

Experiencias de vida interculturales y juventud migrante: estudiar y trabajar en un barrio del norte de Buenos Aires.

Maria Laura Diez.

Cita:

Maria Laura Diez (2017). *Experiencias de vida interculturales y juventud migrante: estudiar y trabajar en un barrio del norte de Buenos Aires*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/278>

Experiencias de vida interculturales y juventud migrante: estudiar y trabajar en un barrio del norte de Buenos Aires

María Laura Diez

Eje: Estructura Social, demografía y población

Mesa 8: Procesos migratorios contemporáneos y modos de vida en contextos de interculturalidad. Desafíos y propuestas para su estudio

Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires (ICA-UBA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Pedagógica Nacional (UNIPED)
diez.mlaura@gmail.com

Resumen

Me propongo abordar las experiencias educativas y laborales de jóvenes bolivianos/as (o hijos/as de inmigrantes de Bolivia) residentes de un barrio popular de la provincia de Buenos Aires, con fuerte presencia de organizaciones productivas, comerciales y recreativas definidas como colectividad. Se trata de experiencias interculturales de vida que deben ser miradas en relación a un contexto comunitario más amplio, en el que se reconocen procesos y prácticas activas de revitalización y transmisión de referentes identitarios asociados a Bolivia.

Las reflexiones se sostienen en una investigación etnográfica en curso iniciada en 2014, en contextos escolares, sociocomunitarios y productivos de un barrio ubicado en el norte de la provincia de Buenos Aires, caracterizado como enclave étnico-productivo (producción en quintas frutihortícolas y viveros, distribución y comercialización de frutas y verduras, comercialización de ropa). Problematizo el lugar de las generaciones en contextos migratorios, la participación de los jóvenes en distintos espacios productivos, los sentidos construidos en torno a lo educativo y el trabajo. Reflexiono sobre los distintos efectos de frontera, para avanzar sobre el estudio de los procesos educativos en un territorio marcado por construcciones identitarias que suponen modos de vida y referentes transnacionales, así como relaciones dinámicas con las fronteras políticas.

Palabras clave: Interculturalidad, Migración, Educación, Trabajo, Juventud

1. Introducción

Este trabajo aborda temáticas vinculadas a migración e interculturalidad y busca aportar al conocimiento de la migración latinoamericana -procedente de Bolivia- en Argentina, atendiendo a los procesos de identificación, las formas de colectivización y sociabilidad (Pizarro, 2007; Benencia, 2007; Gavazzo, 2012); y reconociendo distintas comunidades de práctica y experiencias

formativas e interculturales de vida que atraviesan la vida cotidiana de las generaciones jóvenes (Lave y Wagner, 2007; Rockwell, 1995; Achilli, 1996). Constituye un tema que articula teorías y debates en el análisis de la migración andina, enfatizando el movimiento de los migrantes y concibiendo al territorio, como espacios que son *efecto y condición* de prácticas de movilidad (Mallimachi Barral, 2012). Se recuperan los procesos que refieren a las experiencias generacionales, atendiendo al lugar de los jóvenes, como categoría dinamizante y articuladora que en ocasiones se reconoce como segunda o tercera generación (García Borrego, 2010), sobre la que es posible registrar distintos “efectos de frontera” (Grimson, 2000; Barth, 1976).

Durante la última década abordé la discusión sobre interculturalidad y educación, vinculando las experiencias formativas dentro y fuera de la escuela de niños/as y jóvenes migrantes latinoamericanos en contextos escolares del sur de la Ciudad de Buenos Aires (Diez, 2014). Más recientemente empecé a estudiar la relación entre educación y trabajo en el norte del área metropolitana de Buenos Aires, atendiendo a los procesos vividos por los jóvenes y sus tránsitos entre las escuelas y el mundo del trabajo. Se trata de una investigación en curso sostenida en un barrio fuertemente asociado a Bolivia, por la confluencia de población identificada con el país vecino como referente identitario y por el peso y visibilidad de sus organizaciones.¹

La relación entre educación y trabajo ha sido un tema presente en la investigación educativa, particularmente en el estudio de las condiciones diferenciales de acceso y retención escolar de jóvenes de sectores populares. En este trabajo me propongo retomar la temática, poniendo atención en los jóvenes bolivianos (o hijos de inmigrantes de Bolivia) residentes del mencionado barrio del conurbano bonaerense.

El trabajo de campo iniciado con anterioridad por la antropóloga Gabriela Novaro en espacios escolares, de alfabetización de adultos y recreativos; y la investigación reciente de Francisco Fariña sobre prácticas deportivas, permiten compartir preguntas comunes y favorece la profundización en aspectos específicos de las experiencias formativas e interculturales de vida, en distintas generaciones (ver Diez, Novaro y Fariña, 2017). A partir de mi arribo al campo, se establecieron contactos con miembros de una de las asociaciones más importantes que permitió comenzar a analizar la demanda sobre la oferta escolar, las apuestas de los adultos sobre la generación joven; registrar los espacios comunitarios y productivos que transitan los jóvenes. También se contactó a referentes de intervenciones estatales, para reconstruir la oferta educativa en territorio y la articulación entre distintas políticas públicas. Por último, se trabajó en las escuelas secundarias del barrio, donde realicé observaciones, charlas con docentes, directivos y jóvenes estudiantes, participé

¹ Este estudio es parte de mi plan de trabajo como investigadora de CONICET, y se asienta en proyectos colectivos financiados por la UBA, la UNIFE y la ANPCyT. Proyecto Conicet: “Migración latinoamericana en contextos de interculturalidad: procesos de identificación en las experiencias educativas y laborales de las generaciones jóvenes”

de actos escolares y jornadas con familias. Recientemente comencé a realizar entrevistas con jóvenes orientadas biográficamente.

