



HS- *Horizontes Sociológicos*- AAS- Año 3.- Número 6.
Julio-Diciembre 2015.- Argentina.- ISSN: 2346-8645.- Pp. 37-53

ELLOS LLEVAN A BOLIVIA EN LA SANGRE. TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN Y POBREZA.

GABRIELA NOVARO

Doctora en Antropología; Investigadora Adjunta del Conicet,
Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.

Correo electrónico: gabriela.novaro@gmail.com

RESUMEN

Este texto busca aportar a los debates sobre migración, niñez y juventud. Se sostiene en una investigación en curso con población migrante boliviana en la provincia de Buenos Aires. El trabajo se centra en las proyecciones de los adultos migrantes sobre las identificaciones nacionales de las jóvenes generaciones. Se ponen en cuestión las perspectivas de la asimilación y los desarrollos críticos actuales de la noción de segunda generación que asocian esta noción a procesos de marcación-señalamiento desde el Estado. En especial se plantea la necesidad de complementar esta última aproximación atendiendo a las expectativas de continuidad identitaria de colectivos en situación de movilidad, desposesión y discriminación, desafiados profundamente en sus posibilidades de transmisión generacional.

PALABRAS CLAVE:

Transmisión intergeneracional | Identificación nacional | Segunda generación | Niños y jóvenes migrantes

ABSTRACT

This research looks forward to contribute to the debates about migration, childhood and youth. It is held by a currently-carried investigation with migrating Bolivian population in Buenos Aires province. The text is focused in the migrant adults projections about the national identification of the younger generations. The perspectives of the assimilation and the current critical developments of the notion of second generations that associate this notion to processes of signaling from the state are put in question. It is specially aimed to complement this previously mentioned approximation, paying attention to the expectations of identity continuity of collectives in situation of mobility, dispossession and discrimination, deeply challenged in their possibilities of generational transmission.

PALABRAS CLAVE:

Intergenerational transmission | National identification | Second generation | Migrant children and youth

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda la situación de la niñez y juventud migrante en Argentina centrándose en las relaciones intergeneracionales y más concretamente en las proyecciones de los adultos migrantes sobre las identificaciones étnicas y nacionales de las jóvenes generaciones. Pretende desde esta temática aportar a los estudios sobre niñez, juventud y migración.

Las investigaciones sobre migración en Argentina vienen abordado con sistematicidad en los últimos años cuestiones como la inserción en los mercados de trabajo, la modificación de las leyes migratorias, los agrupamientos y formas de acción política, etc. El tema de la niñez y la juventud migrante ha sido poco estudiado¹. Por otra parte, los estudios sobre niñez y juventud han incluido, en forma incipiente aún, los contextos migratorios que caracterizan las experiencias de muchos de los niños y jóvenes en Argentina. Esta vacancia en los estudios se refleja también en las normativas en las que los especialistas advierten la ausencia de una perspectiva de niñez y adolescencia en las políticas migratorias, como así también, la falta de una perspectiva migratoria en las políticas de niñez².

La problemática de las identidades e identificaciones nacionales es fundamental para abordar la situación de población que ha atravesado procesos de movilidad entre distintos países. Esto resulta aún más significativo en los inmigrantes bolivianos (en los que nos centramos en este trabajo) que suman a las marcaciones nacionales, fuertes referencias en clave de identificación étnica.

Los niños y jóvenes migrantes y las llamadas *segundas generaciones* constituyen un colectivo privilegiado para analizar la forma en que los procesos de identificación se manifiestan en distintos contextos (familiares, asociativos, escolares), las múltiples voces y expectativas en juego, los procesos de marcación y de construcción identitaria en distintos momentos de la vida. El lugar que el sistema educativo asume en estos procesos será particularmente atendido, en tanto la escuela constituye un espacio evidente de interpelación identitaria y de transmisión de discursos y referencias de identificación nacional a las jóvenes generaciones.

En el trabajo se ponen en discusión visiones tradicionales acerca de las identificaciones en contextos de migración. La investigación desarrollada en años anteriores en múltiples escuelas de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires da cuenta de que se ha consolidado sobre todo en los espacios escolares la imagen de que las alternativas para los migrantes y en particular para sus hijos, se limitan a su integración-asimilación a la sociedad nacional, a su guetización, o bien a la coexistencia de referencias a las dos naciones en una suerte de marco bicultural-binacional (Novaro, 2012). En todo caso, si bien algunos aspectos de la construcción de un marco que provisoriamente podríamos llamar binacional se registra frecuentemente, veremos toda la complejidad de esta coexistencia, como así también la necesidad de superar el dualismo cultural que suele presuponer esta noción.

En particular la situación analizada plantea la necesidad de reflexionar en torno a la vigencia de ciertas categorías como asimilación e integración y también en torno a la perspectiva que asocia la identificación de los hijos de los migrantes con atributos de la nacionalidad de sus padres con una estrategia de marcación estigmatizante desde el Estado y la nueva sociedad nacional³. Sin descuidar el peso de estos últimos factores, destacamos la necesidad de atender también a los sentidos y expectativas que las familias y organizaciones de migrantes ponen en el proceso de construcción de la identidad de sus hijos, entendiendo a las mismas como políticas de continuidad identitaria en contextos de movilidad, pobreza y discriminación.

1.- Se advierte un creciente interés por la situación educativa de los niños migrantes, en el marco de preocupaciones por el acceso a derechos. En este sentido avanzan en años recientes los trabajos de Neufeld, 1999; Domenech, 2013 (A), Novaro y Diez, 2011, entre otros.

2.- Así se muestra en un diagnóstico del año 2013 realizado conjuntamente por la UNICEF y la Universidad de Lanús.

3.- En particular planteamos la necesidad de reflexionar sobre el desarrollo de autores que trabajan sobre las segundas generaciones de migrantes en España, tales como Portes y Rumbaut y García Borrego, entre otros.

El trabajo avanza sobre distintos aspectos abordados, en principio, con referencias generales (estadísticas, normativas), para luego centrarse en los resultados de una investigación en curso. Esta se desarrolla desde el año 2010 en un barrio denominado por los vecinos “Villa bolita”, cercano a Escobar, localidad ubicada 50 km al norte de la Ciudad de Buenos Aires⁴. El trabajo de campo se centró en el contacto con dos organizaciones que nuclean a migrantes —la Colectividad Boliviana de Escobar, y la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar— con numerosas familias y con las dos escuelas del barrio⁵.

2. NIÑEZ Y JUVENTUD EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN, DISCRIMINACIÓN Y POBREZA. BREVE PANORAMA SOCIAL Y EDUCATIVO⁶

La migración acompañó la conformación del Estado nacional en Argentina; el componente migrante continúa siendo relevante en la composición de la población, pero se ha modificado significativamente su porcentaje y procedencia. Si los migrantes de ultramar llegaron a ser casi el 30% de la población local a principios del siglo XX, hoy en día la población migrante alcanza el 4,5% de la población (de acuerdo al censo del 2010), y procede sobre todo de países latinoamericanos⁷. Asociado a esos y otros cambios se registran modificaciones en las representaciones sobre la migración. Distintos trabajos analizan el pasaje de la imagen de las migraciones europeas como un proceso que aportó progreso a nuestro país, a la representación de las migraciones latinoamericanas como una invasión incivilizada. Esta perspectiva se sostiene en fuertes prejuicios, muchos de ellos explicitados o sugeridos en clave racial (Pacecca y Courtis, 2008).

