

apoya en su decisión de dedicarse al deporte. Por último, el caso de Víctor evidencia, además de su fortaleza e iniciativa, la existencia de un marco familiar que lo apoya en sus decisiones.

En la mayor parte de las entrevistas realizadas con mujeres, los mandatos familiares y la presencia de los/as hijos/as complejizan sus posibilidades de alcanzar sus expectativas educativas y laborales. Mientras que los varones cuentan con un margen un tanto más amplio para hacerlo. En este sentido, luego de un tiempo de haber finalizado sus estudios de nivel medio, las tensiones entre los mandatos familiares, escolares y las expectativas educativas y laborales de los/as jóvenes resultan más evidentes para las mujeres que para los varones.

5.5 Usos de las identificaciones nacionales

La literatura especializada en los procesos identitarios de los/as migrantes bolivianos/as adultos/as residentes en la Argentina, y en menor medida de los/as paraguayos, ha dado cuenta de una alta participación de estos sujetos en las organizaciones sociales y culturales de la colectividad de origen.

Algunos de esos estudios se han detenido en el análisis de ciertas prácticas culturales construidas por los/as migrantes. En el caso del colectivo migratorio boliviano se han referido, generalmente, a la práctica de danzas folklóricas en el marco de festividades religiosas (Canevaro y Gavazzo, 2009; Carmona, 2009; Mardones, 2010, Gavazzo, 2011), a las prácticas musicales (Mardones, 2010) y a la práctica del fútbol (Rivero Sierra, 2009). Con respecto al colectivo migratorio paraguayo, este tipo de estudios ha tenido un escaso desarrollo. Vale destacar el realizado por Gavazzo (2011), en el que analiza sus prácticas musicales y de danzas folklóricas. Canevaro y Gavazzo han señalado que estas prácticas *“sirven y son usadas para construir comunidad más allá de las diferencias y como intento para superar las disputas internas y mostrarle a los porteños la enorme riqueza cultural que aportan al país en el que decidieron establecerse”* (2009:39).

En el barrio en el que realicé esta investigación se celebran fiestas patronales de la colectividad boliviana. En ellas he atendido a algunas de las prácticas culturales a las que hacen mención los estudios señalados, sin embargo no he observado la participación de jóvenes de las dos escuelas visitadas, ni de otros/as que tuvieran la edad

promedio para el nivel medio (entre 13 y 18 años). Al igual que en los estudios señalados anteriormente, los/as bailarines/as eran mayores.

Los/as jóvenes inmigrantes que he entrevistado no participaban en las múltiples asociaciones de la colectividad boliviana y paraguaya existentes en la ciudad de Buenos Aires. Si bien la mayoría de ellos/as manifestaba una visión romántica respecto de su país de origen y, en numerosos casos, el anhelo de retornar al mismo, la activación de la adscripción boliviana o paraguaya en Buenos Aires aparecía en sus relatos, casi exclusivamente, asociada con sus estrategias de inserción laboral. Lo mismo sucedía entre los/as descendientes de inmigrantes.

Para estos/as jóvenes la participación en esas prácticas se encuentra, generalmente, asociada a un legado cultural que rechazan. En tal sentido, Clara se preguntaba: “*¿Qué les pasa? ¿No se dan cuenta que estamos en otro país? Siguen como si estuviéramos en Bolivia, todo el día con el mismo tema de la Fraternidad.*” Por su parte, Eva sostenía que: “*(...) a mí no me gusta cómo se explotan, ni su cultura, sus bailes y todas esas fiestas que hacen me parecen horribles... No me gusta esa música y además siempre se ponen loquitos y termina en bardo*”.

Dicho rechazo se inscribe en un complejo contexto nacional, porteño y barrial en el que la alteridad de los/as migrantes bolivianos/as y, en menor medida, paraguayos/as, es construida en estrecha relación con la profundamente rechazada alteridad indígena, la cual hace alusión, además, a la pobreza de la cual intentan escapar estos/as jóvenes.

El rechazo de las diversas pertenencias étnicas indígenas tiene lugar en concordancia con el histórico entramado de relaciones de dominación y exclusión en el que se encuentran inscriptas las mismas. Numerosos estudios han advertido acerca de la negación de los sujetos indígenas en los discursos elaborados por múltiples actores sociales, entre los que las escuelas ocuparon y ocupan un importante lugar pero también los medios de comunicación masiva, cuyo poder en la configuración de los imaginarios sociales es, como el de las escuelas, altamente eficaz (Tamagno, 1991; Briones, 1998).

Las imágenes estigmatizantes que la sociedad construyó, históricamente, respecto de la población indígena se reproducen, simultáneamente, dentro y fuera de los espacios escolares. Como he señalado con anterioridad, los/as bolivianos/as constituyen el colectivo de migrantes más estigmatizado en las escuelas visitadas. Tanto docentes y autoridades como estudiantes elaboran numerosas imágenes estereotipadas y prejuiciosas respecto de ellos/as, en las que se condensan prejuicios de raza, nación y

clase social. Por su parte, aunque en menor medida, los/as paraguayos/as también padecen situaciones caracterizadas por la estigmatización.

Paralelamente, entre numerosos/as jóvenes que viven en el barrio he atendido a manifestaciones en las que se combinan la hipervisibilización de la bolivianidad, en frases del tipo “*acá todos son bolivianos*”, con escasas alusiones a sus propios orígenes nacionales y, generalmente, la invisibilización de las pertenencias étnicas indígenas. En el testimonio que reproduzco a continuación, perteneciente a un miembro de varias asociaciones de la colectividad boliviana, que nació y vivió varios años en el barrio en el cual se ubican las escuelas visitadas, podrá observarse la asociación que el mismo realiza entre la nacionalidad boliviana, la ascendencia indígena y los procesos de invisibilización que identifica en su historia personal y en la del barrio.

“(...) lo que pasa acá (En referencia al barrio) (...) es que los hijos de bolivianos niegan que son bolivianos... Yo mismo lo hacía, y ahora te juro que me da vergüenza contártelo, pero yo no quería saber nada con ser boliviano... Yo lo tapaba... En la escuela decía que era de Salta ¿Viste? Porque por mi cara me decían ‘boliviano’ y yo decía que era de Salta...(Se ríe) Era terrible... Y la mayoría de las veces eso de tapar tu nacionalidad boliviana o la de tus padres tiene que ver con tapar tus orígenes indígenas... Eso es lo que más molesta ¿Viste? Es muy difícil porque esas cosas uno ya las mama desde chiquito en la escuela, ¿Viste? La escuela es una gran discriminadora porque no te cuenta la verdadera historia... de quiénes eran estas tierras... Por eso vos vas a ver que a diferencia de los padres, los hijos no están orgullosos de ser bolivianos... porque eso significa ser indio” (Gerardo, 37 años).

Ahora bien, dado que los estudios anteriormente mencionados han señalado una alta participación de los/as migrantes en las prácticas culturales ligadas a la colectividad de origen, sería interesante continuar analizando las trayectorias migratorias de los/as jóvenes que protagonizan esta investigación y poder atender a si en el futuro, más o menos cercano, se activaran o no otros usos de sus identificaciones nacionales. O, en

todo caso, dar cuenta de cuáles son las relaciones sociales a través de las cuales tendrán lugar, o no, esas transformaciones identitarias.

5.6 Reflexiones finales

En líneas generales, al finalizar el nivel medio, los/as jóvenes que protagonizan esta investigación se encuentran desocupados o transitando por espacios laborales precarios. Sin embargo, sus expectativas en relación a conseguir un empleo formal no desaparecen y muchos/as de ellos/as consideran que gracias al título obtenido a través de la educación de nivel medio, o a los que obtendrán a través de estudios terciarios, lo conseguirán. Otros/as se muestran más dubitativos o cuestionan abiertamente el valor de las tales acreditaciones. Ahora bien, todos/as ellos/as consideran al trabajo como una dimensión central para la organización de sus vidas.

Paralelamente, luego de un tiempo de haber egresado del nivel medio, y pese a las duras condiciones sociales en las que viven, muchos/as de estos/as jóvenes expresan unas motivaciones vocacionales forjadas a través de su escolaridad. En ese contexto, disminuyen los niveles de acatamiento de los mandatos familiares referidos a continuar con sus mismas trayectorias laborales, pues las experiencias formativas escolares tensionan a las que tienen lugar en los ámbitos familiares, generando un abanico de expectativas educativas y laborales caracterizadas por el deseo de conseguir, además de una salario digno y unas mejores condiciones laborales, una gratificación personal referida a sus gustos e intereses.

En pos de alcanzar sus expectativas educativas y laborales, muchos/as de ellos/as despliegan una serie de estrategias entre las que se ubica, en el caso de numerosos/as jóvenes inmigrantes, la elaboración de la idea de retorno a sus países de origen. Generalmente, entre los motivos que estructuran tal proyecto se encuentran, además, las complejas situaciones familiares y sociales que atraviesan sus vidas. No obstante, el deseo de retornar se cumple en escasas oportunidades y, generalmente, en aquellos casos en los cuales los/as jóvenes cuentan con el apoyo de sus familias, tanto en sus países de origen como en Argentina.