2. Interculturalidad y experiencias de vida: entre la migración, la educación y el trabajo

Migración boliviana en Buenos Aires: reconstruyendo el campo problemático

Distintas investigaciones han confluído en el estudio de la migración boliviana. Entre las razones de esta confluencia suele destacarse la mayor visibilidad que ha alcanzado, relacionada con la mirada fenotípica de lo andino en Buenos Aires, en una sociedad que privilegia el componente europeo-blanco y asocia el “colectivo migratorio boliviano” con una alteridad indígena (Courtis y Pacecca 2011; Grimson, 1999). Por otro lado, se ha convertido en interés para la investigación en antropología de las migraciones, el estudio de las distintas políticas de identidad hacia el interior de los colectivos, en tanto es posible advertir posiciones identitarias situadas y estratégicas frente a la intervención pública e interacción con agentes estatales, donde los emblemas son discutidos en términos de nacionalidad y etnicidad (Canelo, 2012).

Las cuestiones referidas aparecen como elementos importantes para pensar los procesos de radicación de una población inmigrante en Argentina, que constituye la segunda en términos demográficos². Se trata de características y condicionantes que deben ser relacionados con otros procesos que atraviesan el campo problemático y configuran aspectos de la vida cotidiana de la población, en el territorio bajo estudio.

Por un lado, lo vinculo a la especificidad de los procesos de territorialización de la migración potosina en la localidad³; a la existencia de un nucleamiento migrante y procesos activos de colectivización, con múltiples asociaciones civiles y cooperativas⁴; a la conformación de lo que se describe como un enclave étnico-productivo dedicado a la producción en quintas frutihortícolas y viveros -actividad en relativa retracción-, y a la distribución y comercialización de frutas y verduras a gran escala, así como a la comercialización de ropa⁵ (Diez, Novaro y Fariña, 2017).

² De acuerdo al último censo nacional (INDEC 2010) la población de origen boliviana representaba el 19% del total de extranjeros en el país, unas 345.272 personas, de los cuales la mitad residía en el AMBA.

³ Barrio históricamente asociado a población inmigrante, por la presencia de población japonesa, portuguesa e italiana hacia mediados del siglo XX (Pizarro, 2007). Durante la década del 80 gran parte de la población proviene de zonas rurales de Potosí. Este nucleamiento fue consolidando en el tiempo una fuerte asociación con el país vecino.

⁴ Muchas de las personas con las que nos vinculamos, se reconocen bolivianas en ciertos espacios e interacciones, aun habiendo nacido en Argentina. Podría decirse que se trata de un barrio boliviano habitado por personas mayoritariamente nacidas en Argentina, que mantienen relaciones fluidas con aquel territorio. Esta fluidez parece estar dada tanto por distintos viajes realizados y/o períodos vividos en Bolivia, como por la participación en espacios de representación sociocomunitaria asociados a “lo boliviano”.

⁵ Desde fines de los 80 se registra un proceso de organización comunitaria que culmina con la conformación de la Colectividad Boliviana de Escobar en 1991, asociación civil en expansión que cuenta con alrededor de 1000 socios. Se trata de una institución de gran importancia productivo-económica, con proyección política, en términos de representación local, en su relación con espacios de poder estatal a nivel municipal y en interlocución con organizaciones de las localidades de origen de sus socios, en Bolivia.

Por otro lado, son de ineludible referencia, las situaciones de discriminación y violencia que caracterizan las relaciones en el territorio, junto con el repliegue de la población boliviana en espacios comunitarios (productivos, recreativos, de participación política) que dan lugar a la creación de las asociaciones y redes. A este respecto y analizando la forma asociativa de la población boliviana asentada en la zona, la investigadora C. Pizarro (2007:6) afirma que “*el motivo que los llevó a organizarse a fines de la década de 1980 fue la necesidad de “aunar fuerza” para “representar a los paisanos” ante las autoridades locales y contrarrestar los efectos de la discriminación*”.

En este contexto, el estudio de las experiencias formativas⁶ (educativas, comunitarias, laborales) de los jóvenes implica considerar las tensiones entre la asimilación y la distinción, que emergen del tránsito por distintos espacios de prácticas, como dilemas sustanciales de la migración en distintas generaciones. Estos tránsitos configuran trayectorias, en las que se advierten disputas de sentido sobre el carácter formativo de las distintas experiencias interculturales de vida.