Las investigaciones de Benencia (2008), Pizarro (2007), Sassone-Mera (2007), señalan la inserción de los migrantes latinoamericanos al mercado de trabajo como pequeños cuentapropistas y como asalariados en sectores de mano de obra intensiva —en la construcción, talleres de costura y en la producción hortícola periurbana— frecuentemente en situación irregular y de sobreexplotación. Asimismo se advierte (sobre todo entre la población proveniente de Bolivia) la tendencia a agruparse en determinados territorios y a fortalecer los procesos asociativos en organizaciones de migrantes (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes). Esta tendencia responde a la segregación espacial, la situación de discriminación en la nueva sociedad, la intención de fortalecer vínculos internos y mantener la continuidad de ciertas referencias identitarias nacionales, étnicas y regionales (Grimson 1999; Gavazzo, 2012). En el contexto descrito, el discurso nacionalista boliviano en ocasiones se articula con el discurso étnico, pero en ocasiones también invisibiliza y subordina el componente indígena de la población (Novaro, 2014)⁸.

En los últimos años la situación de la población migrante latinoamericana se ha modificado en el plano legal a partir de los cambios en la normativa migratoria: la Ley N° 25.871/03 incluye diversos artículos que

4.- Esta investigación se desarrolla en el marco del Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras /Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de esta universidad y el Conicet.

5.- Entre el año 2010 y 2014 realizamos más de veinte jornadas de observación participante en contextos comunitarios y familiares (principalmente encuentros de la Asociación de Mujeres y eventos festivos) y entrevistas a referentes y miembros de la Colectividad, de la Asociación de Mujeres y sus familiares. Registramos, además, una cantidad similar de situaciones de interacción escolar (en especial clases, actos escolares y talleres), revisamos material documental de las escuelas, mantuvimos extensas conversaciones con maestros, y realizamos charlas grupales con adolescentes y entrevistas en profundidad con jóvenes en una de las escuelas. Si bien en este trabajo tenemos en cuenta todo este material, nos centramos especialmente en los registros del barrio y las festividades de la Colectividad, en las charlas mantenidas con las mujeres de la Asociación y con sus hijos y en algunas situaciones escolares.

En los puntos 3.2 y 3.3 se hacen más especificaciones sobre las características de estos espacios y del trabajo realizado en ellos.

6.- Si bien en este trabajo en general consideramos conjuntamente la situación de la niñez y la juventud, es evidente la necesidad de distinguir en futuras indagaciones la situación de ambos, como así también las expectativas diferenciadas de los adultos con respecto a ellos.

7.- De acuerdo al censo del año 2010 la población de origen paraguaya supera el 30% de los extranjeros (550713 personas), en tanto la de origen boliviana es del 19% (345 272 personas). Esta población se asienta mayormente en el área metropolitana de Buenos Aires y la zona que bordea la ciudad de la Plata.

8.- La población procedente de Bolivia suma a las marcas de extranjería, marcaciones étnicas vinculadas a cuestiones como la lengua —fundamentalmente el quechua—, las formas de agrupamiento, las festividades, creencias religiosas etc. La importancia de estas referencias se advierte, además, en la conformación del mismo estado “plurinacional” de Bolivia, donde la diversidad cultural es un criterio para reivindicar la existencia de naciones autónomas coexistiendo en relación a la misma formación estatal. Las tensiones entre lo étnico y lo nacional adquieren particulares sentidos en contextos de migración.

aluden directa o indirectamente a la situación de los niños y jóvenes al poner de relieve el derecho a la reunificación familiar y establecer el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. La ley establece además, las posibilidades de permanencia de aquellos inmigrantes que tengan hijos argentinos. Se debe considerar asimismo el criterio utilizado históricamente en nuestro país para definir la nacionalidad: de acuerdo a la Ley de Ciudadanía y Naturalización, en nuestro país se aplica el *ius soli* o derecho del suelo “son argentinos todos los nacidos en territorio de la República, sea cual fuera la nacionalidad de los padres”. Este criterio no es de ninguna manera universal. Otros países (Alemania, Italia) utilizan el derecho de sangre, *ius sanguinis*, que indica que un niño tendrá la nacionalidad de sus padres sin importar su lugar de nacimiento. España es un caso interesante en este sentido donde se combinan principios del *ius sanguinis* con una forma limitada del *ius soli*⁹. Una perspectiva comparativa entre la legislación de los distintos países revela la actualidad y relevancia de esta temática y su relación con los debates sobre la identidad.

Volviendo a la situación que plantea la nueva ley migratoria en Argentina, sin desconocer el avance de la política de acceso a derechos que la sustenta, la misma no debería llevarnos a creer que la inclusión en condiciones de igualdad y democratización es un hecho. Muchas objeciones podrían sostenerse frente a esta noción. En principio, es importante considerar que para algunos autores la nueva normativa representa un intento de regulación estatal basado en una idea actualizada de control, ordenamiento y gobernabilidad (Domenech, 2013b –; Pizarro, 2012).

El registro de situaciones de pobreza, vulnerabilidad y discriminación y la persistencia de estereotipos negativos sobre los inmigrantes latinoamericanos plantea el desafío de señalar los límites de la inclusión social en un contexto de reconocimiento de derechos a nivel formal.

En cuanto a la situación educativa, veremos que, más allá de la garantía formal del acceso a los servicios educativos, se advierten modos particulares de inclusión de la población migrante y limitados cambios en las retóricas y mandatos educativos.

Los niños migrantes bolivianos están incluidos en forma masiva en el sistema de educación pública en el nivel primario argentino; sin embargo, se produce una importante caída en la matrícula en la educación secundaria¹⁰.

La masiva inserción de los niños migrantes procedentes de Bolivia en las escuelas primarias habla de la escuela como una importante agencia socializadora, pero no es una garantía de inclusión en condiciones de igualdad. La exclusión educativa de estos niños no es un dato evidente, sino que se advierte en los particulares modos de estar “dentro” del sistema en un proceso al que en trabajos previos caracterizamos como una forma de inclusión subordinada: tránsito por circuitos escolares de menor prestigio, desconocimiento de las trayectorias educativas previas de los niños, estereotipos de los docentes sobre la escolarización en Bolivia (paradójicamente muy valorada por las familias), bajas expectativas de desempeño, silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes (Novaro, 2012)¹¹.

9.- La base de la nacionalidad española es el *ius sanguinis*, pero también se puede adquirir la nacionalidad por residencia. Los hijos de los extranjeros nacidos en España adquieren al nacer la nacionalidad española cuando los países de origen de sus padres no se rigen por el *ius sanguinis*.

10.- Prácticamente la totalidad de los niños procedentes de Bolivia de hasta 13 años de edad asisten a la escuela, pero este porcentaje disminuye notablemente entre los jóvenes 14 y 24 años, que asisten en un 47,3% a establecimientos educativos (Cerrutti, 2009). Vale aclarar que la caída de la matrícula en los niveles superiores del sistema no es una situación exclusiva de la población migrante, sino que se refleja también en la matrícula total. En trabajos anteriores mostramos, sin embargo, como esta caída (considerando la proporción de niños y jóvenes totales y de nacionalidad boliviana), es más pronunciada en estos últimos (Novaro, 2011).