Por otro lado, entre los casos que he analizado en este capítulo se observa cómo las diferencias de género estructuran las trayectorias de estos/as jóvenes. De esta manera, para las mujeres resulta más complejo que para los varones resistir los mandatos

familiares y alcanzar sus expectativas educativas y laborales, pues muchas de ellas deben criar a sus hijos/as, generalmente, sin la presencia de los padres.

Por último, una vez que estos/as jóvenes han egresado del nivel medio continúan manteniéndose al margen de las prácticas culturales de las que participan otros/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, mayores que ellos/as, en el barrio en el que se ubican las dos escuelas visitadas. Además, generalmente, manifiestan su rechazo por este tipo de prácticas.

El análisis de las experiencias formativas escolares y familiares y de las transiciones laborales que las mismas les habilita a los/as jóvenes protagonistas de esta investigación me ha permitido atender al cruce que las miradas estereotipadas y prejuiciosas y que las prácticas discriminatorias que se construyen respecto de ellos/as en los distintos espacios sociales, por los que transitan cotidianamente, poseen con unos determinados usos de sus identificaciones nacionales. Como he señalado anteriormente, las identificaciones nacionales de estos/as jóvenes aparecen como un “punto de sutura” entre las que respecto de ellos/as construyen sus docentes, empleadores, y demás actores y sujetos con los que interactúan cotidianamente y sus propias subjetividades (Hall, 2003; Briones, 2007). En tal sentido, en líneas generales, tanto los/as jóvenes inmigrantes como los/as hijos/as de inmigrantes mantenían unos comportamientos similares. Incluso aquellos/as descendientes que poseían unas visiones sumamente negativas respecto del país y los/as connacionales de sus padres y/o madres reconocían que la identificación como bolivianos/as o paraguayos/as les habilitaba el acceso o permanencia en determinados mercados de trabajo. Ahora bien, más allá de estos usos, los/as jóvenes rechazan otro tipo de manifestaciones que aludan a sus orígenes nacionales o, en el caso de los descendientes de inmigrantes, a los de sus padres y/o madres.

CAPÍTULO 6

Reflexiones finales

Dado el escaso desarrollo que ha tenido dentro de los estudios migratorios el análisis de las trayectorias de los/as jóvenes inmigrantes, a través de esta investigación he intentado contribuir al conocimiento respecto de las vidas de los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, de origen boliviano y paraguayo, que residen en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo central de mi investigación ha sido caracterizar sus experiencias formativas escolares y familiares, atendiendo a las articulaciones y tensiones que tienen lugar entre las mismas y entre éstas y, por un lado, las transiciones laborales y las expectativas educativas y laborales de estos/as jóvenes y, por otro lado, los modos de construcción de sus identificaciones nacionales.

En los últimos años, a partir de la sanción y reglamentación de la nueva ley de migraciones (Ley N° 25.871) y a diferencia de lo que sucede a nivel internacional, en la Argentina se observa un nuevo y positivo tratamiento legal de la población migrante. El mismo ha sido acompañado por ciertas transformaciones en las relaciones que argentinos/as e inmigrantes construyen en algunos espacios públicos, como ser en los escolares. En las escuelas públicas en las que he realizado esta investigación, la exigencia referida a tener un DNI argentino para inscribirse en ellas, por ejemplo, ha desaparecido. Las familias migrantes valoran positivamente este tipo de cambios.

No obstante, los estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias respecto, sobre todo, de los/as inmigrantes limítrofes y de Perú continúan reproduciéndose en numerosos espacios sociales, entre los que las escuelas ocupan un importante lugar. Las instituciones educativas son espacios sociales que procesan las representaciones y prácticas que la sociedad ha construido y construye, cotidianamente, respecto de la diversidad sociocultural y los/as inmigrantes. Las mismas se inscriben en un entramado sociohistórico y político de larga data, a través del cual estos sujetos fueron asociados con la alteridad indígena que los discursos hegemónicos han intentado invisibilizar. Paralelamente, las prédicas que promueven el respeto de la diversidad cultural también han penetrado en los espacios escolares a través, sobre todo, de las propuestas curriculares. De modo que en las escuelas tienen lugar distintos mandatos; la inclusión,

la integración, el reconocimiento, la invisibilización de las diferencias culturales y la hipervisibilización o marcación de las mismas.

En esta tesis he dado cuenta de las diferentes experiencias formativas que vivencian los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, que asisten a dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. En la escuela A preponderan unas complejas y problemáticas representaciones docentes respecto de los/as jóvenes, de la diversidad sociocultural, en general, y de la población inmigrante en particular.

La condición juvenil es construida por estos/as docentes en términos de problema. Generalmente, se refieren a los/as estudiantes a través de una serie de estereotipos, entre los cuales se destacan las imágenes de vagancia y de violencia. La pertenencia etaria les alcanza para identificar a los/as jóvenes a través de esas características. Paralelamente, conciben a la diversidad de orígenes nacionales, pertenencias étnicas y lingüísticas, en términos de desventaja.

Las miradas estereotipadas respecto de los/as jóvenes se enmarcan en un contexto que comenzó a construirse en América Latina desde los años noventa, a partir de la consolidación del neoliberalismo y de sus nefastas consecuencias sociales. En él, los/as jóvenes comenzaron a ser vinculados con la violencia, entre otros males sociales. Paralelamente, en la Argentina, en los últimos años, ha tenido un amplio desarrollo el estereotipo que refiere a la supuesta pérdida de la “cultura del trabajo” que caracterizaría a aquellos sujetos pertenecientes a sectores populares, beneficiarios de planes sociales.

En correspondencia con esas miradas, las prácticas docentes se caracterizan por un desajuste respecto los intereses de los/as estudiantes, que se evidencia en la implementación de unas estrategias didácticas que aluden a situaciones distantes, guardando un escaso interés para los/as jóvenes, y por una preponderante perspectiva asimilacionista que silencia a los/as estudiantes inmigrantes y descendientes de inmigrantes y tensiona sus identificaciones étnicas y nacionales. En consecuencia, muchos/as de ellos/as ocultan sus orígenes nacionales e intentan invisibilizar sus pertenencias étnicas y lingüísticas. Paralelamente, los/as docentes suelen combinar esas visionas estigmatizantes, con una extranjerización de las situaciones de desposesión e injusticia social que atraviesan las vidas de los/as jóvenes. De modo que las prácticas docentes respecto de ellos/as intersectan su pertenencia a un determinado grupo de edad con la pertenencia étnica – nacional y la clase social.

En la escuela B, los docentes elaboran unas prácticas de tipo afectivo que tienden a contener a los/as estudiantes, propiciando mayores posibilidades de encuentro entre éstos/as y los/as docentes. Entre estos/as últimos/as no he atendido a manifestaciones estereotipadas, ni prejuiciosas respecto de los/as jóvenes en general, ni de los/as inmigrantes, en particular. Estas prácticas educativas coinciden con las propuestas pedagógicas y didácticas que sostienen la necesidad de reconocer y retomar en los espacios educativos, a los saberes previos y paralelos que los/as estudiantes elaboran en otros espacios sociales y se contraponen a la perspectiva asimilacionista anteriormente señalada.

En estos contextos contradictorios, en los que se promueve la valoración de la diversidad cultural al mismo tiempo que se la invoca para explicar las problemáticas educativas más frecuentes resulta difícil que, más allá de las buenas intenciones de algunos/as docentes y de las novedosas propuestas curriculares, se desarticulen las representaciones sociales sobre las que se han construido las relaciones sociales de discriminación y estigmatización en relación a ciertos grupos minoritarios pues, además, en numerosas ocasiones, el sistema educativo ha colaborado en su construcción y consolidación.

Si bien el contexto actual es prometedor pues los cambios legislativos y curriculares contribuyen para que sea dable imaginar un futuro aún más transformador, el trabajo de campo realizado me ha permitido observar la necesidad de que docentes y autoridades escolares visibilicen esas tendencias estereotipadas y prejuiciosas que persisten en las miradas que se construyen en relación con la diversidad de orígenes nacionales y pertenencias étnicas y lingüísticas.

Sin embargo, más allá de estas necesarias condiciones, considero que la escuela se constituye como un espacio social en y desde el cual se pueden generar ciertas transformaciones pues en ella persiste un fuerte mandato de inclusión. Los/as jóvenes que en ocasiones son discriminados/as por su condición étnica u origen nacional no son expulsados/as explícitamente de ella, aunque sí son exceptuados/as de una enseñanza que reconozca positivamente sus diferencias y que construya los canales para un eficiente intercambio intercultural.