En el contexto etnográfico, se registra la expectativa de los adultos por asegurar cierta continuidad de prácticas asociadas a lo andino boliviano en los niños y jóvenes⁷, y una apuesta por la escuela argentina. Se advierte también la tensión entre asegurar la continuidad de la distinción étnica y nacional (y contribuir a la construcción de sucesores) y la demanda de inclusión en la sociedad mayor (Diez, Novaro y Fariña, 2017).

Interculturalidad y Educación

Para entender este campo es necesario considerar también procesos y marcos de significación más generales que inciden en las experiencias formativas de los jóvenes. En cuanto a la experiencia escolar, no puede dejar de mencionarse la compleja relación de los sectores populares con la escolarización secundaria en tiempos de ampliación de la obligatoriedad del nivel (LEN N° 26.206/2006) y la persistente caída de la matrícula entre el nivel primario y secundario, a la que la juventud migrante no escapa (Novaro y Diez, 2011). En un trabajo colectivo sosteníamos que los estudios sobre migración y escuela hacen visibles las formas subordinadas de inclusión educativa⁸. Aún así los niños/as de hasta 13 años de edad provenientes de Bolivia asisten a la escuela, aunque las particularidades de esta escolarización permite suponer posibles efectos sobre las trayectorias

⁶ Conjunto de relaciones y prácticas cotidianas, en las que los actores se involucran activamente condicionando el sentido de sus aprendizajes, apropiándose de conocimientos, valores y formas de vivir (Rockwell, 1995)

⁷ Se advierte un apuesta fuerte en la promoción de actividades expresivas, deportivas y recreativas (fútbol, caporales), así como la participación en actividades productivas.

⁸ En referencia al desconocimiento y desvalorización de sus trayectorias formativas previas, prácticas que inciden en el silenciamiento de sus voces o la folklorización de sus referencias culturales, el reiterado señalamiento de su condición de extranjeros (Novaro y Diez, 2011).

futuras. En el nivel secundario los porcentajes de jóvenes disminuyen, profundizando las cifras de abandono del nivel, en relación a los índices nacionales (Hecht y otros, 2015).

La noción de *Interculturalidad* viene instalándose en el debate público y en el campo educativo. Entre sus múltiples versiones, partimos de entenderla como condición normal de cualquier trayectoria vital (Rockwell, 1997): todos atravesamos experiencias interculturales de vida. Sobre esa premisa, la antropología se pregunta cómo niños/as, jóvenes y sus familias se vinculan con la escolaridad, poniendo en juego distintos *saberes*, *experiencias formativas* e *identificaciones* asociadas al género, la generación, la nacionalidad, la clase, la etnicidad. Se problematizan las formas en que los repertorios identitarios y recursos objetivados de la cultura, son apropiados y resignificados bajo distintas condiciones de interacción social que la niñez y juventud transitan.

Es indiscutible que la escuela es un espacio cotidiano de referencia para las generaciones jóvenes, allí todos realizan un intenso trabajo *producción de enlaces entre sucesos vividos*, para dar coherencia y sentido a sus experiencias y conocimientos, para interpretar las situaciones que enfrentan, para contestar prejuicios que se les asignan, también para aprender lo desconocido.

La investigación etnográfica nos señala que la migración latinoamericana y limítrofe constituye una experiencia intercultural particularmente desafiante para las y los estudiantes, en tanto sus países/regiones/comunidades de origen pasan a integrar un sistema de valores en el que a veces abunda el desconocimiento y en otras las representaciones desvalorizantes. Al mismo tiempo, como cualquier niño/a o joven, éstos son depositarios de múltiples expectativas (escolares, familiares, comunitarias), entre las que se articulan dimensiones generacionales, nacionales y étnicas, exigiendo nuevas definiciones y posicionamientos identitarios (a veces se exige demostraciones de ser *miembros plenos* de una marca cultural -coincidir con imágenes tradicionales o estereotipadas-, en otras, *renuncias* -borrar ciertas marcas o hacerlas invisibles).

Cualquier situación escolar que uno se imagine, es una situación intercultural (Novaro, 2011). La interculturalidad resulta ser una dimensión clave para abordar el análisis de la dinámica inclusión-exclusión, y una perspectiva intercultural crítica en educación emerge como condición para revisar y sostener la misma noción de inclusión educativa. Sostenemos (a partir de investigación etnográfica en espacios escolares y comunitarios cotidianos) que la dificultad por revisar lo considerado “común” y la persistencia de algunos sentidos restringidos sobre niñez, juventud, crianza, familia, educación, cultura, constituyen elementos centrales de una inclusión que como señalábamos, en ocasiones se expresa de forma subordinada.