11.- Por cierto, este no es un fenómeno exclusivo de la Argentina. Procesos similares se registran en otros países como México y España (Czarny-Buenhabad, 2015; Poveda, Jociles, Franze, 2009). Resultan particularmente significativas ciertas similitudes entre la situación educativa de los migrantes latinoamericanos en Argentina y en España. Poveda, Jociles y Franze registran la tendencia de los educadores españoles a abordar la diversidad cultural desde estrategias de externalización, como así también presupuestos sobre la privación educativa en el país de origen, desde las que se proyecta un menor desempeño en el nuevo país.

Si el nacionalismo puede ser pensado como política de identidad promovida por el Estado que distingue y clasifica entre nacionales y no nacionales (Sayad, 1998), el nacionalismo escolar puede ser concebido como una política estatal de identificación de las jóvenes generaciones. Desde el mismo los niños y jóvenes migrantes suelen ser definidos como extranjeros (Novaro, 2012). En tiempos de discursos políticamente correctos advertimos que las formas tradicionales del nacionalismo coexisten en la escuela con nuevos discursos de inclusión, interculturalidad y valoración de la diversidad. A pesar de algunos cambios en la retórica y la normativa, la persistencia de la perspectiva de la asimilación asociada al nacionalismo escolar, las propuestas de movilidad social y éxito educativo en sus versiones más simples, encuentran hoy en día correlatos en los discursos de la integración escolar, sostenidos sobre el supuesto de que formar parte de la nueva nación supone renunciar a la de origen. Las políticas de Educación Intercultural y Bilingüe han comenzado a plantear algunos quiebres en este discurso, pero en general se limitan al apoyo y seguimiento de experiencias educativas de la población indígena. Queda así un gran vacío para otros colectivos (tales como los niños y jóvenes migrantes latinoamericanos) que en muchos sentidos se alejan de los parámetros de identificación y formación establecidos.

3. TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN

3.1 MARCOS DEL DEBATE

Los procesos de identificación y de transmisión cultural han comenzado a ser atendidos en los estudios sobre migración. El lugar de los niños y jóvenes en estos procesos aún debe ser objeto de estudios sistemáticos y sostenidos en nuestro país. Por ello nos referiremos brevemente a los aportes de autores de otras latitudes (Estados Unidos y España) para abordar la problemática de la *asimilación* de los migrantes e hijos de migrantes y el cuestionamiento de categorías frecuentemente utilizadas en la temática como la de *segunda generación*; señalaremos problemáticas que consideramos no del todo resueltas en ellos, al menos para precisar la situación de la población migrante en Argentina, y en el punto siguiente profundizaremos en estas cuestiones pendientes a partir de los datos de una investigación en curso.

Es importante comenzar la recuperación de investigaciones desarrolladas en otros contextos considerando tanto las problemáticas comunes a los distintos países, como los aspectos particulares que caracterizan la situación de la población migrante en cada caso. Entre las problemáticas comunes podemos señalar que los trabajos que vamos a citar de Estados Unidos y España y el caso que analizamos, se refieren a población migrante en situación de pobreza que se desplaza por lo general buscando mejorar sus condiciones de vida y se enfrenta a complejas situaciones para la inserción en los países de destino. Entre los factores particulares, no podemos descuidar la diferente vinculación que las historias nacionales conformaron con los países de procedencia de los flujos migratorios (que en el caso de España y Estados Unidos se caracterizaron por el colonialismo y neocolonialismo), las distinciones en las políticas de poblamiento, el carácter crecientemente restrictivo de las normativas migratorias de Estados Unidos y España, que, se contraponen a la legislación argentina. En este último caso, tal como mostramos en el punto anterior, además del carácter tendiente a la regularización planteado por el nuevo marco legal se debe considerar la fuerte presencia de organizaciones de migrantes latinoamericanos. Con estas aclaraciones (que por supuesto deberían ser precisadas en estudios que superan las posibilidades de este artículo), pasemos a puntualizar los aspectos sugerentes de los análisis producidos en otros países.

El trabajo de Portes y Rumbault (2001) constituye una perspectiva clásica en torno al tema de las segundas generaciones de migrantes en Estados Unidos. Estos autores advierten las dificultades que experimentan los hijos de inmigrantes en tanto buscan equilibrar la orientación de los padres extranjeros con las demandas de "asimilación" de la sociedad receptora. La tensión entre ambas expectativas puede culminar en el rechazo de la "segunda generación" a la cultura parental o en un repliegue hacia adentro de la comunidad migratoria. Los autores introducen junto con la posibilidad de la asimilación, el proceso que denominan "aculturación selectiva"

que incluye tanto la apropiación de la cultura norteamericana, como el mantenimiento de las propias tradiciones. Describen esta situación como de biculturalismo. En su opinión el biculturalismo persistente mantiene la unidad familiar y reduce los conflictos intergeneracionales. Esta perspectiva ha sido denunciada por caer en una perspectiva culturalista, por simplificar una diversidad de situaciones (registrándose que mientras algunos grupos nacionales se benefician de este tipo de estrategias, otros no), por presuponer las bondades de la asimilación y no relevar la importancia de los procesos de discriminación, racismo y clasismo.

Hemos advertido interesantes aportes a esta problemática desde algunos estudios españoles recientes. En particular resultan antecedentes a considerar los trabajos de Sandra Gil Araujo y Claudia Pedone (2013), Silvia Carrasco, Jordi Pamies y Marta Bertran (2009), Adela Franzé (2002) y García Borrego (2003-2011) en España.

Las primeras analizan las políticas de integración de la población migrante, las crecientes restricciones y formas de control, las representaciones de la migración como amenaza, y la forma en que las políticas intervienen y regulan la vida familiar de los migrantes “en términos de demandas culturales y morales hacia los nuevos miembros como prueba de su identificación con la nación”; advierten que “Esta vinculación entre inmigración y construcción nacional también emerge en la categorización de los hijos e hijas de la población inmigrante como *segunda generación* (de inmigrantes) y no como *primera generación* (de nacionales); concluyen que de esta manera se extranjeriza a parte de sus nacionales y se desconocen las situaciones de transnacionalismo (Gil Araujo, Pedone 2013, pp. 151 y 154).

Carrasco, Pamies y Bertran siguiendo las trayectorias escolares de población marroquí en Cataluña analizan el papel de la educación de los hijos en los proyectos migratorios familiares y sugieren revisar el presupuesto de que la asimilación es una condición para la incorporación a la nueva sociedad y el planteamiento clásico de acuerdo al cual el reforzamiento de los vínculos intracomunitarios limita la participación en la escuela.

Adela Franzé por su parte advierte sobre ciertos presupuestos persistentes en el sistema educativo español con respecto a la población migrante: la supuesta oposición entre cultura de origen y destino, las formas de señalamiento y extrañamiento y el modo en que esto se traduce en situaciones de mayor desigualdad y exclusión educativa.

Junto con la consideración de las precisiones de estas autoras, nos interesa detenernos en el trabajo de García Borrego sobre las identificaciones de los hijos de los inmigrantes marroquíes y latinoamericanos en España. Este autor realiza agudos cuestionamientos a la noción de “asimilación selectiva” y “segunda generación”. En tanto (tal como veremos), en nuestro espacio de trabajo de campo encontramos reiteradas veces el uso del término *bolivianos de segunda generación*, las reflexiones de este autor resultan sumamente sugerentes.

