

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Educación, deporte y trabajo

Continuidades y rupturas en contextos migratorios comunitarios y escolares



María Laura Diez, Gabriela Novaro y Francisco Fariña*

Preguntas comunes y espacio etnográfico compartido

Las investigaciones en las que se sostiene este texto se llevan adelante en un barrio históricamente asociado a población inmigrante (con presencia de población japonesa, portuguesa e italiana hacia mediados del siglo XX). A partir de la década del 70 comienza a confluir población proveniente de zonas rurales de Potosí, Bolivia, dando lugar una década más tarde a una barriada fuertemente identificada con ese país (Pizarro, 2007). Muchas de las personas con las que nos vinculamos se reconocen como bolivianas en ciertos espacios e interacciones, aun habiendo nacido en Argentina: *“el boliviano es boliviano en la sangre, haya nacido afuera o acá”*. Se trata de un barrio habitado por personas nacidas tanto en Bolivia como en Argentina¹, que mantienen relaciones fluidas con aquel territorio. Esta fluidez está dada por viajes realizados y/o períodos vividos en Bolivia, por la participación en espacios de representación socio-comunitaria asociados a “lo boliviano”, etc.

Como en otras localidades donde se nuclea población boliviana residente en Argentina, el barrio se configura como espacio social visibilizado a través de múltiples organizaciones sociales (Pizarro, 2009; Cantor, 2013). Desde fines de los 80 se hace visible un proceso de organización comunitaria iniciado mucho tiempo antes, que culmina con la conformación de la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE) en 1991, asociación civil en expansión que cuenta con alrededor de 1000 socios². Es una institución de importancia productivo-económica y con proyección política, en términos de representación local, en su interlocución con espacios de poder estatal y en sus vínculos con organizaciones de las localidades bolivianas de origen de sus socios. Actualmente es propietaria de un mercado concentrador y distribuidor de frutas y verduras de importancia estratégica por el movimiento económico que genera en la zona, un mercado de ropa con más de 600 puestos que funciona sábados y domingos, un predio polideportivo y un salón de actos. La presencia de las organizaciones se continúa en otros emprendimientos territoriales, como los vinculados a la construcción de “barrios

1. Si bien la población extranjera del barrio no parece superar el 12%, este porcentaje triplica las cifras nacionales de extranjería y duplica la provincial y la del municipio, (datos aportados por el INDEC, a partir de una consulta por Fracción, Radio y Manzanas realizadas). A nivel nacional se registra el 4,5% de extranjeros, el 6,03% a nivel provincial y el 5,38% de todo el partido de Escobar (censo, 2010). Estos datos deben ser consolidados y ampliados.

2. Esta cifra fue suministrada por referentes de la organización, quienes precisaron además que la misma se vio acrecentada durante el pasado año con la afiliación de alrededor de 400 niños.

* Proyecto: “Transmisión intergeneracional de saberes y procesos de identificación en poblaciones indígenas y migrantes de la Argentina”, Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA).

privados bolivianos” (tal el caso del proyecto Cerro Rico o del Barrio Potosí). Se suman otras organizaciones de migrantes como una asociación de mujeres, nucleadas en torno a la gestión de recursos y mantenimiento de prácticas de socialización vinculadas a Bolivia (tejidos, comidas, festividades) y de alfabetización. En el barrio también existen organizaciones conformadas a partir de otros factores e intereses (locales partidarios, unidades municipales de gestión local, sedes de programas sociales, asamblea vecinal). En el tránsito por estos espacios es posible registrar situaciones de tensión, a propósito de episodios de violencia hacia la población boliviana.

Advertimos la relevancia que para las organizaciones de la localidad tiene la relación con Bolivia en los niños y jóvenes nacidos allá y que se han criado acá y en los denominados bolivianos de *segunda generación*. Hay una apuesta por la promoción de actividades deportivas (fútbol), expresivas-recreativas (caporales y otras danzas) y por la participación en prácticas productivas. Es evidente la marca de lo que se asocia a lo andino boliviano en celebraciones que conmemoran fechas significativas de la historia boliviana, en los nombres de negocios y calles, en símbolos como banderas, estandartes.