La escuela sigue definiéndose como constructora de nacionalidad, incluso frente a las recientes perspectivas en educación que invitan a *reconocer y celebrar la diversidad*. En esta convergencia, resulta ser un desafío abierto pensar la diversidad en términos de identificaciones étnicas y

nacionales de los niños/as y jóvenes, donde la *nacionalidad* de los niños/as o sus padres irrumpe como identidad ajena, que la escuela no se ha propuesto reconocer aun como *fuerza simbólica legítima*. No parece tarea fácil desarticular construcciones estigmatizantes hacia poblaciones migrantes limítrofes, más aun de colectivos que suponen distintas marcas de subalternidad, como la *extranjería* y la *alteridad indígena*, sin desconocer las condiciones de desigualdad material. En este punto, el ejercicio de pensar las fronteras nacionales es múltiple y, paradójicamente, hace referencia a procesos de marcación y señalamiento de la diferencia, junto con formas evidentes y sutiles de silenciamiento.

Interculturalidad y experiencias laborales

La referencia a la experiencia escolar, sin embargo, no agota la mirada sobre lo educativo, menos aún en articulación con otras experiencias formativas y definiciones socioidentitarias de la población joven. En relación a las experiencias de participación en espacios productivos y reproductivos, la discusión sobre trabajo infantil y juvenil, nos coloca en un terreno de fuertes debates entre perspectivas abolicionistas y regulatorias, constituyendo un verdadero campo de lucha discursivo y normativo. Con frecuencia se abordan las relaciones entre experiencias escolares y productivas-reproductivas en alusión a trayectorias de vida y territorios atravesados por la desigualdad, enfatizando la oposición entre un modelo de socialización y crianza en espacios institucionales especializados, y la participación en actividades y espacios concebidos para el mundo adulto. Al mismo tiempo, se registran significados plurales en torno a esta participación de los jóvenes en distintas comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 2007).

Se torna importante reconstruir sentidos asociados al trabajo, y las nociones de infancia, juventud y persona educada, para avanzar sobre sus posibles vínculos con las experiencias educativas y laborales de los jóvenes en distintos espacios formativos. En definitiva, para pensar el lugar de los jóvenes en los procesos familiares y sociocomunitarios, y su relación con la trayectoria escolar. Las reflexiones que traigo aquí se sostienen en el trabajo de campo en escuelas secundarias del barrio; en la participación en espacios de alfabetización de jóvenes y adultos. Considero también aspectos relevados en el intercambio con miembros de una de las asociaciones de la colectividad más importante. Recupero los avances de otras investigaciones etnográficas sostenidas en el territorio (Pizarro, 2007; Novaro, 2014).

El desafío es cómo sostener preguntas referidas a las experiencias interculturales, sin desvincularlas de las relaciones de desigualdad en las que se producen, sin desconocer el proceso de retracción del trabajo o empleo formal y el aumento de las condiciones de explotación a las que jóvenes y adultos están expuestos. Cómo no suponer relaciones dicotómicas, ni obtener un análisis más complejo

sobre estos procesos sociales.

Considerando la especificidad de los procesos que se registran en el espacio etnográfico, conviene detenernos a pensar el *trabajo* en términos de clivaje étnico-nacional. Diversos estudios dan cuenta de que la propia colectividad boliviana en Argentina, “ha creado fuentes de trabajo para sus nacionales”:

“(...) desde las cuadrillas de contratistas y albañiles bolivianos en la construcción (Vargas 2005), hasta los talleres textiles (Dandler y Medeiros 1986) y las huertas periurbanas que abastecen de verdura fresca a las ciudades de Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Río Cuarto, Neuquén (Benencia 1997, 2006; Ciarallo y Trpin 2010, Pizarro 2011). A estos emprendimientos se suman los puntos de venta al menudeo (verdulerías, locales o puestos callejeros de venta de indumentaria) así como la comercialización en gran escala, ejemplificada por la creciente participación de emprendedores de la colectividad boliviana en los mercados de acopio y distribución de verduras y de venta mayorista de ropa. (...) buena parte de los migrantes provenientes de Bolivia tiene posibilidades de insertarse (...) como empleados de sus propios paisanos.” (Pacecca, 2013:30-31)

Más allá de la recurrencia con que se registran estos procesos en distintos territorios de radicación de la población que migra desde Bolivia, nos interesa profundizar en la especificidad de las relaciones sociales en el espacio local. En relación al barrio, la investigación desarrollada por C. Pizarro reconstruye la trayectoria sostenida por los socios fundantes de la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE, la asociación civil más importante), dando cuenta de procesos productivos y comerciales, y de la centralidad que ocupan las *redes sociales* locales, regionales y transnacionales en los emprendimientos existentes (fundamentalmente en el *Mercado Frutihortícola de Escobar*). Al mismo tiempo, se destaca la compleja articulación entre las dimensiones étnicas-nacionales y las de clase, en las relaciones de ayuda-trabajo y paisanaje. Esto le permite sostener una caracterización del barrio y sus emplazamientos productivos-comerciales, como enclaves de economía étnica.