García Borrego asocia la noción de inmigrantes de segunda generación con la atribución a los jóvenes de una característica que ni siquiera experimentaron¹². Lo entiende como un acto clasificatorio, la unificación de padres e hijos en una categoría que (en el caso de España) agrupa un colectivo cuyos derechos están en muchos sentidos condicionados y los opone a los nacionales. La caracteriza como una aloatribución estigmatizante. Las perspectivas culturalistas que suponen la asociación entre nación y cultura y presuponen oposiciones radicales entre la cultura de origen y de destino refuerzan la esencialización y la polaridad. La alteridad de los hijos es, según García Borrego, más enfatizada aun que la de sus padres, en tanto se los percibe en una zona fronteriza peligrosa, y encarnan una “anomalía difícil de encajar desde los parámetros de ese etnicismo político” (García Borrego, 2003, p. 12).

En trabajos posteriores García Borrego (2011) analiza el carácter familiar del proyecto migratorio y el desplazamiento de las expectativas de ascenso social hacia los hijos de los migrantes. Vincula estos proyectos a

12.- Vale aclarar que además de la cuestión generacional el autor se detiene en lo que la categoría migrante implica para los adultos migrantes, en tanto su identidad queda definida a partir de un acto (la movilidad) producido tal vez hace muchos años.

la expectativa de que los hijos accedan a un estatuto pleno de ciudadanía y lleguen a “ser algo” (noción asociada a la idea de huir de la condición de inmigrante).

Estas perspectivas sin duda iluminan procesos no evidentes y desestructuran categorías instaladas, pero creemos necesario complementarlas con la atención a lo que en las generaciones mayores de migrantes implica la transmisión a sus hijos de la identificación con la nacionalidad de origen. Nuestro trabajo de campo da cuenta de la necesidad de incluir elementos que nos permitan entender los múltiples sentidos que se despliegan en las propuestas de continuidad identitaria de los niños y jóvenes migrantes e hijos de migrantes. Sostenemos que, además de vinculadas a políticas de marcación y estigmatización del Estado y la nueva sociedad nacional, las propuestas de continuidad en el caso analizado se vinculan a expectativas de reproducción cultural y distinción, y a la reivindicación por “seguir siendo” de sus adultos de referencia. La situación analizada también da cuenta de la necesidad de considerar estas expectativas de continuidad y distinción en el contexto de las relaciones de desigualdad, teniendo en cuenta la forma en que coexisten con reivindicaciones de inclusión e igualdad.

3.2. TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL EN ORGANIZACIONES Y FAMILIAS MIGRANTES ¹³

El barrio donde trabajamos conocido como “El barrio boliviano” o “Villa bolita”¹⁴ se ubica a 3 km hacia el oeste del centro de Escobar. Gran parte de la población de este barrio procede de zonas rurales del departamento de Potosí y se integra en la producción y la comercialización fruti-hortícola. En la década del ochenta muchos de los migrantes bolivianos comenzaron a adquirir terrenos propios y a insertarse cada vez más claramente en el circuito de comercialización (Benencia, 2008).

La población boliviana del barrio a pesar de reconocer fuertes lazos de parentesco y paisanaje y proceder de localidades cercanas, lejos de ser homogénea, presenta una gran fragmentación entre propietarios de terrenos, comerciantes, medieros, arrendatarios, peones, pequeños comerciantes. La dinámica de la desigualdad y las lealtades locales, regionales y étnicas caracterizan las relaciones en la localidad.

En esta situación la prédica del nacionalismo, la permanente alusión a Bolivia —sobre todo en las celebraciones de las organizaciones de migrantes— puede asociarse tanto a la búsqueda de fortalecerse como colectivo en una situación adversa¹⁵, como a la generación de una mística nacionalista que vele la desigualdad de las relaciones entre sectores connacionales, propicie la disolución de lealtades regionales y étnicas y aborte la profundización de conflictos sociales entre los mismos inmigrantes.

Se advierten en el barrio procesos que tal vez podrían ser interpretados como de guetificación (asociados a cierto encapsulamiento), materializados por ejemplo en la construcción de barrios cerrados (*Cerro Rico, Potosí*) loteados mayormente entre la población boliviana y también, en un proyecto sobre el que se habla mucho pero que no se ha concretado luego de varios años: la creación de una “Escuela propia” (a ello haremos referencia en el próximo punto).

La Colectividad Boliviana de Escobar —en adelante la Colectividad— aparece como la organización más visible de la localidad. Se organiza a principios del noventa y nuclea alrededor de 500 miembros¹⁶. Es propietaria de importantes terrenos y de edificios vinculados a la comercialización de productos fruti-hortícolas y vestimenta.

13.- En este punto se toman algunas referencias de un texto recientemente publicado (Novaro, 2014). Las mismas han sido completadas con datos posteriores de la investigación y puestas en función de los debates en torno a la asimilación y la noción de segunda generación.

14.- Bolita es un término utilizado en Argentina para referirse peyorativamente a los bolivianos.

15.- Es necesario considerar que en el año 2000 y en el 2007 en el barrio se produjeron reiterados hechos de xenofobia con la población boliviana que llegaron a robos, secuestros y torturas.

16.- Entre los dirigentes de la Colectividad realizamos 6 entrevistas en el año 2011. Asistimos además a numerosas celebraciones. Realizamos también el seguimiento de páginas en internet, videos y documentos de esta institución. Al mismo tiempo realizamos entrevistas con otros 7 miembros (no dirigentes) de esta organización buscando reconstruir sus trayectorias personales y familiares, y sus opiniones sobre las actividades de la Colectividad dirigidas a los niños..

En trabajos previos Cynthia Pizarro (2007) analiza la forma en que esta organización alterna objetivos de integración a la sociedad nacional y de reforzamiento de identidades distintivas. Nos detenemos aquí en las acciones de esta organización asociadas a la afirmación de la nacionalidad y la construcción identitaria de las jóvenes generaciones.

Otra de las instituciones donde trabajamos, la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar –en adelante la Asociación–, es una organización mucho más pequeña que formaliza su creación en el 2005¹⁷. Nuclea particularmente mujeres –aunque también participan hombres– de condición humilde y en muchos casos con escasas experiencias de escolaridad. Esta institución recupera y recrea formas de participación política de Bolivia, explícitamente buscando reproducir el modelo de los Centros de Madres, tipo de asociación muy extendida en ese país, vinculada a tareas de reproducción, emprendimientos productivos y reparto de comida¹⁸. La Asociación de Mujeres funciona como un espacio convocante para actividades de promoción social y cultural, asistencia a las socias más pobres, asesoramiento sobre documentación, organización de eventos y un programa de radio y, sobre todo en los últimos años, gestión de diverso tipo de subsidios. Desde su origen se propone la apertura de una guardería –tarea que aún no ha concretado– y otras acciones dirigidas a la niñez.

Diversos indicadores señalan también que estas organizaciones de migrantes están atravesadas por una lógica de género y que si la Colectividad –cuyos cargos de dirección son ocupados casi totalmente por hombres– se asocia básicamente a tareas de producción y comercialización, la Asociación de Mujeres se presenta fuertemente ligada a actividades de reproducción y socialización.

En la estética de ambas organizaciones, en el tránsito por el barrio se advierte la fuerza de las imágenes del país de origen, de referencias y narraciones sobre territorios y localidades en contextos de desterritorialización y reterritorialización, y de muy fuerte segregación socioterritorial en el país de destino.