Los estudios sobre infancia y juventud indígena y migrante, han sostenido cómo en los desplazamientos, los jóvenes se integran en comunidades de práctica ligadas a la reproducción social, adquiriendo saberes vinculados a aspectos productivos, expresivos, el mundo de las escuelas y el reconocimiento étnico políticos de sus comunidades de pertenencia (Padawer y Diez, 2015). En el barrio se participa en prácticas que son consideradas como *propias* y permiten afirmar ciertas marcaciones identitarias. Decidimos profundizar en algunos ámbitos socio-comunitarios para avanzar sobre la transmisión de elementos de membresía, las estrategias identitarias, las demandas y expectativas construidas en torno a “la educación”. Abordamos aquí las distintas experiencias en ligas y torneos de fútbol y en el tránsito de los jóvenes entre las escuelas y el mundo del trabajo; reflexionamos también sobre el proyecto de creación de una escuela propia, vinculándolo a las distancias que las familias y organizaciones de migrantes experimentan con las escuelas comunes. Sin suponer discontinuidades, corresponde preguntarnos por la dinámica entre las experiencias formativas dentro y fuera de las escuelas.

Experiencias formativas en contextos comunitarios y escolares: prácticas deportivas y trabajo

1. Las ligas y torneos de fútbol como marcantes de pertenencia en contextos comunitarios³

La práctica del fútbol ocupa un lugar central en la vida social del “barrio boliviano de Escobar”, especialmente en virtud de las actividades que impulsa la Colectividad Boliviana de ese lugar. La relevancia del deporte no resulta sorprendente si se analiza la historia de esta institución, dado que, de acuerdo a numerosos testimonios, su surgimiento como organización se produjo a mediados de los ‘70 a partir de la promoción de torneos y encuentros de fútbol semanales. Así, en palabras de algunos socios “La Colectividad nació con el fútbol”.

En la actualidad, la organización posee un imponente campo de deportes, que es motivo de orgullo y una de las referencias más destacadas del barrio (junto con el mercado frutihortícola y la feria comercial de ropa). El predio, de alrededor de 10 hectáreas, cuenta con numerosas canchas reglamentarias, un quincho, buffet y un amplísimo salón para eventos donde tienen lugar importantes festejos, como el del día de la Independencia de Bolivia y la celebración del aniversario de Potosí. A través de una secretaría *ad hoc*, la dirigencia de la Colectividad invierte mensualmente grandes sumas de dinero en la organización de torneos y en el sostenimiento de una escolita de fútbol a la que asisten

3. En este punto vinculado a la práctica deportiva, hacemos alusión al trabajo de campo en curso, iniciado en el barrio durante 2015, donde se sostuvieron entrevistas y charlas informales con referentes de la CBE, y se registraron diversos eventos deportivos y festividades.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

cerca de 200 chicos. Los fines de semana las canchas desbordan de jugadores y familiares que van a presenciar los partidos. Muchos vecinos dan cuenta de la importancia del polideportivo como lugar de esparcimiento y socialización, lo que explica el constante movimiento de gente que hace uso del lugar. Asimismo, estos vecinos afirman estar interesados en que sus hijos participen de las actividades del predio, viéndolo como un valioso ámbito de contención y creación de lazos.

La actividad futbolística en la Colectividad gira en torno a dos competencias principales. Por un lado, la institución participa de la Liga Escobareña de Fútbol, mediante un equipo que la representa ante otros clubes de la región. Los jugadores (en gran parte migrantes bolivianos) portan en su camiseta el escudo de la Colectividad, donde se lucen los colores de Bolivia. Esta simbología revela al fútbol como una arena que pone en juego procesos identitarios y fuertes marcaciones de pertenencia. Mediante la participación de su equipo representativo, la Colectividad refuerza procesos de unificación y consolidación de la identificación nacional. Sin embargo, resulta notable que este torneo despierta un interés moderado dentro del barrio. Dirigentes de la Colectividad y acérrimos seguidores del equipo se lamentan por el pobre acompañamiento del público e incluso por la dificultad para completar el plantel con miembros de la comunidad, lo que los obliga a convocar jugadores externos.