(...) empresarios exitosos hacen participar a sus paisanos no sólo en sus emprendimientos comerciales –ya sea como trabajadores de la quinta o del Mercado- sino también en las redes sociales locales, regionales y transnacionales. Así, se establecen vínculos de padrinozgo o de parentesco que implican relaciones de reciprocidad asimétrica (Sahlins 1983) fundadas en lealtades primordiales. Estas relaciones pueden conllevar un mayor o menor retorno socio-simbólico para los protegidos de acuerdo a las modalidades que asuma el intercambio de ayuda-trabajo por protección-articulación sociocultural (Pizarro, 2007:8)

En ese campo se debate la integración económica y la explotación laboral, tópicos que por sí solos

no logran abarcar la complejidad de las relaciones laborales como prácticas sociales atravesadas por aspectos políticos y culturales. En el sector de jóvenes changarines del mercado⁹ que etnografió, encuentra significados distintos entre argentinos y bolivianos. Sostiene en términos comparativos que entre los primeros predominan las identificaciones de clase, mientras en los segundos priman las lealtades étnicas. Más allá de la infinidad de matices y variables a considerar, esas distinciones señalan formas de concebir el espacio laboral y proyectar identificaciones, tal como hemos advertido en nuestro reciente trabajo de campo: el tipo de relaciones laborales que se establecen, el acceso a cargos directivos y a los “puestos de venta” en la feria y el mercado, están atravesados por lazos de filiación, genealogía migrante y *cantones* de origen. Aunque las asimetrías son marcadas, la pertenencia-adscripción habilita a quienes acreditan ser bolivianos “de sangre”, el acceso a un sistema de protección, a un espacio de sociabilidad y acceso al trabajo.

Aquí se juega la paradoja de la “extranjería” de los no-bolivianos en la CBE, poniendo en movimiento procesos demarcatorios, sostenidos en fronteras identitarias en términos nacionales, que imponen la exigencia de probar filiación hasta la tercera generación (al menos un abuelo/a boliviano/a). Los diálogos con distintos vecinos/as del barrio hacen visibles parte de esta aparente contradicción, entre los argentinos que acusan ser colocados en una categoría de extranjería en el barrio y señalan (en tono de denuncia) las restricciones en el acceso al trabajo y al Mercado o Feria, para toda la población que no acredite su bolivianidad.

Educación y trabajo

La discusión sobre trabajo infantil y juvenil alude a trayectorias de vida y territorios atravesados por la desigualdad, pero es indudable que adquiere significados plurales entre miradas punitivas y otras que destacan aspectos positivos asociados al *trabajo* y su relación con la trayectoria escolar y la participación en comunidades de práctica. Para reconstruir estos múltiples significados, es necesario poder movernos entre los registros de la colectividad y de la escuela. Un miembro joven de la CBE nos decía:

“El rol de los jóvenes (en la colectividad) es muy importante. Los padres han invertido en la educación de sus hijos. Y eso que nos dieron tenemos que devolverlo, tenemos una responsabilidad, eso es cultural, haciéndonos cargo. Mi padre siempre trabajó en el campo. Para mí era normal yo llegaba de la escuela y me iba a trabajar al campo, siempre la quinta y el estudio. Nuestros padres nos inculcaron la cultura del trabajo. Para nosotros lo natural, lo normal es el trabajo y el estudio, no es extraño trabajar, no existe explotación infantil, es natural trabajar con la familia, no cabe en mi mente “mi papá me explotó”, no nos parece

⁹Población de adolescentes y jóvenes del barrio que sostienen el trabajo más pesado y peor remunerado. Vale aclarar que la participación de los jóvenes en espacios productivos y comerciales no se reduce a esta actividad.

mal, nos parece natural (Registro colectivo, 2016).

La transmisión de valores asociados a concepciones de persona educada, la trascendencia en los hijos, se debate en el transcurrir por las distintas edades de la vida y en la posibilidad de alcanzar la movilidad social (cuestiones que se vinculan al logro de ciertas posiciones económicas y también a la profesionalización de los jóvenes). Como preocupación de los sectores populares, se conjugan condicionamientos relacionados a la reproducción doméstica, a la continuidad de prácticas en el seno familiar, a la disposición de los jóvenes en relación al esfuerzo y al trabajo, así como al logro de posiciones socialmente valoradas, a la titulación de carreras técnicas y universitarias, a las cuales las generaciones anteriores no tuvieron acceso. Una dirigente sostenía que la mejor herencia que puede dejarse a los hijos es asegurar la continuidad de los estudios: *“yo no les dejo casas de herencia, les doy el estudio. Y que no trabajen, porque cuando empiezan a trabajar les gusta la plata y abandonan el estudio”*. Sin embargo, otro referente destacaba la importancia del esfuerzo, el valor del trabajo desde jóvenes y la preocupación consciente y colectiva por evitar el *ocio*. Desde este punto de vista, el trabajo no sería considerado como una práctica que compite con la escuela (o la condición para discontinuarla), sino una actividad formativa *“que forja el carácter”*: *“es un tema que se discute mucho, hay dos posiciones, para algunos está bien, por la práctica, para aprender a hacer, tenés que hacerlo, pero si podés estudiar mejor, si no trabajan algunos chicos toman, están jorobando o en la droga. Allá en Pancochi (localidad rural de Potosí) cuando un chico hace una macana “vaguea, no trabaja” se llama al padre, se habla con el curaca y se castiga al padre. Nadie nace delincuente, los jóvenes llegan a eso por la falta de trabajo.”* (Registro colectivo, 2015)

Las apuestas de los adultos por los trayectos escolares largos, conviven con las expectativas respecto de la *responsabilidad*, el *respeto*, la *disposición al trabajo*, como dimensiones clave en las relaciones entre generaciones, reconocidas como *“valores culturales”* a sostener en la educación de los hijos, frente a los riesgos que imprimen otros espacios formativos: *“la escuela, el colegio, a veces te tiran para otro lado, la mala educación en la calle, la mala junta, en algún porcentaje nos afecta a todos”*.