Más allá de esta situación, la educación a la que tienen acceso en la ciudad de Buenos Aires continúa siendo altamente valorada por los/as inmigrantes y sus hijos/as (inmigrantes y/o descendientes de inmigrantes). En el barrio en el que he realizado esta investigación, numerosos/as inmigrantes padecen dramáticas situaciones sociales

caracterizadas por la desocupación y la explotación laboral, entre otras problemáticas sociales. En este contexto, las familias de inmigrantes conciben a la educación de sus hijos/as como la vía para alcanzar cierta movilidad social, pues consideran que la acreditación que la misma otorga puede facilitar el acceso a empleos de calidad. Más allá de que numerosos/as jóvenes inmigrantes señalen que el título de nivel medio no les resulta suficiente para acceder a empleos “respetables”, la mayor parte de ellos/as y sus familiares consideran que la escuela es una herramienta indispensable para tener acceso a empleos de calidad.

Paralelamente, a diferencia de los/as jóvenes argentinos/as, hijos/as de padres y madres argentinos/as, numerosos/ jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, participan en otras experiencias formativas, paralelas a las escolares, en el ámbito de sus hogares. Se trata de experiencias vinculadas al aprendizaje de un oficio que, generalmente, los vincula con el mundo del trabajo. Muchos/as jóvenes valoran positivamente estas experiencias laborales a las que han tenido acceso, pues las mismas les ha permitido encontrar el reconocimiento positivo de sus familiares, miembros de la colectividad de origen y vecinos/as del barrio, mientras que otros/as señalan las penosas situaciones de explotación que han padecido y las estrategias desplegadas para insertarse en otros espacios laborales. El análisis en profundidad de las transiciones laborales de estos/as jóvenes, me ha permitido atender a que si bien todos/as ellos/as han padecido situaciones laborales caracterizadas por la explotación, las condiciones de trabajo de los/as primeros/as habían sido mejores que las de aquellos/as que valoran a las experiencias formativas familiares y a los trabajos que accedieron a través de ellas en términos negativos.

En numerosas ocasiones, las redes de parentesco y paisanaje revisten un carácter fundamental para los/as inmigrantes, pues ellas les permiten amortiguar las dificultades para transitar el acceso al mercado laboral o para la consecución de un lugar donde vivir, por ejemplo. A través del trabajo de campo he observado que muchas familias bolivianas y paraguayas viven y trabajan en un mismo espacio que, en ocasiones, comparten con sus familiares o bien con amigos/as del país de origen. En otras ocasiones, las redes activan fuertes controles sobre las familias migrantes, instándolas a trabajar en espacios caracterizados por la explotación laboral.

En numerosas ocasiones, los mandatos familiares vinculados a la idea de continuar con sus mismas trayectorias laborales acarrear unas consecuencias negativas para las trayectorias educativas de sus hijos/as pues, más allá de que las familias valoren

positivamente la escolaridad de éstos/as, las situaciones de desposesión e injusticia social en las que viven y las redes sociales en las que se inscriben esos mandatos, las llevan a constreñirlos/as a que trabajen junto a ellos/as en actividades cuya formación, generalmente, ya han recibido en sus hogares y que, la mayor parte de las veces, se caracterizan por la explotación laboral. En consecuencia, muchos/as jóvenes abandonan la escuela.

Las experiencias formativas familiares son criticadas por muchos/as jóvenes, sin embargo, son utilizadas por muchos/as de ellos/as como una estrategia de supervivencia, pues les permiten transitar por determinados empleos. De este modo, las identificaciones como bolivianos/as y paraguayos/as son elaboradas por estos/as jóvenes como una estrategia de acceso a los mercados laborales en los que, generalmente, se desempeñan los/as inmigrantes bolivianos/as y paraguayos/as adultos/as que viven en la ciudad de Buenos Aires.

El silenciamiento de los orígenes nacionales, que los/as jóvenes ejercen en aquellos espacios adversos respecto de los/as inmigrantes y las pertenencias étnicas y lingüísticas, y sus señalamientos referidos a que la nacionalidad boliviana o paraguaya les resulta ventajosa para conseguir determinados trabajos, evidencian el carácter variable y situado de sus identificaciones nacionales.

La cotidianidad de estos/as jóvenes se encuentra atravesada por múltiples exclusiones; nacionales, étnicas, de clase, de género y etarias. Estas exclusiones activan variables procesos de subjetivación que se desarrollan en los distintos espacios sociales por los que transitan cotidianamente. El agenciamiento de la identificación nacional como bolivianos/as o paraguayos/as les garantiza a los/as jóvenes la posibilidad de sobre llevar algunas de esas exclusiones que se les imponen pues, en ocasiones, no sin contradicciones, les facilita el complejo proceso de transición laboral.

El hecho de volver a contactar a los/as jóvenes un tiempo después de que hubiesen egresado del nivel medio, me permitió conocer cómo continuaron las intersecciones entre sus experiencias formativas, sus transiciones laborales, sus expectativas educativas y de trabajo y sus identificaciones en términos nacionales. En líneas generales, he observado que más allá de que la mayor parte de ellos/as está desocupada o bien transitando por espacios laborales precarios, sus expectativas laborales están caracterizadas por los intentos de acceder a un empleo formal. Algunos/as sostienen que lo conseguirán gracias al título que han obtenido al egresar del nivel medio, o bien de las acreditaciones a las que accederán a través de estudios terciarios, mientras que

otros/as consideran que los títulos educativos no son útiles para tal fin. Para todos/as ellos/as el trabajo reviste un carácter fundamental.

Asimismo, he observado que muchos/as de estos/as jóvenes poseen unas motivaciones vocacionales, elaboradas a través de su tránsito por el nivel medio, que ponen en tensión a los mandatos familiares referidos a continuar con sus mismas trayectorias laborales. En estos casos, los/as jóvenes manifiestan una serie de expectativas educativas y laborales en las que se evidencian sus pretensiones referidas a conseguir un empleo caracterizado por unas buenas condiciones laborales, así como una gratificación personal relativa a sus gustos e intereses.

Muchos/as de estos/as jóvenes implementan estrategias para alcanzar tales expectativas. Entre ellas, numerosos/as jóvenes inmigrantes reflexionan en torno a la idea de retornar a sus países de origen, a los que, generalmente, consideran en términos idílicos. Sin embargo, esta idea se concreta en raras ocasiones pues, generalmente, sus familias se oponen y para poder emprender el retorno, los/as jóvenes señalan necesitar el apoyo de éstas tanto en sus países de origen como en la Argentina.

Por otro lado, algunos/as jóvenes que retornan a sus países de origen construyen lazos transnacionales, que se evidencian en ciertas prácticas que vinculan a las sociedades de origen con la de destino. Algunos/as de ellos/as mantienen contactos permanentes con sus familiares en Argentina, a través de los que intentan mantener una actividad comercial en la que participaban en Buenos Aires, antes de retornar, por ejemplo.

La resistencia a los mandatos familiares suele ser más viable para los varones que para las mujeres. Entre los primeros, la variedad de mandatos son menores; generalmente, vinculados a la idea de continuar con la misma trayectoria laboral de sus familiares. Mientras que para las jóvenes son diversos y complejos, pues se entrelazan aquellos que refieren a continuar la trayectoria laboral de sus familiares, con las pretensiones de estos últimos en torno a la organización de la vida personal de sus hijas, entre las que sus visiones respecto del rol de la mujer y la crianza de los/as hijos/as ocupan un lugar preponderante. Paralelamente, muchas de ellas crían a sus hijos/as sin la presencia de los padres, con lo cual se encuentran sobre cargadas de responsabilidades y con escasas posibilidades de sostener la resistencia a los mandatos familiares.

Por último, una vez que estos/as jóvenes han egresado de la escuela secundaria continúan rechazando las manifestaciones culturales de las colectividades boliviana y

paraguaya y utilizando sus identificaciones nacionales como una estrategia de acceso a determinados espacios laborales.

El trabajo de campo realizado me permitió conocer cómo transcurren las vidas de estos/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, las cuales se enmarcan en unos complejos contextos sociales, escolares, familiares y laborales. Las articulaciones y/o tensiones entre sus experiencias formativas, transiciones laborales, expectativas educativas y laborales e identificaciones nacionales tienen lugar de acuerdo a las diversas opresiones de clase, raza, género y edad que se aplican sobre estos sujetos. Sin embargo, pese a estas duras situaciones, el análisis de las relaciones intergeneracionales que establecen con sus docentes y con sus familiares me permitió atender a las distintas estrategias a través de las que intentan hacer frente a esos difíciles contextos.

Esta tesis me permitió comprender, además, que pese a los complejos tratamientos respecto de la población migrante que se construyen en una de las escuelas visitadas y a las precarias situaciones laborales que caracterizan las trayectorias de los/as jóvenes, la educación y el trabajo ocupan un lugar central, tanto para muchos/as de ellos/as como para sus docentes, padres y madres, pues consideran que los espacios educativos y laborales son aquellos a través de los que tiene lugar el ingreso al mundo de los adultos.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A.: *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós, Buenos Aires, 2010.