Por el contrario, los torneos internos que se organizan en ocasión del día de la Independencia de Bolivia y el aniversario de Potosí, tienen enorme convocatoria en la comunidad. En estos campeonatos, reservados exclusivamente para bolivianos (y sus descendientes), se enfrentan equipos organizados de acuerdo a las distintas regiones, poblados o cantones bolivianos de procedencia. Según testimonios, la adhesión a cada equipo está fuertemente asociada al mantenimiento de los lazos con las comunidades de origen, participando muchas veces padres, hijos y otros familiares en el mismo conjunto a lo largo de los años. En palabras del secretario de deportes de la Colectividad “La idea de este campeonato es esa, es para privilegiar lo comunitario más que lo competitivo, porque si no eso se pierde. Si no es por el deporte se iba a perder el sentido de comunidad”. Y agrega “yo me enteré de grande que era del Strongest, porque me enseñó un pariente, y ahora es algo muy importante para mí. Uno se emociona, siente amor por donde nació”⁴. Asimismo, según diversos testimonios, esta misma clase de torneos se siguen realizando en áreas rurales de Bolivia, al igual que en localidades con fuerte migración boliviana como Jujuy o Mendoza.

Estos procesos invitan a pensar el fútbol en la Colectividad no sólo como un medio a través del cual se expresaría una pertenencia hacia el exterior de la comunidad, sino también como un espacio educativo de enorme importancia hacia su interior. Esa importancia se desprende del peso crucial que la práctica de este deporte asume en la transmisión de referencias identitarias a las nuevas generaciones y en la creación de lazos comunitarios en un contexto de migración.

Como vemos, la práctica deportiva en el marco de la Colectividad Boliviana de Escobar presenta un campo fecundo para el análisis de los procesos identitarios, así como de la transmisión de saberes y prácticas “tradicionales” entre padres e hijos. Esta constatación nos dispara la pregunta, a profundizar en futuras indagaciones, de cómo estas mismas prácticas son abordadas por la escuela.

A modo provisional, podemos advertir que el currículum escolar de la provincia de Buenos Aires reconoce formalmente a la educación física como una materia que incide en la identidad y en la constitución subjetiva de los jóvenes, ya que conceptualiza la corporeidad como un espacio al mismo tiempo individual, social y cultural. Por supuesto, quien actúa como garante y punto de referencia en ese proceso de conformación identitaria de los estudiantes es el propio Estado Nacional, y esto se constata

4. Vale aclarar que este dirigente de la colectividad que en reiteradas ocasiones se define como boliviano, en realidad nació en Argentina, de pequeño se fue a Bolivia para volver a los 8 años.

incluso a nivel de la práctica deportiva. De acuerdo a la currícula, el propósito que persigue la enseñanza de juegos deportivos es promover la construcción, aceptación y respeto por las reglas, la organización participativa en la construcción de proyectos comunes” que favorezcan tanto su “inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía”⁵. La propuesta escolar contempla la práctica de juegos deportivos como metáfora para el aprendizaje de las reglas del juego democrático y ciudadano.

5. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior, Educación Física de 4to año*, La Plata, 2010.

Si bien el estado incipiente de esta investigación nos impide hacer aseveraciones terminantes, consideramos necesario preguntarnos hasta qué punto la práctica deportiva en el ámbito de la Colectividad pone en juego procesos identitarios que exceden o contrastan con los sentidos con que la escuela aborda estas mismas prácticas. En esta etapa de la indagación, el fútbol tal como se lo practica en las horas de educación física se nos presenta desprovisto de los significados con que las mismas prácticas están cargadas en el ámbito de la Colectividad. Esos sentidos diferenciales remitirían, como hemos visto, a la transmisión intergeneracional de referencias identitarias y a la socialización de los niños y jóvenes en el marco de un colectivo migrante que busca solidificar los lazos comunitarios. Consideramos que es necesario seguir analizando la posibilidad de que estas diferencias generen y acrecienten distancias y tensiones con las instituciones del Estado Nacional.