Decíamos que la participación en prácticas que son consideradas como *propias*, permiten afirmar marcaciones identitarias, o sostener ciertas barreras interactivas, que funcionan como efectos de frontera en territorios o contextos interculturales. Nos preguntamos por la dinámica entre las experiencias formativas, cuando los jóvenes transitan las escuelas. En los intercambios sostenidos con grupos de adolescentes y jóvenes en contextos escolares pudimos reconstruir espacios y prácticas referidas por ellos como parte de sus experiencias productivas, comerciales y domésticas que sostienen junto con la escolar. Mencionaron con cierta regularidad la participación diaria o durante los fines de semana en comercios (en verdulerías, puestos de venta en Escobar, en los

mercados y en la feria de ropa), en viveros y quintas de la zona, en el cuidado de hermanos y sobrinos pequeños. En general refieren participar en espacios familiares, en los que han ido incluyéndose gradualmente, aunque en algunos casos se mencionan experiencias de trabajo fuera del ámbito familiar, que traen ventajas y desventajas (como mayor autonomía con el dinero pero también más exposición a situaciones de explotación). Una joven referente de la coelctividad, con hijos adolescentes nos decía,

Los chicos directamente ya están involucrados por nosotros, por ahí pasa el enganche, por más que los hijos estudien, terminan trabajando en un puesto, directa o indirectamente terminan ahí. También uno va viendo hacia más adelante, estamos viendo que los chicos están terminando el colegio y no hay oportunidades de trabajo, no hay una inclusión laboral, nosotros a lo que apuntamos es que tenemos que sostener eso (los puestos), entonces tienen ahí un fuente de trabajo. Como hicieron las personas mayores que iniciaron eso, lo hicieron “por nuestros hijos”. (Entrevista colectiva, 2017)

En las escuelas secundarias hay una mirada reiterada sobre sus estudiantes, como jóvenes que trabajan o combinan la jornada escolar con actividades laborales y/o domésticas, atravesados progresivamente por el fantasma del “abandono” de estudios e intensificación de la jornada laboral (“la mayoría trabaja, yo no conozco chicos que hayan seguido estudiando y se hayan recibido”, afirman algunos docentes de una de las escuelas). Se trata de escuelas con orientación en “Economía y Administración”, en un caso, y en “Ciencias Sociales” en otro. La elección de una u otra no parece sostenerse principalmente en sus planes de estudios¹⁰, aunque en el primero, la orientación comercial es considerada en continuidad con las actividades que desarrollan los jóvenes junto a sus padres, en el mercado o en pequeños comercios de venta.

Hubo un proyecto de creación de una orientación agropecuaria en esta escuela, que no prosperó, en cambio sí existe un proyecto de revisión del régimen académico, para que algunos estudiantes que no “pueden asegurar la asistencia regular” no dejen los estudios: “vos ves que salen a las 12 y se van a la feria de Escobar, o a relevar a los padres en la verdulería, la feria, el mercado. Algunos se van a la feria de Maquinista Savio, a alguna verdulería, también hay chicos que trabajan en los viveros, otros cuidan a los hermanos, hacen la comida” (Registro Escuela, 2015).

Estas experiencias son asociadas tanto a la “explotación”, desigualdad en una sociedad de clase, “falta de cuidados por parte de los adultos” y búsqueda de “autonomía en los jóvenes”, como a la responsabilidad y solidaridad intradoméstica asignada a la “población boliviana”. El problema para

¹⁰ No siempre los estudiantes eligen la escuela considerando como variable principal la orientación de la misma, en muchos casos recién terminan de conocerla cuando transitan los últimos años. Se juegan el prestigio social construido por ambas, desde el nivel primario, la infraestructura, la historia de cada institución y la posibilidad de obtención de vacantes, entre otras cosas (Novaro, 2015). También hay que considerar que el proceso de conformación de la Nueva Escuela Secundaria, con la respectiva definición de orientaciones para el segundo ciclo, ha sido relativamente reciente.

algunos docentes es que *“están cansados y terminan perdiendo interés por la escuela”*. Sin embargo, aun cuando las ocupaciones extraescolares de los jóvenes parecen tensionarse con la escuela, algunos discursos distinguen *“trabajo y colaboración en tareas domésticas”*, más aún cuando las actividades son vistas como prácticas asociadas a un repertorio cultural *“boliviano”*. Un directivo nos decía:

“hay una cosa dignificante del trabajo, la familia colabora, todos colaboran, cada uno con su rol, ¿por qué está mal?” “para ellos es visto como natural, los chicos tienen responsabilidad en la casa, si ven que los padres trabajan, colaboran con las tareas domésticas, cuidan a los hermanos, ayudan en el negocio, no como los nuestros que a veces ni la cama hacen”, “está mal si no viene a la escuela” (Registro Escuela, 2015).