ABRAMOVICH, V. (Dir.): Estudio sobre los estándares jurídicos básicos aplicables a niños y niñas migrantes en situación migratoria irregular en América Latina y el Caribe. Estándares jurídicos básicos y líneas de acción para su protección, Universidad Nacional de Lanús y UNICEF, Buenos Aires, 2009.

ACOSTA, M.; ASA, P.; ASUREY, V.; BREGLIA, M.; CERIANI CERNADAS, P.; CORES, M. E.; POEY SOWERBY, V.; TALPONE, G. Y ZOLD, M.: “Derechos de las personas migrantes luego de la sanción de la nueva Ley de Migraciones 25.871: sin cambios efectivos”, Equipo de la Clínica Jurídica Derechos de Inmigrantes y Refugiados CAREF-CELS-UBA, 2007.

Disponible en:

http://www.cels.org.ar/common/documentos/informe_2007_cap_10.pdf

(Abril de 2010)

ACHILLI, E.: “Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada”, en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 12, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2000. Pp. 11- 30.

ACHILLI, E.: *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1996.

AGIS, E.; CAÑETE, C. y PANIGO, D.: “El impacto de la Asignación Universal por Hijo en Argentina”. 2010.

Disponible en:

http://www.ceil-piette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf

(Mayo de 2010)

ALSINA, M. R.: *La comunicación intercultural*, Anthropos, Barcelona, 1999.

ALLIAUD, A.: *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Vol. 2, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1993.

ALLPORT, G: *The nature of Prejudice*, Reading Mass, Madison – Wesley, 1954, citado en BOURHIS, R. Y LEYENS, J.: *Estereotipos, Discriminación, y Relaciones entre grupos*, Ed. Mc Graw Hill, Madrid, 1996.

ALTHUSSER, L.: *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974.

ALTIMIR, O. Y BECCARIA, L.: *El mercado de trabajo bajo el nuevo régimen económico en Argentina*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1999.

AMOSSY, R. Y HERSCHBERG, P.: *Estereotipos y clichés*, EUDEBA, Buenos Aires, 2001.

ANDERSON, B.: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2000.

ANTUNES, R.: *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Taller de Estudios Laborales, Herramienta Ediciones, Buenos Aires, 2005.

APPLE, M. W.: *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1986.

ASPIAZU, D.: “La industria argentina ante la privatización, la desregulación, y la apertura asimétrica de la economía. La creciente polarización del poder económico” en ASPIAZU, D. Y NOCHTEFF, H.: *El desarrollo ausente*, Ed. Norma, Buenos Aires, 1995.

BASCH, N. GLICK SCHILLER, L. Y BLANC SZANTON C. “Transnacionalism: a New Analytic Framework for Understanding Migration”, reedición de “Towards A Transnational Perspectives on Migration”, *Annals of the New York Academy of Science*, Vol. 645. 1992.

BLANCH, J. M. *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social* PPU, Barcelona, 1990.

BEHERAN, M.: “Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la ciudad de Buenos Aires”, en NOVARO, G. (Comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Editorial Biblos. ISBN 978-950-786-915-0, 2011. Pp. 225 – 244.

BEHERAN, M.: “Niños, niñas y jóvenes bolivianos y bolivianas en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N° 67, CEMLA, 2009. Pp. 375-396.

BEHERAN, M.: “El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, Tesis correspondiente a la Maestría en Políticas de Migraciones Internacionales – UBA, 2007.

BEHERAN, M. y TAVARES DE FREITAS, P.: “Trajetórias migratórias e inserção laboral de jovens migrantes bolivianos(as) em oficinas de costura, nas cidades de São Paulo e Buenos Aires”, en SANTIAGO, G. M. y DE RIBAMAR PEREIRA, J. (Orgs.) *Migração e Globalização: um olhar interdisciplinar*. Editora CRV. 2012. Pp. 265- 292.

BENENCIA, R. “El infierno del trabajo esclavo. La ‘contracara’ de las exitosas economías étnicas”, en *Avá* N° 15, Posadas, 2009.

BENENCIA, R. “Migraciones y mercados de trabajo. Algunas referencias teóricas”, Conferencia plenaria. Congreso Argentino de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Políticas Migratorias de Asilo, IDIS, CPS, UBA. Abril de 2006.

BENENCIA, R.: “Apéndice. La inmigración limítrofe”, en DEVOTO, F.: *Historia de la Inmigración en la Argentina*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2003. Pp. 433- 484.

BENENCIA, R. y QUARANTA, G.: “Familias bolivianas en la actividad hortícola: transformaciones en sus procesos de movilidad”, en BENENCIA, R., QUARANTA, G. y CASADINHO, J. (Coord.): *Cinturón hortícola de la ciudad de Buenos Aires. Cambios sociales y productivos*, Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 2009, Pp. 111- 126.

BENENCIA, R. y QUARANTA, G.: “Mercados de trabajo y economías de enclave. La ‘escalera boliviana’ en la actualidad”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 20, N° 60, Buenos Aires, 2006, Pp. 413-431.

BENENCIA, R. y GAZZOTTI, A.: “ Migración limítrofe y empleo: precisiones e interrogantes”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, N° 31, Buenos Aires, 1995.

BENENCIA, R. y KARASIK, G.: *La migración boliviana a la Argentina*, CEDAL, Buenos Aires, 1995.

BIDASECA, K. *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Editorial SB, Buenos Aires, 2010.

BOGADO - POISSON, L.: “Derecho migratorio. Encuadre jurídico de la migración internacional”, inédito, 2002.

BONFIGLIO, J., SALVIA, A., TINOBRAS, C., VAN RAAP, V.: “Educación y trabajo. Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica”, en SALVIA, A. (Comp.): *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008. Pp- 35-62.

BORDEGARAY, D. y NOVARO, G.: “La educación intercultural ¿puede ser una política de Estado? Reflexión sobre las acciones (y omisiones) del proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe en el Ministerio de Educación”, Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela, Septiembre de 2003.

Disponible en:

<http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identidades/Ponencias/24.doc>

(Marzo de 2006)

BORTON, A., DIEZ, M., HETCH, C., NOVARO, G.: “Diversidad y pobreza en la escuela: ¿construcciones esencialistas o presencias históricas insoslayables?”, VI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, 2005.

BOURDIEU, P.: *Las estrategias de la reproducción social*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2011.

BOURDIEU, P.: *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid, 1998.

BOURDIEU, P.: “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, en BOURDIEU, P. *Sociología y Cultura*. Grijalbo, México, 1978.

Disponible en:

http://www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1867/2/La_juventud_no_es_mas_que_una_palabra.swf

(Octubre de 2009)

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2006.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara, México D.F., 1998.

BRIONES, C.: “Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías”, Tabula Rasa, Revista de Humanidades, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, N° 6, 2007, Pp. 55-83.

BRIONES, C.: *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1998.

BRUBAKER, R. y COOPER, F.: “Más allá de la ‘identidad’ ”, en WACQUANT, L. (Coord.): *Repensar los Estados Unidos: Para una sociología del hiperpoder*, Anthropos, España, 2005, Pp. 178- 208.

BULLONI, M. N.; FRASSA, J. y MUÑIZ TERRA, L.: “La reconfiguración de la identidad laboral frente a las transformaciones en el mundo del trabajo. Notas para la discusión”, en *Revista Académica del Equipo Federal del Trabajo*, N° 40, 2008.

CACHÓN RODRÍGUEZ, L.: *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema Educativo y mercado de trabajo*, Edición Injuve, Madrid, 2003.

CAGGIANO, S.: *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2005.

CAGGIANO, S.: “Fronteras múltiples: Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 17, N° 52, Buenos Aires, 2003. Pp. 579- 602.

CANDAU, V. M.: “Multiculturalismo e Direitos Humanos”, 2001.

Disponible en:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html>

(Abril de 2005).

CANE, M.: *Memoria a Estanislao Zeballos*, AGN, Sala VII, Archivo Cané, Legajo 5 bis, año 1889.

CANEN, A., ARBACHE, A. P., FRANCO, M.: “Pesquisando multiculturalismo e educação: O que dizem as dissertações e tesses”, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 23ª Reunião Anual, Caxambu, Brasil, 2000.

Disponible en:

<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1208T.PDF>

(Diciembre de 2006).

CANEVARO, S. y GAVAZZO, N.: “Corporalidades de la migración: performances e identificaciones bolivianas y peruanas en Buenos Aires” , en *Espaço Plural*, Año X, N° 20, 2009. Pp. 31-40.

CAPPELLACCI, I. y MIRANDA, A.: “La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos”, Serie: La Educación en Debate. Documentos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2007.

CARABAÑA, J.: “A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas”, en *Revista de Educación*, 302. 1999. Pp. 61-82.

CARLI, S.: “La historia de la educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, N° 40. 2009.