Se multiplica el despliegue de símbolos que marcan un territorio como propio, idealizan el espacio dejado y señalan la continuidad del pasado y las proyecciones en el nuevo espacio (por ejemplo en las recurrentes marchas con banderas argentinas y bolivianas). El carnaval, el día de la independencia de Bolivia, el aniversario de Potosí entre otros son ocasiones para la organización de multitudinarios eventos todos los años. En ellos los discursos hablan de *“mantener la identidad boliviana, preservar las costumbres del solar patrio y manifestaciones culturales propias de nuestras raíces bolivianas”*. (www.comunidadbol.com.ar, 2002).

17.- Con 9 mujeres de esta asociación y con algunos de sus hijos reconstruí narraciones biográficas durante el año 2012. Las mismas estuvieron orientadas a caracterizar recuerdos de su niñez, de las formas de crianza, de cómo los procesos migratorios atravesaron esas situaciones y sus hijos experimentaron estos procesos y se vincularon con la escuela en Argentina. Con la presidenta de esta Asociación mantuve numerosos encuentros y charlas. Los mismos se dirigieron tanto a reconstruir su historia personal como la conformación, objetivos y forma de funcionamiento de la Asociación. Registré numerosos contextos de interacción: encuentros, festividades, relaciones cotidianas familiares de las socias, vínculos con las escuelas de la zona. Los contactos con las mujeres de esta asociación se hicieron mucho más frecuentes y cercanos a partir de responder al pedido de la presidenta de colaboración para organizar una propuesta de capacitación de adultos que en sus propios términos *“nos permita firmar, nos ayude en los trámites, para que podamos ayudar a nuestros hijos en la escuela”*. Esta propuesta se concretó en el año 2014 con el apoyo de la Inspección de Educación de Adultos de Escobar.

18.- Los Centros de Madres son una forma organizativa muy común en Bolivia. Aparecen vinculados tanto a tareas de aparente fortalecimiento del lugar de la mujer entre los sectores vulnerables, como a estrategias de asistencialismo, control y penetración del Estado, los organismos internacionales y la iglesia católica (González Guardiola, 2000; www.eurosur.org/Flasco/mujeres/Bolivia/org/htm).

Imagen N° 1: Marcha de adultos y niños con banderas argentinas y bolivianas el 6 de Agosto, día de la independencia de Bolivia



Fuente: Novaro, G, Agosto de 2013

Se registra también la constante referencia a *lo boliviano*, al *allá* y el *acá* en las pinturas de los edificios, los nombres de muchos comercios del barrio: Kiosco “La Paz”, frigorífico “Villazón”, remises “Sin fronteras”, ómnibus “Potosí”, “Odontología integral latinoamericana”.

En los relatos de vida también se advierten las referencias en presente al espacio dejado, dando la sensación de que ha quedado fijada la imagen de Bolivia que corresponde a cuando los adultos se fueron, en muchos casos más de veinte años atrás. Estas alusiones refieren, entre otras cosas, a la crianza, la lengua y la escuela. Memoria actualizada para muchos en el permanente ir y venir de uno a otro país y en las múltiples redes tejidas entre Bolivia y Argentina. También memoria idealizada que se corresponde con una imagen de sujetos *honestos, laboriosos, confiables*, que se estructura por contraste con estereotipos negativos instalados en Argentina sobre esta población: *sumisos, dejados, pasivos, dependientes de los subsidios estatales*.

Muchos testimonios de nuestros entrevistados dan cuenta de que la construcción de la identidad se despliega en este contexto en relación a la tensión entre continuidad y cambio, asociado a representaciones sobre lo boliviano y lo argentino. Lejos de valoraciones fijas y constantes, junto con el deseo de inclusión en lo que se asocia a lo nuevo y lo moderno (Argentina), se registra la nostalgia por la continuidad y la tradición, la tranquilidad y la confianza atribuidos a Bolivia, que se opone a las imágenes de inseguridad y desconfianza vinculadas a Argentina (Novaro, 2014).

¿Qué característica tiene la relación con las nuevas generaciones en este contexto?

La identidad de las jóvenes generaciones aparece asociada a la transmisión de una memoria sobre Bolivia con fuertes rasgos de idealización. Esto parece ser lo que constituye “la herencia”. La alusión esencializada a un supuesto origen en Bolivia interpela no solo a los adultos migrantes, sino también a sus hijos, muchos de los cuales han nacido o se han criado desde muy pequeños en Argentina. Se supone que Bolivia será en ellos algo significativo a partir de imágenes naturalizadas de los sujetos y la crianza “*ellos llevan a Bolivia en la sangre*”, “*son nuestros retoños*” (términos reiterados en las festividades). Es necesario advertir la asociación de la noción de *retoño* con el producto de varios cortes de una planta, con el nuevo crecimiento y con la tierra, todas imágenes

de profunda significación en un colectivo en gran parte de origen rural, vinculado en el presente a la producción hortícola y en una situación de movilidad territorial. Esto plantea la necesidad de atender a los múltiples usos y sentidos de la noción de *bolivianos de segunda generación* que circula en la localidad, en tanto los adultos migrantes a través de la misma, además de un acto de imposición identitaria, parecieran estar apostando por las posibilidades de continuidad y de distinción como colectivo en un contexto de privación y subalternidad.

Hemos advertido que las referencias a lo boliviano se transmiten a través de canales no necesariamente verbales: a nivel de la Colectividad, en actos, con gran evidencia en los festivos, despliegue de imágenes, banderas, tramas vinculadas a las estéticas andinas la expectativa de inclusión y participación política en las organizaciones; en contextos familiares, intentando mantener y transmitir a los niños y jóvenes determinadas prácticas y saberes como la lengua quechua, la danza, el tejido, la cocina boliviana. Registramos reiteradamente la proyección a los niños de videos sobre bailes y programas televisivos de Bolivia y Perú, la apuesta por el carácter revelador que podría tener un viaje a Bolivia entre los hijos de bolivianos, “*cuando vayan van a entender*” comentaba un dirigente de la Colectividad a propósito del desconocimiento de Bolivia de sus dos hijos argentinos.

En los diálogos con las familias —particularmente con las mujeres y sus hijos— y el registro de situaciones de interacción cotidiana, advertimos junto con la fuerte apuesta por la inclusión de sus hijos a la sociedad argentina, el señalamiento de su distinción y la experiencia de los quiebres y discontinuidades en las vivencias de distintas generaciones. Las mujeres comentan reiteradamente el lugar que las expectativas sobre el futuro de sus hijos tuvo en la decisión de migrar, al tiempo que refieren a lo que la crianza de ellos en Argentina ha implicado en términos de discontinuidad “*de vivir allí (en Bolivia) mis hijos no quieren saber nada, a pasear no más van*”, “*quedarse allá, yo no creo que mis hijos lo aguanten*” (comentarios de mujeres de la Asociación), “*mis hijos ya son así, ellos se han criado acá*”, “*ya están acostumbrados, hicieron su vida*” (miembro activo de la Colectividad, padre de dos niños argentinos).

La preocupación por la transmisión de “una forma de ser” asociada a *lo boliviano* con atributos como *respetuoso, trabajador, obediente*, se fortalece en la representación del contacto con argentinos como contaminante y potencial fuente de contagio de prácticas como el robo, las drogas, el alcohol. “*Cuando crezca quiero que se vaya a Bolivia, acá los chicos se echan a perder*” (miembro de la Colectividad, padre de una niña boliviana de once años).