Se valora lo registrado como *“disposición al trabajo”*, inculcación de *“responsabilidades en los niños”* y se señala la preocupación que las familias traen a la escuela cuando los hijos *“se empiezan a portar mal, se argentinizan”*, *“te dicen 'lo mando a Bolivia”*.

El tema es amplio y nos convoca a seguir pensando en la posibilidad de diálogo entre saberes, espacios de producción de conocimientos y de práctica, y en la especificidad de los procesos de identificación en contextos migratorios.

3. Imágenes y experiencias interculturales de la infancia y juventud en el contexto migratorio: ideas de cierre

La población boliviana continúa migrando fuera de las fronteras nacionales en busca de mejores condiciones de vida: alrededor del 30% de la población nacional (Hinojosa, 2009). Como sostuvimos en otros trabajos (Diez, 2014), una motivación principal para dejar el país ha sido la búsqueda de un mejoramiento en las condiciones de vida, en tanto la escasez y el deterioro de las tierras han afectado fuertemente a nuevas generaciones de campesinos tanto del altiplano como de los valles (Caggiano, 2010). Esta situación concierne particularmente a la población joven de zonas rurales de Potosí y obliga a pensar el fenómeno que da origen a la migración, para analizar las prácticas de los jóvenes migrantes y también de las segundas y terceras generaciones en los contextos de destino. Exige al mismo tiempo considerar las formas que el debate sobre la participación de la infancia y la juventud en las actividades de producción y reproducción social adquiere en los territorios de origen y destino.

La relación entre *“las familias”* y las instituciones estado (entre ellas *“la escuela”*), las miradas sobre la escolarización de las generaciones jóvenes, las concepciones sobre la niñez y la juventud y las expectativas sobre su educación, son todas aristas del tema que nos convoca, en torno a las

experiencias formativas interculturales en el contexto migratorio. Las miradas sobre cómo ser niño/a y enfrentar la adolescencia y juventud, cómo vincularse con los adultos, quiénes deben intervenir en su formación y cuáles son los modelos formativos desde los que se demanda intervención, conforman interrogantes a sostener en el contexto escolar y migratorio abordado.

Las representaciones dominantes sobre la infancia suelen aludir a la necesidad de cuidado familiar, al carácter desprotegido de la niñez, a la peligrosidad de espacios como la calle, al carácter contenedor de la infancia de instituciones como la escuela (Fonseca, 1998; Diez y Novaro, 2014). El sistema educativo se sostiene fundamentalmente sobre estas nociones y desde allí se legitima como instancia principal y, para algunos, exclusiva de formación. Al mismo tiempo, circulan otras representaciones y concepciones de niñez y juventud, sostenidas en una imagen de crianza y socialización no apartada de distintos ámbitos formativos, domésticos ni productivos, en la que puede concebirse la participación de una red social y familiar amplia, dentro de la que los niños y jóvenes circulan en distintos momentos de sus vidas.

La producción antropológica ha sido particularmente prolífera en la reconstrucción de estas otras representaciones sostenidas en una concepción de la interculturalidad, como condición de cualquier trayectoria social (Rockwell, 1997). Distintos estudios sobre infancia y juventud indígena y migrante, han sostenido cómo en los desplazamientos, los niños se integran en comunidades de práctica ligadas a la reproducción social, adquiriendo progresivamente saberes vinculados a aspectos productivos, expresivos, el mundo de las escuelas y el reconocimiento étnico políticos de sus comunidades de pertenencia. Por otro lado, estos estudios introducen señalamientos importantes para avanzar en la comprensión de procesos asociados a la definición identitaria de los jóvenes: se participa en prácticas que son consideradas como propias y permiten sostener barreras interactivas (Padawer y Diez, 2015).

La trayectoria migratoria de una persona, plantea un conjunto de interrogantes acerca de los procesos de biografización que atraviesa, las tensiones entre viejas y nuevas experiencias, las estrategias sostenidas frente a las nuevas tramas de interacción cotidiana, las formas de apropiación y resignificación del pasado, los sentidos afirmados y los silenciados. Este ejercicio adquiere una nueva dimensión en relación a los procesos generacionales. Los niños/as y jóvenes, ellos mismos inmigrantes o “hijos de” inmigrantes, en muchos casos han vivido con distintos adultos en espacios diferenciados. Estos niños/as son interpelados por esos adultos, sus familias nucleares y extendidas, en los que se juegan añoranzas por aquello que quedó atrás, la necesidad de reconocer en ellos algo perdido, la expectativa de “sucesión”, la necesidad de marcar un sentido congruente con lo que se concibe como *persona educada*.

Es posible preguntarse por las relaciones intergeneracionales en las que en términos de Candau

(2008), los procesos de transmisión encierran la voluntad de dejar *huellas* que favorezcan la apropiación de los signos transmitidos y de crear una conciencia identitaria. Sin duda la tensión que las generaciones jóvenes vivencian se relaciona con la necesidad de ser incluidos en el contexto nacional actual en términos de mayor igualdad y sostener al mismo tiempo un repertorio cultural e identitario amplio que les permita transitar por distintos escenarios y reafirmarse como parte del colectivo boliviano.