CARLI, S.: “El debate modernidad – posmodernidad en educación: un balance posible”, en DA PORTA E. y SAUR, D. (Coord.) *Giros teóricos: Impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Editorial Comunicarte, Córdoba, 2008.

CARLI, S.: “Educación pública. Historia y promesas”, en FELDFEBER, M. (Comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.

CARMONA, A.: “La morenada: cultura y status en la colectividad boliviana de Buenos Aires”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N° 67, CEMLA, 2009. Pp. 279- 298.

CARRASCO, S; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M.; BALLESTÍN, B.; BERTRAN, M.: “Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas”, en *EMIGRA Working Papers*, 126, 2009.

Disponible en:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B8awT2JqXwtPYzFhNjY4YTYtNDU1ZS00OTJhLWFhNzktNTNmMDI5OTEyMjI3&hl=en>

(Abril, 2011)

CASILLAS, R. “La trata de mujeres, adolescentes, niñas y niños en México: Un estudio exploratorio en Tapachula, Chiapas”, Comisión Interamericana de Mujeres, Organización de Estados Americanos, Organización Internacional para las Migraciones, Instituto Nacional para las Mujeres, Instituto Nacional de Migración, México, 2006.

CASTEL, R.: *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (CELS): “Argentina. Avances y asignaturas pendientes en la consolidación de una política migratoria basada en los derechos humanos”. Buenos Aires, N° 559e, 2011.

CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES (CELS): “Inmigración, política estatal y vigencia de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de los inmigrantes y trabajadores migratorios peruanos y bolivianos en Argentina”, Informe realizado para Plataforma Sudamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, Buenos Aires, 1999.

CERRUTTI, M.: “Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina”, Buenos Aires, Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, Secretaría de Interior, Ministerio del Interior, Organización Internacional para las Migraciones, Marzo, 2009.

CERRUTTI, M.: “La migración peruana a la Argentina: su evolución y características”, en *Población de Buenos Aires*, Año 2 (2), 2005. Pp. 7-25.

CERRUTTI, M. y PARRADO, E.: “Migración de Paraguay a la Argentina: género, trabajo y familia en contextos de origen diferenciados”, en GRIMSON, A. y JELIN, E. (Comp.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo Libros., Buenos Aires, 2006, Pp. 99- 133.

CERRUTTI, M. y BINSTOCK, G.: *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, UNICEF, Buenos Aires, 2005.

CHAVES, M.: “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, en *Revista Última Década* Año 13 N° 23 Viña del Mar: CIDPA. Diciembre de 2005. PP. 9-32.

Disponible en:

www.cidpa.cl/decada23.asp

(Octubre de 2009)

CHAVES, M. “*Vivir juntos... pero separados. Hacia una socialización en espacios homogéneos*”, en *CAMPOS Revista de Antropología Social*. Univ. Federal do Paraná, Brasil. Edición especial 03. 2003. Pp. 83-102

Disponible en:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/viewFile/1589/1337>

(Octubre de 2009)

CITRIN, J.; SEARS, D.; WONG, C.; AND MUSTE, C.: "Multiculturalism in American Public Opinion", *British Journal of Political Science*, 2000.

COHEN, N.(Comp.); CARBALLUDE, A. M.; MALEGARÍE, J.; PÈREZ, F.; SANTAMARÌA, R.: *Puertas adentro: la inmigración discriminada, ayer y hoy*, Documento de Trabajo N° 36, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, ISBN 950-29-0783-3, 2004.

COHEN, N.: “Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 13/14, N° 40-41, Buenos Aires, 1998/1999. Pp. 417- 744.

COSTANZO, G.: *Los indeseables. Las Leyes de Residencia y Defensa Social*, Editorial Madreselva, Buenos Aires, 2009.

CRENSHAW, K.: “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist

Politics”, en BARTLETT, K. y KENNEDY, R. (Ed.) *Feminist Legal Theory: Readings in Law and Gender*, Westview Press, San Francisco, 1991. Pp. 57-80.

CRIADO BOADO, M.: *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*, Istmo, Madrid, 1998.

DABAT, A.: “La globalización, el capitalismo informático global y la nueva configuración espacial del mundo” en DABAT, G.: *Desde Adentro*, Editorial UNQ, Bernal, 2002.

DE CRISTÓFORIS, N.: “La inmigración gallega a la Argentina en la segunda posguerra: aspectos socio-demográficos y mecanismos de ingreso al país”. Ponencia presentada en XX Jornadas de Historia Económica. Asociación Argentina de Historia Económica, Universidad Nacional de Mar del Plata. 2006.

DERLUYN, I., LIPPENS, V., VERACHTERT, T., BRUGGEMAN, W. Y BROEKAERT, E.: “Minors Travelling Alone: A Risk Group for Human Trafficking?”, en *International Migration*, Vol. 48 (4), 2010, Pp. 164- 185.

DA ORDEN, L.: *Inmigración española, familia y movilidad social en la Argentina moderna. Una mirada desde Mar del Plata (1890- 1930)*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2004.

DEVOTO, F.: *Historia de la Inmigración en la Argentina*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2003.

DEVOTO, F.: “Poblar, civilizar, nacionalizar: el tema de la inmigración en la cultura argentina”, Buenos Aires, Ministerio del Interior, Dirección Nacional de Migraciones, *Argentina. Un país de inmigrantes*, 1998.

DIEZ, M. L.; HECHT, A. C.; NOVARO, G. y PADAWER, A.: “ Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión”, en NOVARO, G. (Comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Editorial Biblos. 2011. Pp. 265-281.

DIEZ, M. L., y NOVARO, G.: “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”, en PACECCA, M. I. y COURTIS, C. (Comp.) Diagnóstico participativo sobre discriminación. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto, Buenos Aires, 2009. En prensa.

DOMENECH, E.: “Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares”, en D. Jardim (Org.) Cartografias da Imigração: Interculturalidade e Políticas Públicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

DOMENECH, E.: “Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de ‘integración’ en el espacio escolar?”, en *Astrolabio*, Centro de Estudios Avanzados, No. 1, Córdoba. 2004.

DUSSEL, I., “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, FLACSO, Buenos Aires, 2009. Pp. 38- 52.

ERICKSON, F.: “Some approaches to inquiry in school - Community ethnography”, en *Anthropology and Education Quarterly*, 8 (2), 1977. Pp. 58-69.

FAINSOD, P.: *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2006.

FEIXA, C.: *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*, Ariel. Barcelona, 1998.

FEIXA, C.: “Antropología de las edades”, en PRAT, J. y MARTÍNEZ, A. (Eds): *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*, Ariel, Barcelona, 1997.

Disponible en:

www.cholonautas.edu.pe

(Octubre de 2009).

FILMUS, D., MIRANDA, A. y OTERO, A.: “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria”, en JACINTO, C. (Comp.): *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, La Crujía, Buenos Aires, 2004. Pp. 201-222.

FILMUS, D.; KAPLAN, C.; MIRANDA, A. y MORAGUES, M.: *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Santillana, Buenos Aires, 2001.

FOLCH- LYON, E. y TROST, J. F.: Conducting Focus Group Sessions. *Studies in Family Planning* 12, 1981. Pp. 443-449.

FRANZÉ MUDANÓ, A.: *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2002.

FRASER, N.: *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Santa Fe de Bogotá, 1997.

FULIGNI, A. J. (Ed.): *Contesting Stereotypes and Creating Identities. Social Categories, Social Identities, and Educational Participation*, Russell Sage Foundation, New York, 2007.

GALLART, M. A.: *Educación y empleo en el Gran Buenos Aires. 1991-1999*, Serie Fondo de Investigaciones, Programa MECOVI, 2001.

GALLART, M. A.: “Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina”, PIECK, E. (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. UIA – IML – UNICEF7 – Cinterfor- OIT, RET y CONALEP, México, 2001b.

GANDULFO, C. *'Entiendo pero no hablo'. El guaraní acorrentinado en una escuela rural: Usos y significaciones*, Antropofagia, Buenos Aires, 2007.

GARCÍA BORREGO, I.: “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de ‘la segunda generación’”, en *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, Nº 3, 2003, Pp. 27-46.

Disponible en:

http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/12648Inaki-Garcia-Borrego-Los-hijos-inmigrantes-ext.pdf

(Enero de 2011)

GARCÍA CASTAÑO, F. J.; RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O.: “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”, en *Revista de Educación*, 345, 2008. Pp. 23-60.

GAVAZZO, N.: “Hijos de bolivianos y paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación. Entre la discriminación y el reconocimiento”, Tesis doctoral, UBA, 2011.

GAVAZZO, N.: “Inmigrantes en el imaginario de la nación. Una visión desde las organizaciones de tres comunidades latinoamericanas en la Argentina del siglo XIX”, en *Colección*, Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, vol. 18, ISSN: 0328-7998, 2008, Pp.49-77.

GEERTZ, C.: *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2003.

GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGADOR@S MIGRANTES (GIIM)
(Coord.) *Familias, niños, niñas, y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, IEPALA EDITORIAL, Madrid, 2010

GIMÉNEZ, C.: “La integración de los inmigrantes y la interculturalidad”, en *Arbor*, CLIV, 607, 1996.

GIROUX, H. A.: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Nueva York, 1983.

GOLDBERG, A. “Migrantes, esclavas, cooperativistas: trayectorias migratorias de trabajadoras bolivianas en el AMBA”, Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, 2011.

GONZÁLEZ CARRILLO, A.: “Frontera sur y niños migrantes no acompañados en México: un análisis bajo la perspectiva de los derechos humanos (2006-2008)”, Artículo de investigación para obtener el grado de Maestra en Derechos Humanos y Democracia, FLACSO, México, 2009.

Disponible en: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/gonzalez_a.pdf
(Marzo de 2011)

GORZ, A.: “*Metamorfosis del trabajo: búsqueda del sentido; crítica de la razón económica*” Sistema, Madrid, 1995.

GRIMSON, A.: “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina”, en GRIMSON, A. y JELIN, E. (Comp.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo Libros., Buenos Aires, 2006, Pp. 69- 97.

GRIMSON, A.: *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, EUDEBA, Buenos Aires, 1999.

GROPPO, L. A. *Juventude. Ensayos sobre Sociología e História das Juventudes Modernas*. DIFEL, Rio de Janeiro, 2000.

GUBER, R.: *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.

GURAK, D. T., Y CACES, F., “Redes migratorias y la formación de sistemas migratorios” en MALGESINI, G. (comp.): *Cruzando fronteras. Migraciones en el Sistema Mundial*, Icaria, Barcelona, 1998. Pp. 75- 110.

HAGAN, J. M.: "Social Networks, Gender, and Immigrant Incorporation: Resources and Constraints", en *American Sociological Review*, Vol. 63, N° 1, Febrero de 1998, Pp.55-67.

HALL, S.: "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?", en HALL, S. y DU GAY, P. (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu, Buenos Aires, 2003, Pp.: 13-39.

HAMMERSLEY, M. y WOODS, P. (Comp.): *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Paidós, Barcelona, 1995.

HECHT, A. C.: "¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba", en NOVARO, G. (Comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Editorial Biblos. Bs. As. 2010. En Prensa.

HECHT, A. C. y MATTIAUDA, L.: "Algunas reflexiones sobre el rol de la escuela 'bilingüe' a partir de la situación sociolingüística del toba en tres comunidades urbanas", Ponencia presentado en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008.

HONDAGNEU SOTELO, P.: "Feminism and migration", en *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol 571, 2000. Pp. 107-120.

HOOKS, B. "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista" en HOOKS, B.; AVTAR, B.; SANDOVAL, CH. y ANZALDÚA, G. (Eds.) *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, Traficantes de sueños, Madrid, 2004.

HOPENHAYN, M.: *Repensar el trabajo. Historias, profusión y perspectivas de un concepto*, Norma, Buenos Aires, 2001.

HYMES, D.: "On Linguistic Theory, Communicative Competence and the Education of Disadvantaged Children", en WAX, M. L. et. al. (Eds.): *Anthropological Perspectives on Education*, Basic Books, Nueva York, 1971.

JACINTO, C.: “Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias” en JACINTO, C. (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Teseo, IDES, 2010. PP. 15-49.

JACINTO, C.: “Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes”, en PEREZ SOSTO (Ed.): *El Estado y la reconfiguración de las protecciones sociales*, Instituto Torcuato Di Tella y Siglo XXI, Bs. As., 2008.

JACINTO, C. y DURSI, C.: “La socialización laboral en cuestión: ¿son las pasantías recursos de socialización laboral alternativa? Ponencia presentada en el 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Universidad de Buenos Aires, 2009.

JACINTO, C.; WOLF, M.; BESSEGA, C. y LONGO, M. E.: “Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo”, Ponencia presentada en el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 2005.

Disponible en:

http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711080014_4_2_0.pdf

(Abril de 2010)

JELIN, E.: *Los trabajos de la memoria*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid, 2002.

JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M. y RAMÍRES FERNÁNDEZ, A. (COOR.): *Las otras migraciones: La emigración de menores marroquíes no acompañados a España*, AKAL, Madrid, 2005.

JONES, G. B. DE y COHAN, G. G. DE: “Conflicto y contexto en los procesos migratorios”, Primer Congreso de la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Psicoterapia Psicoanalítica y Psicoanálisis, Noviembre de 2000.

Disponible en: <http://www.babelpsi.com.ar/textosbiblioteca/flappsipchile1.pdf>

(Junio de 2006).

JULIANO, D.: “Sacando adelante hijos e hijas. Migración y trabajo sexual”, en GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGADOR@S MIGRANTES (GIIM) (Coord.) *Familias, niños, niñas, y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, IEPALA EDITORIAL, Madrid, 2010. Pp. 47-53.

JULIANO, D.: “La construcción de la diferencia: Los latinoamericanos”, en Boletín Unid@s, Publicación de la Fundación UNIDA, Año 1 N° 7, Buenos Aires, Septiembre de 2004.

Disponible en:

http://www.unida.org.ar/boletin/_boletin007/bo_dccp.htm

(Diciembre de 2006)

JULIANO, D.: “Inmigración y educación en clave de futuro”, 2001.

Disponible en:

<http://lei.ugr.es/webequal/Documentos/TextosArenaProfesionales/ModuloE/Textos/Juliano2001.pdf>

(Febrero de 2008).

JULIANO, D.: “Las minorías étnicas en Argentina. La autoreproducción social y el tratamiento escolar de la diferencia (1880- 1980)”, Memoria de Investigación, 1993.

JULIANO, D.: “El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria”, en RINGUELET, R. (Comp.): *Procesos de contacto interétnico*, Búsqueda, Buenos Aires, 1987. Pp. 83- 109.

KANICS, J., SENOVILLA HERNÁNDEZ, D., TOUZENIS, K. (Ed.): *Migrating Alone. Unaccompanied and Separated Children's Migration to Europe*, Social Sciences Studies series, UNESCO Publishing, 2010.

KYMLICKA, W.: *Ciudadanía Multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996.

LAHIRE, B.: “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”, en *Revista de Antropología Social*, N° 16, 2007. Pp. 21 – 38.

LAHIRE, B.: *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Bellaterra, Barcelona, 2004.

LEVINSON, B. A. y HOLLAND. D. C.: “The cultural production of the educated person. An introduction”, en LEVINSON, B. A., FOLEY, D. y HOLLAND. D. C. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, State University of New York Press, 1996. (Traducción de Laura Cerletti).

MACRI, M. *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*, La Crujia, Buenos Aires, 2010.

MAFFIA, M., URRUTIA, M. I. y APEZTEGUÍA, M.: “La investigación y su método”, en MAFFIA, M. (Ed.) *¿Dónde están los inmigrantes? Mapeo sociocultural de grupos de inmigrantes y sus descendientes en la provincia de Buenos Aires*, Ediciones Al Margen, La Plata, 2002, Pp. 31-52.

MAGLIANO, M. J. “Migración, género y desigualdad social. La migración de mujeres bolivianas hacia Argentina”, en *Estudios Feministas*, Florianópolis, 17(2), Mayo- Agosto de 2009. Pp. 349 – 367.

MAGUID, A.: “Migrantes limítrofes en la Argentina: su inserción e impacto en el mercado de trabajo”, en *Estudios del Trabajo*, N° 10, ASET, 1995.

MAGUID, A. y BRUNO, S.: “Migración, mercado de trabajo y movilidad ocupacional: el caso de los bolivianos y paraguayos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, Población de Buenos Aires, Dirección General de Estadística y Censos de la Ciudad de Buenos Aires, vol. 7, núm. 12, Buenos Aires, octubre, 2010, Pp. 7-28

MALGESINI, G. Y GIMÉNEZ, C.: *Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo, e interculturalidad*, Catarata, Madrid, 2000.

MALLIMACI BARRAL, A. I.: “Migraciones y géneros: Formas de narrar los movimientos por parte de migrantes bolivianos/as en Argentina”, en *Revista Estudios Feministas*, Vol 19, Nº 3, Pp. 751-776. 2011.

Disponible en:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000300006&script=sci_arttext

(Julio de 2012)

MARCÚS, J.: “‘Por nuestras hijas’: vínculos afectivos en las familias”, en MARGULIS, M. y otros: *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2003.

MARDONES, P.: “Volveré y seré millones. Migración y etnogénesis aymara en Buenos Aires”, Tesis de Maestría, UBA, 2010.

MARGULIS, M.: “La ‘racialización’ de las relaciones de clase”, en MARGULIS, M y URRESTI, M.: *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Biblos, Buenos Aires, 1999. Pp. 37-122.

MÁRMORA, L.: *Las políticas de migraciones internacionales*, OIM- Paidós, Buenos Aires, 2002.