2. Educación y trabajo en contexto de disputas identitarias⁶.

Las concepciones sobre trabajo nos enfrentan al análisis de un aspecto de la vida social sobre el que se debate mucho, con frecuencia desde interpretaciones simplificadas. Es un desafío abordar su asociación al tránsito de jóvenes y niños por espacios comunitarios y su participación en prácticas domésticas, en un contexto de debate entre posiciones abolicionistas y regulatorias. Sin desconocer condicionantes estructurales, proponemos pensar el *trabajo* en términos de clivaje étnico-nacional, para profundizar en la especificidad de las relaciones sociales (Diez, en prensa; Padawer 2011).

Cynthia Pizarro (2007) reconstruye la trayectoria sostenida por los socios fundantes de la CBE, dando cuenta de la centralidad de las *redes sociales* locales, regionales y transnacionales en los emprendimientos existentes. Su trabajo es un punto de partida para abordar la compleja articulación entre dimensiones étnicas-nacionales y de clase, en las relaciones de ayuda-trabajo y paisanaje, y permite sostener una caracterización del barrio y sus emplazamientos productivos-comerciales, como enclaves de economía étnica. Se debate la integración económica y la explotación laboral, tópicos que no terminan de abarcar la complejidad de las relaciones laborales como prácticas sociales atravesadas por aspectos políticos y culturales. En el sector de jóvenes changarines del mercado⁷ 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.

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*

6. Muchas de las reflexiones en este punto se sostienen en el trabajo iniciado en 2015 en las dos escuelas secundarias que se localizan en el barrio. Participamos en espacios de aula, actos, actividades abiertas a la comunidad, charlas con directivos, docentes, auxiliares y estudiantes. Consideramos también aspectos relevados en el intercambio con miembros de la colectividad y referentes de intervenciones estatales en la localidad.

7. Población 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.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

y su relación con la trayectoria escolar. 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 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). 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).

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 estudios⁸, 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).

En una clase de la materia “comunicación” registramos este diálogo minutos después de que el docente preguntara quienes trabajaban y tres chicos levantaran la mano:

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

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

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

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

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 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.

8. 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.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

La propuesta de una escuela propia: ¿alternativa a la distancia entre la escuela, las familias y organizaciones o nuevas formas de fragmentación educativa? ⁹

En las prácticas de fútbol y trabajo a las que nos hemos referido es posible suponer distancias significativas entre las experiencias familiares y comunitarias y las escolares. También se advierten continuidades y articulaciones. En diversos aspectos de la vida escolar encontramos manifestaciones de estas distancias, pero también registramos la presencia de la forma, estética y estilos escolares, en las prácticas sociales cotidianas: las imágenes barriales y escolares, las banderas con las que se supone los niños se identifican, los relatos sobre el pasado transmitidos en contextos festivos en uno y otro espacio (Novaro, 2015).

En los integrantes de las organizaciones y familias del barrio, un aspecto muy enfatizado de diferenciación con la escuela argentina es el actitudinal, asociado a cierta expectativa de mayor disciplina en la escuela y a la imagen del *niño boliviano*, como más respetuoso de la autoridad adulta que el argentino. Vimos en el punto anterior como estas concepciones están presentes en los sentidos asociados al trabajo de los niños y jóvenes. Podríamos asociar estas expectativas a ciertos rasgos de afirmación de la jerarquía de las generaciones mayores, pero es necesario advertir que las mismas se sostienen también en proyectos de continuidad en la transmisión de una forma de ser asociada a *lo boliviano* en los niños que se han criado en Argentina. Se fortalecen además en el recuerdo de las escuelas bolivianas: *“alla (en Bolivia) la escuela es más ordenada, hay más respeto, valoran más el estudio”* (padres migrantes con hijos en ambas escuelas)¹⁰.