De esta forma se advierte cómo en la localidad la categoría *Bolivianos de segunda generación* aparece asociada a la preocupación porque las nuevas generaciones crezcan en las disposiciones que han heredado (en términos de Manheim, 1993), porque aprendan y se incorporen a prácticas que los definan como participantes plenos y miembros del grupo (Lave y Wenger, 2007), por garantizar los procesos de sucesión en el amplio sentido de la palabra. Hay que advertir que esto se da en un contexto donde sin duda los sujetos cotidianamente se preguntan quiénes y cómo serán sus hijos, y expresan dilemas sobre su asentamiento definitivo o la vuelta al país de origen. Todo esto plantea la necesidad de pensar estas categorías tanto en su componente de identidades naturalizadas y estigmatizantes (tal como es señalado en trabajos como el de García Borrego), como en su sentido de resistencia a identidades impuestas desde la nueva sociedad y el nuevo Estado. No es un detalle menor que entre los migrantes de Escobar se habla de *bolivianos de segunda generación* y no de *inmigrantes de segunda generación* (término que problematiza García Borrego). En este caso habría que atender particularmente a cómo una nominación nacional (bolivianos) aparece cargada de connotaciones que no se limitan a los atributos que las clasificaciones nacionales tienen desde el discurso del Estado. Esto muestra una vez más la necesidad de atender a los múltiples usos, formas y sentidos del nacionalismo.

¿Qué podríamos decir sobre la forma en que niños y jóvenes experimentan estas situaciones y estas nominaciones? ¿Qué significa para ellos la noción de segunda generación, representa una identidad que se les

impone, o la conciben como una herencia a la que adscriben?

El trabajo de Natalia Gavazzo entre jóvenes hijos de bolivianos en Buenos Aires resulta un interesante antecedente. Sosteniéndose en los desarrollos de García Borrego, Gavazzo afirma que la sociedad argentina considera que los hijos de bolivianos son “extranjeros”, “inmigrantes” o “bolivianos”, incluso cuando jurídicamente no lo sean. La lengua y el cuerpo operan como diacríticos diferenciales que movilizan diferentes estrategias de negociación de la identidad (Gavazzo, 2012). Se pregunta desde allí qué implican estas atribuciones para los jóvenes, en tanto marcas estigmatizantes, pero considerando también su intención de heredar el capital social de sus padres y construir una memoria común con ellos.

En los niños y jóvenes migrantes e hijos de migrantes con los que trabajamos en Escobar advertimos cierta tendencia a silenciar sus referencias familiares de identificación étnicas y nacionales en contextos públicos y de interacción con niños “criollos” (como la escuela), junto con manifestaciones de valoración e incluso idealización de su país de origen o el de sus padres –generalmente explicitadas en situaciones de interacción con connacionales– y las huellas que en ellos han dejado los procesos de movilidad y fragmentación de sus familias.

Nos ha llamado particularmente la atención la importante capacidad de convocatoria entre los niños y jóvenes de algunas prácticas organizadas por la Colectividad que funcionan como espacios de visibilización de la pertenencia nacional y, en algunos casos, también de la pertenencia étnica. Así, en el fútbol los equipos suelen armarse de acuerdo al pueblo de procedencia de los jóvenes o de sus padres, y en los torneos finales se observa que muchos niños y jóvenes portan la camiseta verde de la selección boliviana. Se advierte también la alta participación en los grupos de danza y de música con ritmos, instrumentos y coreografías andinas.

Imagen 2: Niños y jóvenes en festividades de la Colectividad portando banderas de Argentina y Bolivia con vestimentas deportivas de la Colectividad y la selección de Bolivia



Fuente: Novaro, G, Agosto de 2013

En el caso de los jóvenes y adultos jóvenes, reiteradamente se preguntan además dónde vivir en el futuro, qué transmitirán ellos mismos a sus hijos *“mis hijos ya son tercera generación, pero quiero que sepan de dónde vienen”* (joven argentina vinculada a la Asociación). Entre jóvenes del barrio es un tema de debate si gestionarán o no la doble nacionalidad. Advertimos también su participación en los procesos de empadronamiento y voto boliviano, en la difusión de iniciativas como la construcción de barrios cerrados en la localidad. En las conversa-

ciones alternan entre hablar de ellos mismos como *“nosotros los bolivianos”* a señalar que se han criado o que han nacido en Argentina.

Sin embargo, resulta también significativa la relativa ausencia de jóvenes en las acciones cotidianas y los cargos de dirección de la Colectividad y la Asociación (frecuentemente justificada por compromisos laborales y de estudio), aspecto donde se advierten grandes discontinuidades, que tal vez nos obliguen a imaginarnos nuevas formas de nucleamiento y acción política.

4. EDUCACIÓN, MIGRACIÓN Y NIÑEZ: ENTRE LA INCLUSIÓN Y LA DISTINCIÓN¹⁹

Durante los años 2013 y 2014 trabajé en las dos escuelas públicas del barrio²⁰. La caracterización que sigue busca posicionar las mismas con relación a la dinámica identitaria de las familias y organizaciones.

La fragmentación social y las tensiones locales parecen tener cierto correlato en la elección de la escuela. Una de ellas (escuela A) se encuentra en el centro del “barrio boliviano” cerca de los mercados, las quintas y los terrenos de la Colectividad; la otra se ubica en la entrada al barrio, a pocas cuadras de la ruta que lo comunica con el centro de Escobar (escuela B). Según la opinión de familias y representantes de la Colectividad estas escuelas cuentan entre su matrícula con población en peor y mejor situación socioeconómica respectivamente. En las charlas con los padres reiteradamente mencionaron las gestiones realizadas para que sus hijos asistan a la escuela B por considerarla mejor; nos consta también que mientras la escuela A tiene graves problemas edilicios e inestabilidad del equipo docente, la B cuenta con un equipo directivo y docente sumamente estable y mejores condiciones de infraestructura.

La escuela A fue creada a fines de la década del ochenta, según distintas versiones por pedido de la Colectividad, para cubrir falta de vacantes en el barrio. Su nombre es el de un prócer argentino de la independencia, promotor de denuncias contra los abusos sobre los indios. La otra escuela fue creada en el año 1963 por la iniciativa de una junta vecinal; su nombre corresponde con un país asiático, en homenaje a *“una de las principales potencias mundiales, . . . un pueblo de esa tierra privilegiada plena de espiritualidad y a sus habitantes radicados en la zona. . .”* (Libro de oro de la escuela)

En la primera escuela se advierten situaciones y propuestas de acercamiento y convocatoria con la colectividad boliviana, si bien desde imágenes y símbolos bastante estereotipados: las pinturas de la entrada con la bandera argentina y boliviana, la representación de una mujer andina o *chola*, ataviada con amplias polleras y una larga trenza, junto con un gaucho, el izamiento de dos banderas, la entonación del himno boliviano en algunos actos, la publicación de noticias de la Colectividad en la cartelera de la escuela. Si bien la identificación con lo boliviano es un tema de explícita disputa entre el personal de la escuela²¹, lo cierto es que en el barrio esta escuela se conoce como *“la escuela de los bolivianos”* y que los adultos de esa nacionalidad comentan reiteradamente *“allí estamos nosotros”*.