MARSHALL, A. y ORLANSKY, D.: “Inmigración de países limítrofes y demanda de mano de obra en la Argentina, 1940-1980”, en *Desarrollo Económico*, 89, 1983.

MARTÍNEZ, L.: “Discursos sobre la migración en el contexto escolar: una exploración de las relaciones entre las prácticas institucionales y las concepciones de los niños migrantes”, en NOVARO, G. (Comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2011. Pp. 205- 224.

MARTÍNEZ, J.: “Migración internacional de jóvenes de América Latina y el Caribe”, en BURAK, S. D. (Comp.): *Adolescencia y Juventud*, Libro Universitario Regional, Cartago, 2001. Pp. 341- 361.

MASSANO, M. D. Y SMITSAART, P.: “El neoconservadurismo en la Ley Federal de Educación N° 24.195”, 1999.

Disponible en:

<http://www.educar-argentina.com.ar/AGO2000/educ4.htm>

(Enero de 2006).

MC LAREN, P.: *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 1998.

MENÉNDEZ, E.: “Racismo, colonialismo y violencia científica”, en *Transformaciones* N° 47, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1972, Pp. 169-196.

MERCER, K. “‘1968’: Periodizing Politics and Identity”, en GROSSBERG, L. NELSON, C. Y TREICHLER, P. (Eds). *Cultural Studies*, Routledge, New York, 1991. Pp. 424-449.

MERENÑUK, A. y DURSI, C.: “Experiencias subjetivas de jóvenes en el pasaje por modalidades alternativas de enseñanza y formación”. Ponencia presentada en la II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina, Red Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina y Universidad Nacional de Salta, 2010.

MIRANDA, A.: *La nueva condición joven*. Fundación Octubre de Trabajadores de Edificios, Buenos Aires, 2007.

MOSCOSO, M. F.: “Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿Hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?”, en SANTAMARIA, E. (Ed.) *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*, Anthropos, Barcelona, 2008. Pp. 261- 281.

MOSCOSO, M. F.: “Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio”, [Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano](#), vol. 5, N°1, Madrid, Septiembre, 2009.

Disponible en:

http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n1esp.pdf

(Mayo de 2010).

MC DERMOTT, R. P.: “Achieving School Failure: An Anthropological Approach to Illiteracy and Social Stratification”, en SPINDLER, G. (Ed.) *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, Holt Rinehart and Winston, New York, 1974.

NACIONES UNIDAS, “World Youth Report 2011. Youth Employment: Youth Perspectives on the Pursuit of Decent Work in Changing Times”, 2011.

Disponible en:

<http://unworldyouthreport.org/media/pdfs/WYR2011.pdf>

(Abril de 2012)

NATHAN, T.: *La influencia que cura*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999.

NEFFA, J. C.: *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*, Trabajo y Sociedad, Buenos Aires, 2003.

NEFFA, J. C.: *Los paradigmas productivos taylorista y fordista y su crisis. Una contribución a su estudio desde la teoría de la regulación*, Ed. Lumen, Buenos Aires, 1998.

NEFFA, J. C. (Coord.); BROWN, B. y LOPEZ, E.: *Empleo, desempleo y políticas de empleo. Políticas activas de empleo durante la postconvertibilidad*, CEIL – CONICET, N° 11, Tercer trimestre de 2012.

NEJAMKIS, L.: “La inscripción de la desigualdad etnocultural en la Nación Argentina: Una aproximación desde las políticas migratorias” en Anuario de investigaciones, Universidad Nacional de La Matanza (Buenos Aires) N° 3. 2008/2009.

NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. A. (Comp.): *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.

NOBILE, M.: “La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales”, *Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. 2006.

Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/migra/nobile.pdf>

(Diciembre de 2010)

NOVARO, G.: “Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?”, en NOVARO, G. (Comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 2011. Pp. 179- 203.

NOVARO, G. “Palabras desoídas – palabras silenciadas – palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires”, en *Educação. Revista do Centro de Educação*, UFSM, Vol. 34, Nº 1, Enero – Abril 2009, Pp. 47-64.

NOVARO, G.: “Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”, ponencia presentada en las Jornadas “Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo”, Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires (Secretaría de Cultura – GCBA) y Dirección General de Educación (Secretaría de Educación – GCBA), 2005.

NOVARO, G.; BORTON, A.; DIEZ, M. L. y HECHT, C.: “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 2007, Pp.173-201.

NOVICK, S.: “Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso”, en R. GIUSTINIANI (Comp): *Migración: Un Derecho Humano, ley de migraciones 25.871*, Prometeo libros, Buenos Aires, 2004.

NOVICK, S.: “Políticas migratorias en la Argentina”, en OTEIZA, E., NOVICK, S. y ARUJ, R. (Comp.) *Inmigración y Discriminación. Políticas y Discursos*, Grupo Editor Universitario, Buenos Aires, 1997. Pp. 83-165.

OFFE, C. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.

OGBU, J.: "Anthropological Ethnography in Education: Some Methodological Issues, Limitations, and Potentials", en GIDEONSE, H. et. al. (Eds.) *Values Imposed by the Social Science*, National Society of Education, 1981

OIT, "El costo de la coacción. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo". Conferencia Internacional del Trabajo. 98ª Reunión, Ginebra, 2009.

Disponible en:

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/-declaration/documents/publication/wcms_106269.pdf

(Junio de 2011)

OTEIZA, E. y ARUJ, R.: "Inmigración real, inmigración imaginaria y discriminación en la Argentina" en OTEIZA, E., NOVICK, S., y ARUJ, R.: *Inmigración y Discriminación. Políticas y Discursos*, Grupo Editor Universitario, Buenos Aires, 1997. Pp. 11- 81.

OTEIZA, E., NOVICK, S., y ARUJ, R.: *Inmigración y Discriminación. Políticas y Discursos*, Grupo Editor Universitario, Buenos Aires, 1997.

PACECCA, M. I.: " Trabajo, explotación laboral, trata de personas. Categorías en cuestión en las trayectorias migratorias", Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, 2011.

PACECCA, M. I. y COURTIS, C.: "'Con la cara que tenés, estás en el horno...'" Migración boliviana y discriminación", en *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N° 67, CEMLA, 2009. Pp. 397- 416.

PACECCA, M. I. y COURTIS, C.: "Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas", en Serie Población y desarrollo N° 84, CEPAL, Santiago de Chile, Agosto de 2008.

PADAWER, A.: “Experiencias formativas en la producción familiar doméstica rural: la participación periférica y adiestramiento como conceptos de análisis para identificar procesos de aprendizaje y trabajo infantil”, Ponencia presentada en el 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires. 2009.

PADAWER, A.: “Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo”, en *Kairos, Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 N° 14, 2004.

PADAWER, A. y ENRIZ, N.: “Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-Guaraní”, en *Avá*, Posadas, N° 15, 2009.

Disponible en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942009000200017

(Diciembre de 2010)

PADAWER, A., SCARFÓ, G., RUBINSTEIN, M. Y VISINTÍN, M.: “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”, *Intersecciones antropol.*, vol.10, N° 1, Buenos Aires, Junio de 2009.

Disponible en:

<http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/n10/n10a10.pdf>

(Junio de 2010)

PARELLA, S. “Segregación laboral y ‘vulnerabilidad’ social de la mujer inmigrante a partir de la interacción entre clase social, género y etnia”, en SOLÉ, C. y FLAQUER, L. (Eds.) *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*, Instituto de la Mujer, Madrid, 2005. Pp. 96-136.

PEDONE, C., “‘Lo de migrar me lo tomaría con calma’: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar”, en PEDREÑO, A. (Coord.): *Tránsitos migratorios: Contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*, Universidad de Murcia-AECI, Murcia, 2010. (En prensa).

PEDONE, C.: “Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica”, *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, Nº 10. 2006.

PEDONE, C.: *‘Tú siempre jalas a los tuyos’* Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España. Universidad Autónoma de Barcelona, 2003.

PEDONE, C.: “Las representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España”, en *Iconos*, Vol. 14, 2002. Pp. 55-66.

PEDONE, C.: “Globalización y migraciones internacionales. Trayectorias y estrategias migratorias de ecuatorianos en Murcia, España”, en *Scripta Nova*, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Nº 69 (49), 2000.

Disponible en:

<http://www.ub.es/geocrit/sn-69-49.htm>

(Abril de 2006).

PEDONE, C. y GIL ARAUJO, S.: “Maternidades transnacionales entre América Latina y el Estado español. El impacto de las políticas migratorias en las estrategias de reagrupación familiar”, Ponencia presentada en el Simposio “Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones”, Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Madrid, 2008.

PEDREÑO CÁNOVAS, A. y CASTELLANOS ORTEGA, M. L.: “En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativos – laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano”, en Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Coord.): *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, IEPALA EDITORIAL, Madrid, 2010. Pp. 107 – 121.