El registro de estas distancias, la compleja situación de las escuelas del barrio, las limitaciones para el diálogo y escucha y la alta valoración de lo escolar entre la población migrante, seguramente operan dinamizando la iniciativa de generar espacios escolares *proprios*.

En las organizaciones de migrantes con las que realizamos la investigación esta es una iniciativa explícita que registramos en los primeros diálogos en el año 2010 y no dejó de estar presente en las charlas recientes. Se alude recurrentemente a ella, se la discute en asambleas, se realizan planteos. Diversos integrantes y dirigentes de la Colectividad y la Asociación de Mujeres expresaron en contextos muy diversos (intervenciones espontáneas en reuniones, charlas y entrevistas) el deseo de construir una *escuela boliviana*. Reiteradamente nos mencionaron el momento en que se discutió una propuesta del Ministerio de Educación para pagar los sueldos docentes y que la escuela funcionara en terrenos de la Colectividad. Esta propuesta no se aceptó.

“yo fui que defendió el proyecto para que sea nuestro, no dependiente de Buenos Aires, sino de nuestra entidad. Los socios lo aprobaron, donde no haya intereses políticos de turno ni dinero del Estado. Todo nuestro. Privado de la entidad, no por bandera política (referente de la Colectividad, registro Diez-Novaro, 2016)

“que la comunidad boliviana pueda tener una escuela propia, sin necesidad de acudir a escuelas de otros, donde se aprenda el quichua y se transmita que el imperio inca está vivo” (registro colectivo 2015)

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 y entienden que la institución debe ser pública. Estos debates dan cuenta de la forma de concebir la escolaridad y la relación con el Estado. Durante el año 2016 volvieron a plantearse las discusiones por el uso de terrenos recientemente adquiridos por la Colectividad.

9. Las observaciones de esta sección se basan fundamentalmente en el registro de reuniones en las organizaciones y en el diálogo con mujeres de la asociación de migrantes, con referentes de la Colectividad y con docentes de las dos escuelas primarias públicas del barrio. Estos registros abarcan del año 2010 al 2017.

10. Similares expresiones se registraron en escuelas de otras localidades de Buenos Aires. Esto no impide que muchos padres también valoren la afectividad y el trato personalizado de muchos maestros en Argentina.

Teníamos el proyecto pero se cortó...en el futuro pensamos usar una parte para el Polo Educativo y el polo de Salud. Aspiramos que haya aimara, quechua, inglés, portugués.... tenemos la idea de hacer una escuela y un jardín, pero eso es a largo plazo (registro colectivo, 2017)

Es interesante considerar que distintos funcionarios educativos evaluaron críticamente y como una confirmación del carácter “cerrado de los Bolivianos” la resistencia de la CBE a crear una escuela pública en sus terrenos. En la entrevista con el director de una de las escuelas secundarias nos decía hace unos años:

Ahora estamos teniendo mejor relación con la Colectividad, nos prestaron el edificio para un acto. Eso antes era impensable. Yo ahora quiero ver porque están haciendo un barrio cerrado y por una ordenanza municipal tienen que dejar espacio para la municipalidad, eso podría usarse para una escuela¹¹ (Registro 2011)

11. Vale aclarar que los terrenos de los barrios cerrados, no son, hasta donde sabemos, propiedad de la Colectividad.

Recientemente una alta funcionaria educativa comentó: “*Los de la colectividad no cedieron los terrenos para una escuela*” (Registro conjunto, 2017). Ese comentario se refiere al intento de que la creación de una de las Nuevas Escuelas Secundarias del barrio, se concretara en un sector del Predio Polideportivo de la CBE. Un directivo nos señalaba que

“había un proyecto escrito, con toda una fundamentación. Se quería crear una escuela agraria, agrotécnica o escuela secundaria rural y desde la colectividad también había interés por participar en el armado de la escuela, que la escuela estuviera asociada a la colectividad”, sin que ello implicara ceder la propiedad del terreno, “había mucha desconfianza” (Registro 2015).