En la escuela B lo andino, lo boliviano, lo indígena parece ausente en la estética de puertas, paredes y actos. Las imágenes se presentan en cierta forma invertidas. En esta escuela, sin símbolos que invoquen las pertenencias de las familias de los niños, el discurso predominante parece ser el igualador y los hitos de identi-

19.- Para la caracterización de las escuelas del barrio se toman y completan algunas referencias presentes en un texto de próxima aparición (Novaro, 2015).

20.- Observé numerosas situaciones escolares (entradas, salidas, recreos, clases, actos); analicé documentación de las instituciones (libros de memorias, actas, proyectos institucionales, carteleras, planificaciones escolares); mantuve numerosas y extensas conversaciones con tres maestros y la bibliotecaria de la escuela B y con la asistente social de la otra escuela, asistí a clases de ciencias sociales de cuarto y sexto grado en ambas instituciones y realicé charlas grupales con adolescentes y 5 entrevistas en profundidad con jóvenes de la escuela B. Estos últimos contactos se vieron favorecidos durante el año 2013 a partir de mi colaboración para dictar un taller sobre discriminación en la escuela secundaria ubicada al lado de la escuela B y para desarrollar una secuencia sobre migraciones con sexto grado de la escuela A en el 2014.

21.- Disputa materializada en el blanqueamiento que tapó las imágenes del frente del edificio en el año 2014, según algunas versiones recogidas entre el personal docente *“para que la escuela no aparezca tan identificada con los bolivianos”*.

ficación son los que tradicionalmente caracterizan a las escuelas argentinas: carteleras, afiches, fotos, objetivos institucionales refuerzan la imagen de la religión católica como La Religión, del idioma castellano como *Nuestra Lengua*, de la celeste y blanca como *Nuestra Bandera*, de la chacarera, pericón, milonga, chamamé como *Nuestro acervo cultural*; obviamente en las clases escolares la historia argentina se presupone como *Nuestra Historia*. No se registran prácticamente menciones a la matrícula de origen boliviano, dato no menor considerando que esta escuela desde mediados del ochenta a la actualidad siempre tuvo un alto componente de niños migrantes o hijos de migrantes.

En el contacto con personal de ambas instituciones registramos entre los docentes apreciaciones desvalorizantes sobre las escuelas en Bolivia —donde muchos chicos cursaron sus primeros años—, definidas frecuentemente por los docentes argentinos como tradicionales, disciplinadoras y repetitivas. En trabajos previos hemos identificado estas mismas valoraciones en otras instituciones y el modo en que las mismas se sostienen en generalizaciones que desconocen las complejidades y el carácter heterogéneo del sistema educativo boliviano (Diez y Novaro, 2014).

Pero además de detenernos en lo que la escuela hace y no hace con los niños bolivianos e hijos de bolivianos, atendimos a los sentidos que la escuela tiene para sus familias, concibiendo a la escuela como un espacio más donde está presente la apuesta de familias y organizaciones por la continuidad y la experiencia de la discontinuidad en las relaciones intergeneracionales. Desde aquí nos interrogamos acerca del funcionamiento de ambas escuelas en una lógica inversa de marcación-invisibilización.

Una primera impresión podría sugerir que en la selección de escuela predomina el deseo de igualación vinculado a una cierta desmarcación. Como dijimos, la escuela más elegida es la menos marcada por imágenes y prácticas “bolivianas”. Sin embargo, por un lado, esta selección no implica que el deseo de desmarcación esté igualmente presente en todos los ámbitos de la vida social: los mismos padres que hacen múltiples gestiones para que sus hijos consigan una vacante en la escuela B, los envían a bailar los caporales o participar en equipos de fútbol en la Colectividad. Es necesario considerar además de la marcación y desmarcación, que ambas instituciones se asocian a propuestas educativas desiguales desde las representaciones de los adultos del barrio. Por otra parte, advertimos que aún a la escuela menos marcada se le realizan reclamos que en principio podríamos calificar como tradicionales y que se sostienen en el recuerdo de las escuelas bolivianas: “*que en la escuela haya más disciplina*”, “*que los maestros sean más estrictos*”, “*allá (en Bolivia) la escuela es más ordenada, valoran más el estudio*” (padres migrantes de la Colectividad y de la Asociación con hijos en ambas escuelas coincidieron en estas observaciones²²). Hemos advertido que estas expectativas deben ser vinculadas con los modelos de sujeto y de socialización en tensión y hablan de la preocupación por la transmisión de *una forma de ser* asociada a *lo boliviano*. Están señalando un posicionamiento de la población migrante con relación a la educación y la escuela como espacios de continuidad y de transmisión de las referencias nacionales a las nuevas generaciones.

Las relaciones con la escuela, en definitiva, alternan entre el deseo de inclusión —aludido, por ejemplo, en la preocupación para que los niños hablen bien el castellano, consigan una vacante en la escuela más prestigiosa de la ruta, tengan un título, se desenvuelvan “*acá*”, realicen trayectorias escolares largas²³—, y las situaciones de confrontación no siempre explícita entre las imágenes de infancia y de sujeto desde las cuales comprender las expectativas puestas en la escolaridad.

El seguimiento del proyecto de creación de una escuela “propia”, “*que tenga lo boliviano y también lo argentino*”, “*que los maestros sean paisanos*” da cuenta de la preocupación de los adultos por la formación de los jóvenes, como también de la dificultad para concretar instancias que articulen expectativas y demandas

22.- Vale aclarar que en investigaciones anteriores se registraron similares apreciaciones, por ejemplo, entre padres bolivianos cuyos hijos asistían a escuelas de la localidad de Lugano en la Ciudad de Buenos Aires.

23.- En los hechos, la expectativa de una escolaridad larga se choca con la necesidad de que los jóvenes entren relativamente temprano al mercado de trabajo, lo que generalmente dificulta la continuidad escolar.

de la población migrante con el sistema educativo. Las personas que comentaron sobre este proyecto ponían claramente más énfasis en la búsqueda de espacios formativos alternativos desde lo actitudinal (la disciplina, el respeto) que en la expectativa de distinciones curriculares o pedagógicas con las escuelas argentinas²⁴. Muchos adultos y jóvenes en reiteradas ocasiones se preguntaban si en esta escuela se debía incluir solo a bolivianos e hijos de bolivianos o también a vecinos argentinos del barrio, si debía ser una iniciativa de la Colectividad o de otra organización, si necesitaba depender del estado argentino (por ejemplo para pagar los sueldos docentes) o ser independiente. El tema fue planteado en numerosas asambleas de socios de la Colectividad, pero al día de hoy sigue sin resolverse y siendo motivo de división entre quienes apuestan por un establecimiento privado que les permita mantener mayor autonomía, y quienes dudan de la viabilidad de esta propuesta. Es necesario seguir de cerca estas iniciativas sabiendo que las mismas pueden resultar tanto en proyectos de autonomización de dispositivos de imposición del Estado en la formación de las jóvenes generaciones, como en procesos de fragmentación educativa.