PÉREZ SALES, P.: *Psicología y Psiquiatría Transcultural. Bases prácticas para la acción*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2004.

PIZARRO, C.: “Organizaciones de inmigrantes y procesos identitarios: el caso de la Colectividad Boliviana de Escobar”, en BENENCIA, R., QUARANTA, G. y CASADINHO, J. (Coord.): *Cinturón hortícola de la ciudad de Buenos Aires. Cambios sociales y productivos*, Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 2009. Pp, 209- 232.

PLOTKIN, M.: *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946 – 1955)*, Espasa Calpe Argentina S.A / Ariel, Buenos Aires, 1993.

POGGIO, S. y WOO, O.: *Migración femenina hacia EUA*, Edamex, México, 2000

PORTES, A. y RUMBAUT, R.: *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkely, 2001a.

PORTES, A. y RUMBAUT, R.: *Immigrant America: a portrait*, University of California Press, Berkeley, 1996.

PÓVOA NETO, H.: “Discriminação e violencia”, en Serviço Pastoral dos Migrantes (org.) *Travesías na desordem global*, Paulinas, San Pablo, 2005, Pp. 107-109.

PUIGGRÓS, A.: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, 1990.

PUIGGRÓS, A.: “La educación argentina desde la reforma Saavedra - Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión” en PUIGGRÓS, A. (Dir.): *Escuela, democracia y orden (1916 – 1943)*, Historia de la Educación en la Argentina, Tomo III, Galerna, Buenos Aires, 1992.

REGUILLO, R.: “Ciudadanías juveniles en América Latina”, en *Ultima Década*, N° 19, CIDPA, Viña del Mar, 2003, Pp. 1-20.

RESTREPO, E: *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*, Editorial Universidad del Cauca, 2004.

RIFKIN, J: *El fin del trabajo*, México, Paidós, 1996.

RIVERA CUSICANQUI, S. *Bircholas. Trabajo de mujeres: explotación capitalista y opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto*. Editorial Mama Huaco. La Paz, 2004.

RIVERO SIERRA, F.: “Formas ‘tangibles’ e ‘intangibles’ de discriminación. Aportes para una formalización teórico conceptual”, en PIZARRO, C. (Coord.) *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate*, Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 2011, Pp. 269- 291.

RIVERO SIERRA, F.: “Ni tinku, ni saya, ni kullaguada: la práctica del fútbol como práctica cultural boliviana en Lules, tucumán”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos* N° 67, CEMLA, 2009. Pp. 299- 322.

ROCKWELL, E.: *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

ROCKWELL, E.: “La dinámica cultural en la escuela”, en GIGANTE, E. (Coord.): *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*, Serie Pensar la Cultura, Conacult, México D. F, 1991.

ROGOFF, B.; PARADISE, R.; MEJÍA ARAUZ, R.; CORREA CHÁVEZ, M. y ANGELILLO, C.: “Firsthand Learning Through Intent Participation”, en *Annual Review of Psychology*, Vol. 54, 2003. Pp. 175-203.

Disponible en:

<http://calteach.ucsc.edu/aboutus/documents/Rogoff-LearninginAdolescence.pdf>

(Noviembre de 2010)

ROMERO, L. A. (coord.): *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2004.

RUMBAUT, R. y PORTES, A.: *Ethnicities. Children of Immigrants in America*, University of California Press, 2001b.

SAGASTIZABAL, M. A. (Dir.): *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*, Ediciones IRICE, Rosario, 2000.

SALVIA, A. y TUÑÓN, I.: *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*, Fundación Friedrich Ebert, Buenos Aires, 2003.

SARTORI, G.: *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Grupo Santillana de Ediciones, Madrid, 2001.

SASSONE, S. M. : “Migración, territorio e identidad cultural: construcción de ‘lugares bolivianos’ en la Ciudad de Buenos Aires”, en *Población de Buenos Aires*, Dirección General de Estadísticas y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Año 4, N° 6, Octubre de 2007. Pp. 9- 28.

SAYAD, A.: “Le mode de génération des générations ‘immigrées’”, en *L’Homme et la Société*, 111, 1994, Pp. 154-174.

SCHEARER, S. B.: Special Issue: The Value of Focus Group Research for Social Action Programs. *Studies in Family Planning* 12, 1981. Pp. 407- 408.

SCOTT, J. W.: “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en NAVARRO, M. y STIMPSON, C. R. (Comp.): *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999, Pp. 37- 75.

STOLCKE, V.: “La ‘naturaleza’ de la nacionalidad”, en *Desarrollo Económico. Revista de ciencias sociales*, IDES, 40 (157) Abril-Junio, 2000.

SUÁREZ NAVAZ, L.: “Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales”, en CHECA Y OLMOS, F., ARJONA GARRIDO, A. y CHECA OLMOS, J. C. (Eds): *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*, Icaria, Barcelona, 2006, Pp.17-50

SUÁREZ OROZCO, C. y SUÁREZ OROZCO, M. M.: *La infancia de la inmigración*, Morata, Madrid, 2003.

SUÁREZ OROZCO, C. , SUÁREZ OROZCO, M. M. y TODOROVA, I.: *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*, Harvard University Press, 2008.

SURIANO, J.: “El estado argentino frente a los trabajadores urbanos: política social y represión, 1880-1916”, en *Anuario*, N° 14, Universidad Nacional de Rosario, 1991.

SURIANO, J.: “Introducción: una aproximación a la definición de la cuestión social en Argentina”, en SURIANO, J. (Comp.) *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*, La Colmena, Buenos Aires, 2000. Pp. 1-29

TAMAGNO, L. E.: “La cuestión indígena en Argentina y los censores de indianidad”, en *América Indígena*, Vol. LI, N° 1, México, 1991. Pp. 123- 152.

TAPINOS, G.: “Mundialización, integración regional, migraciones internacionales”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 2000, Pp. 48-57.

TAVERNELLI, R. y MALEGARIE, J.: “Discursos docentes como formas de control social”, Ponencia presentada en V Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). 2008.

TAYLOR, CH.: *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, FCE, México, 1993.

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN. R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires, 1986.

TENTI FANFANI, E., “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, FLACSO. Buenos Aires, 2009. Pp. 53- 69.

TENTI FANFANI, E. (Comp.): *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*, IIPE, UNESCO, Fundación OSDE, Altamira, Buenos Aires, 2003.

TERIGI, F. Z.: “El ‘caso Vergara’. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino”, en PUIGGRÓS, A. (Dir.): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Historia de la Educación en la Argentina, Tomo II, Galerna, Buenos Aires, 1991. Pp. 225-256.

THROOP, C. J.: “Articulating experience”, en *Anthropological Theory*, Vol 3 N° 2, 2003, Pp. 219 – 241.

Disponible en:

<http://www.jasonthroop.com/wp-content/uploads/2010/06/Throop.2003.pdf>

(Enero de 2011)

TIRAMONTI, G.: “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, FLACSO, Buenos Aires, 2009. Pp. 25 – 38.

TORBISCO CASALS, N.: “La institucionalización de la diferencia: Algunas notas sobre desigualdad estructural y democracia”, SELA, 2003.

Disponible en:

<http://islandia.law.yale.edu/sela/SELA%202004/TorbiscoPaperSpanishSELA2004.pdf>

(Noviembre de 2005).

TORRES PÉREZ, F.: “Pandillas, sociabilidad segmentada y estrategias de inserción de los adolescentes marroquíes y ecuatorianos en Murcia”, en BENENCIA, R., QUARANTA, G. y PEDREÑO, A. (Comp.) *Mercados, instituciones y trayectorias en distintos escenarios migratorios*, Buenos Aires, Editorial CICCUS, 2010. En prensa.

TRPIN, V.: “Entre ser beneficiario social y trabajador rural. Migrantes chilenos en un barrio del Alto Valle de Río Negro”, en GRIMSON, A. y JELIN, E. (Comp.),

Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos. Prometeo Libros., Buenos Aires, 2006, Pp.325- 352.

TRPIN, V.: *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*, Antropofagia, Buenos Aires, 2004.

UNIDAD DE GESTIÓN DE INTERVENCIÓN SOCIAL (UGIS). Coordinación General de Asistencia Comunitaria. Ministerio de Economía del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Relevamiento poblacional según lugar de nacimiento, Buenos Aires, 2007.

VARGAS, P.: *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción*, Ed. Antropofagia, Buenos Aires, 2005.

WACQUANT, L.: *Los condenados de la ciudad. Guetos, periferias y Estado*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires, 2007.

WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Akal, Barcelona, 1988.

WOLCOTT, H.: “Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools”, en *Human Organization*, 34 (2), 1975. Pp. 111-127.

Videos:

DUSSEL, I. (Dir.) y BAIS, I. (Prod.): “Historias de la escuela - no tan – común”, Video N° 4 de la colección *Iguals pero diferentes: nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas*, FLACSO, Programa Argentina, Buenos Aires, 2004.