En relación a los jóvenes, la participación temprana en el mercado de trabajo, significa una búsqueda de autonomía, así como una promesa de continuidad en las actividades comunitarias. Al mismo tiempo, espacios y prácticas productivas son concebidas como experiencias de socialización clave para *forjar el carácter*, promovidas por los referentes comunitarios. Adicionalmente, nos referimos al tránsito por espacios en los que las redes sociales de protección y consolidación de lealtades étnicas, resultan fundamentales en un contexto en el que la xenofobia y el racismo son componentes importantes de las relaciones sociales.

Recuperar estos sentidos asignados al trabajo, no significa dejar de reconocer la existencia de múltiples formas de explotación a las que algunos jóvenes (y adultos) de sectores populares están sometidos, ni las relaciones que supone (en ocasiones en términos de competencia) con la continuidad en el estudio, por el contrario, implican pensar las complejas formas de la transmisión cultural y la radicación en contextos de desigualdad.

Estamos abordando un tema que atraviesa a una porción mayoritaria de los jóvenes que habita el territorio en el que trabajamos. En este caso, nos proponemos construir conocimiento acerca de cómo en el caso de los jóvenes bolivianos, el trabajo en espacios comunitarios y familiares, se articula más o menos conflictivamente con otros procesos y prácticas de sociabilidad. Como hemos visto, estos tránsitos configuran trayectorias en las que es posible advertir disputas sobre el carácter formativo de las experiencias interculturales de vida.

Bibliográfica

Achilli, E. *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens, 1996.

Barth, F. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE, 1976.

Benencia, R. “La inmigración limítrofe”, en Torrado, Susana (comp.), *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*. Tomo I, Buenos Aires: Ensayo Edhasa, 2007.

Caggiano, S. *Del Altiplano al Río de la Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires*. En Torres, A. (coord.) *Niñez indígena en migración Derechos en riesgo y tramas culturales*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador - UNICEF (TACRO) - AECID. (Serie Foro), 2010.

- Candau, J. *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2008.
- Canelo, B. *Fronteras internas: migraciones y disputas espaciales en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia, 2012.
- Cavagnoud, R. « Discontinuidad y autonomización en los trayectos vitales de los niños y jóvenes en situación de calle en La Paz y El Alto », *Bulletin de l'Institut français d'études andines* [En línea], 44 (3) | 2015.
- Cavagnoud, R.; Lewandowski, S. y Salazar, C. Introducción Pobreza, desigualdades y educación en Bolivia (2005-2015); *Bulletin de l'Institut français d'études andines* [En línea], 44 (3) | 2015.
- Courtis, C. y Pacecca, M. (comp.) *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC, 2011.
- Diez, M.L. *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2014.
- Diez, M.L. y Novaro, G. Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En Martínez, ME. y Villa, A. (comp.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc, 2014.
- Diez, M.L.; Novaro, G. y Fariña, F. “Educación, prácticas deportivas y trabajo. Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares”. *Revista: Boletín de Antropología y Educación, Año 7, Nro. 11 – 2017 - ISSN 1853-6549* (en línea), en edición.
- Fonseca, C. *Caminos de adopción*. Buenos Aires: EUDEBA, 1998.
- García Borrego, I. La construcción social de la inmigración: El papel de la Universidad. En Pedreño Canovas, A. y Hernández Pedreño, M. (coord.) *La Condición Inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia, Vicerrectorado de Extensión Cultural y Proyección Universitaria, 2005.
- 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. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2012.
- Grimson, A. *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- Grimson, A. (comp.) *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Ciccus-La Crujía. Buenos Aires, 2000.
- Hecht, C.; García Palacios, M.; Enriz, N.; Diez, M. “Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico”, En Novaro, G., A. Padawer y A. Hecht (comp.)

Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España, Buenos Aires: Biblos, 2015.

Hinojosa, A. Migración transnacional y sus efectos en Bolivia, 46 pp.; La Paz: Programa de Investigación Estratégica de Bolivia (PIEB), 2009.

Lave, J. y E. Wenger. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2007.

Mallimachi Barral, A. Movilidades y permanencias. Repensando la figura del movimiento en las migraciones. *Revista Temas de Antropología y Migración*, N° 3, Junio 2012, Pág: 77–92.

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

Novaro, G. “Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales”, *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid Noviembre de 2014, pag. 157 a 179.

Pacecca, M. *El trabajo adolescente y la migración de Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

Padawer, A. “¿Trabajar y aprender? La participación de los niños mbya en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación”, en: Novaro, G. *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, 2011.

Padawer, A. y Diez, M.L. Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII*, N° 35, 2015, pp. 65-92.

Pizarro, C. “Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar”. *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 21(63), 2007: 211-244.

Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

Rockwell, E. La dinámica cultural en la escuela. En Alvarez, A.: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Ed. Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1997.