CONCLUSIONES Y TEMAS ABIERTOS EN TORNO A LAS CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES IDENTITARIAS EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN

La situación relevada da cuenta de la necesidad de complementar los cuestionamientos a las categorías clasificatorias y los proyectos de continuidad en las jóvenes generaciones (condensado por ejemplo en la crítica a la noción de segunda generación) con la atención a los sentidos particulares que estas nociones adquieren en distintos contextos y para diversos colectivos. En el caso analizado advertimos que la continuidad puede vincularse a situaciones de imposición intergeneracional de la identidad, pero también puede ser pensada como un proyecto de resistencia a identidades impuestas, a cambios forzados, al abandono compulsivo de formas de ser y estar en contextos de desposesión y movilidad. Tampoco podemos obviar que los discursos que legitiman esta continuidad y la vigencia de estas tradiciones se explicitan reforzando la supuesta homogeneidad de un colectivo que construye lazos comunitarios en una situación en muchos sentidos adversa y reconoce en su interior relaciones de profunda desigualdad: de clase, de género y de generación.

Advertimos que la dinámica distinción-inclusión cruza, con sentidos paradójicos y en ocasiones contradictorios, las apuestas identitarias de los adultos migrantes hacia las jóvenes generaciones. Así, advertimos que la intención de que Bolivia siga siendo en ellos un referente significativo coexiste con la apuesta por su integración a la nueva nación para lo cual advierten que las marcas asociadas a lo boliviano pueden constituir un obstáculo.

La situación relevada en el campo también permite poner en duda que necesariamente sean las escuelas los espacios donde los adultos proyectan la resolución de estos procesos. Se advierte que un colectivo en el que se registra recurrentemente la preocupación por la continuidad de Bolivia como marcante de identidad en sus hijos, opta generalmente por enviarlos a la escuela donde esta marca aparece menos visibilizada. En todo caso, la compleja dinámica de marcación-desmarcación no puede analizarse omitiendo los contextos de desigualdad social y educativa que condicionan estas elecciones.

Si bien en este trabajo nos hemos centrado en las perspectivas de los referentes adultos, quisiéramos cerrarlo abriendo interrogantes en torno a las nuevas generaciones. En tanto encarnan las apuestas a futuro pero también los dilemas del presente, los niños y jóvenes aparecen cruzados por estas tensiones. Sus diversas y complejas experiencias (entre otras las experiencias escolares) posiblemente los obligan a crear nuevas formas de estar y transitar los procesos de identificación. En ellos confluyen expectativas familiares –en gran medida asociadas al mantenimiento de la identificación con Bolivia– y escolares, frecuentemente vinculadas a imágenes devaluadas de este país. Estas tensiones, lejos de ser calificadas a priori como desestructurantes, tal vez resulten auspiciosas en la construcción de identificaciones (sobre todo de identificaciones nacionales) menos

24.- En este último sentido solo se mencionaba reiteradamente la intención de incluir la enseñanza del quechua.

excluyentes, que incluyan la posibilidad de sumar y redefinirse permanentemente. Además, habría que pensar si esta forma de experimentar las identidades, que coincide con el carácter dinámico que consensuadamente en la academia se asocia a los procesos identitarios, es necesariamente opuesta a la noción de continuidad. En todo caso, es necesario profundizar de qué continuidad hablamos, qué continuidad esperan los adultos, los niños y los jóvenes, cómo concebir la misma desafiando nociones instaladas, y atendiendo a sus múltiples usos y sentidos.

La metáfora de la sangre con la que presentamos este trabajo, a pesar de sugerir continuidades biologizadas, tal vez incluya también algo revelador para pensar en todo esto. Porque si bien sabemos que el tipo sanguíneo y los componentes básicos se heredan, las combinaciones son múltiples, porque las características de la sangre se vinculan en gran medida con aquello de lo que el individuo se apropia, pero sobre todo, porque la sangre, como nosotros mismos, se produce y renueva a lo largo de toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Benencia, R. (2008). Migrantes bolivianos en la periferia de ciudades argentinas: procesos y mecanismos tendientes a la conformación de territorios productivos y mercados de trabajo. En: Novick, S. (comp.), *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias* 13-30. Buenos Aires: Catálogos.

Carrasco, S.; Pamies, J.; Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1) 25-78

Cerrutti, M. (2009). Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina, *Serie de Documentos*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Población, Secretaría de Interior, Ministerio del Interior, Organización Internacional para las Migraciones, Marzo.

Czarny, G.; Buenhabad, E.M. (en prensa). Escolarización indígena en México: entre procesos migrantes, políticas interculturales y nuevos encubrimientos. En Novaro, G.; Padawer A. y Hecht, C. (coord.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

Diez, M.L. y Novaro, G. (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En Villa, Alicia; Martínez, María Elena (comp.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (pp. 199-230). Buenos Aires: Noveduc (Ensayos y experiencias).

Domenech, E. (2013). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. Argumentos. *Revista de Crítica Social*, 116-149.

García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. Anduli: *Revista andaluza de ciencias sociales*, nº 3, 27-46.

García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? En *Papers*, 96/1, pp 55-76.

Domenech, E. (2013a). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana. Entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. Argumentos, *Revista del Instituto Gino Germani*. Universidad de Buenos Aires 15, 116-149.

Domenech, E. (2013b). "Las migraciones son como el agua": Hacia la instauración de políticas de "control con rostro humano". *Polis* [En línea], 35, Recuperado de <http://polis.revues.org/9280>

Franze, A. (2002). Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración. *Colección Estudios* N° 7. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid, España.

Gavazzo, N. (2012). *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, Argentina.

Gil Araujo, S. y Pedone, C. (2013). Políticas públicas y discursos sobre familia, migración y género en contextos de inmigración/emigración. En Karasik, G. (Coord.), *Migraciones Internacionales. Reflexiones y estudios sobre la movilidad territorial contemporánea*. Buenos Aires: Ciccus.

Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

Kropff L. (2008). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. Avá, *Revista de antropología*, Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad de Misiones. 16, 171-187

Lave, J.; Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manhein, K. (1993). El problema de las generaciones *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-244.

Neufeld, M.R. y Thisted, A. (comp.) (1999). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

Novaro, G. (2015). Familias, asociaciones y escuelas: tensiones en las identificaciones nacionales de niños migrantes. *Linhas Críticas. Revista da Faculdade de Educacao*, Dossier de Antropología y Educacion. Coord Amurabi Olivera, 77-93 UnB – Brasil.

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

Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 459-483.

Novaro, G. (coord) (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

Novaro, G.; Diez, M.L (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos. En Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (comps.) *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp. 37-57). Buenos Aires: Editores del Puerto.

Pacecca, M.I. (comp.) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Pacecca M.I.; Courtis, C. (2008). Inmigración contemporánea en Argentina: Dinámicas y políticas. *Serie Población*

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

Pizarro, C. (2012). Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad. *MÉTIS: Historia & Cultura*, 11, (22), jul./dez., 219-240.

Portes A.; Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: the Story of the Immigrant. Second Generation*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Poveda, D.; Jociles, M.I.; Franze, A. (2009). La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid. Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Universidad Autónoma de Madrid. <http://uam.es/ptcedh>.

Sayad, A. (1998/2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. España: Anthropos.

Sassone, S.; Mera, C. (2007). Barrios de inmigrantes en Buenos Aires: Identidad, cultural y cohesión socioterritorial. *Actas V Congreso Europeo*, CEISAL de latinoamericanistas, Consejo Europeo de Investigaciones Sociales De America Latina, Universidad Libre de Bruselas, Universidad Católica de Lovanina.

UNICEF-Universidad de Lanus (2013). *Niñez, migraciones y derechos humanos en Argentina. Estudio a 10 años de la ley de migraciones*. Informe elaborado por el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús y el fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).