Ya sea que provengan de la Colectividad o de alguno de sus referentes, se manifiesten en la opción por lo público o lo privado, acentúen lo boliviano, lo andino o incluso alguna orientación religiosa (tal como también registramos en proyectos recientes de miembros de la CBE), las distintas iniciativas de creación de una escuela propia refieren a ciertas cuestiones comunes. Como decimos en textos anteriores, estos proyectos deben ser vinculados 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. Al realizarse desde posiciones que en cierta medida refuerzan los lugares jerárquicos de autoridad entre adultos y niños, estas expectativas deben ser también leídas atendiendo a las relaciones intergeneracionales que caracterizan el contexto. En definitiva, deben ser vistas en su complejidad evitando tanto su idealización como su condena. Asimismo, creemos que sigue siendo 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 diferenciación que terminan en situaciones de mayor fragmentación educativa. (Novaro, 2014)

Reflexiones finales

Considerando la preocupación de las familias y organizaciones del barrio por la transmisión de referencias de identificación a las jóvenes generaciones, hicimos referencia a la participación de los niños y jóvenes en las ligas de fútbol y en prácticas vinculadas a actividades productivas.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado hace evidentes ciertas continuidades en la búsqueda de articulaciones entre las propuestas escolares y las actividades vinculadas a prácticas productivas, expresivas, deportivas y recreativas: en el intento de creación de una escuela agrotécnica y el sostenimiento de una orientación vinculada al campo de experiencia de los jóvenes, o en la propuesta de una escuela propia que transmita “la cultura y la lengua”.

Quedan abiertas muchas preguntas sobre las apuestas por formas y espacios de formación y transmisión identitaria a las generaciones jóvenes, frente a procesos activos de colectivización. El registro de propuestas que implican autonomización de dispositivos estatales, hace visibles distintas construcciones de sentido sobre el sujeto educado y educable, y sobre la escuela. Al mismo tiempo queda resonando la inquietud sobre los efectos de iniciativas que, fundamentadas en la búsqueda de diferenciación, se constituyan en propuestas que profundizan la segmentación educativa.

Bibliografía:

- » CANTOR, G. (2013). Entramados de clase y nacionalidad: Capital social e incorporación política de migrantes bolivianos en Buenos Aires. *Migraciones Internacionales*, Vol. 7, Núm. 1, Enero-Junio 2013.
- » DIEZ, M. (en prensa). Experiencias interculturales de vida de los jóvenes: reflexiones sobre estudiar y trabajar en contextos migratorios. En M. A. Rodríguez y S. Aguilera (comp.) *Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Cotidiana*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- » FARIÑA, F. (2016). Deporte e identidad en un colectivo de migrantes bolivianos. *Revista Lúdicamente*, Vol. 5, N°10, octubre, Buenos Aires.
- » 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 de 2014, pp. 157 a 179.
- » NOVARO, G. (2015). Imágenes y relatos del pasado y el presente: educación y memoria de niños bolivianos en Buenos Aires. *Cadernos Ceru*, Vol. 26, N° 1, Centro de Estudios Rurales y urbanos. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas. Universidad de San Pablo, Brasil, pp. 137-151.
- » PACECCA, M. (2013). *El trabajo adolescente y la migración de Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. Buenos Aires: CLACSO.
- » PADAWER, A. (2011). ¿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.
- » PADAWER, A. y DIEZ, M. (2015). 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. (2007). Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la Colectividad Boliviana de Escobar. *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos* N°63, Buenos Aires, CEMLA, pp 211-243.
- » ----- (2009a). Organizaciones de inmigrantes bolivianos en áreas periurbanas argentinas: Entre la demanda contra discriminación y la reproducción de la subalternidad. En "Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos", Río de Janeiro, 11 al 14 de junio.
- » ----- (2009b). Espacios socioculturales "bolivianos" trans-urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Temas de Patrimonio Cultural* N° 24: Buenos Aires Boliviana. migración, construcciones identitarias y memoria. Buenos Aires : Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. p. 37-52