

Procesos de identificación nacional en niños migrantes bolivianos: entre la escuela, las familias y las asociaciones. Avances a partir de dos investigaciones en Buenos Aires

Gabriela Novaro – María Laura Diez

Introducción

En Argentina en los últimos años se ha producido una cantidad significativa de estudios sobre la migración desde un enfoque socioantropológico, muchos centrados en la migración de países limítrofes. Sin embargo, la situación de la niñez migrante no ha sido particularmente atendida. En este texto nos proponemos aportar a este campo centrándonos en las continuidades y quiebres en los procesos de identificación nacional de la infancia entre las familias, las organizaciones comunitarias y la escuela.

Este trabajo retoma avances de dos investigaciones¹, una acerca de los procesos de identificación de niños inmigrantes en contextos escolares del sur de la Ciudad de Buenos Aires y otra, centrada en los procesos de transmisión intergeneracional de referencias nacionales entre población migrante en contextos escolares y sociocomunitarios de la localidad de Escobar, al norte del Conurbano Bonaerense.

En el primer caso, el trabajo de campo desarrollado entre el año 2004 y 2009 se focalizó en una escuela de nivel primario del barrio de Lugano (al sur de Buenos Aires), a la que asisten niños procedentes de Bolivia habitantes de una de las mayores villas de emergencia de la ciudad². La población resulta fuertemente señalada en la escuela por su condición de residentes de la villa y sus experiencias de vida asociadas en gran medida con la migración.

En el otro caso se trata de una investigación en curso que comenzó en el año 2010 entre familias y organizaciones de inmigrantes procedentes de Bolivia que habitan un barrio conocido como “barrio boliviano” cercano a Escobar, partido ubicado a 50 km al norte de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo de campo se centró hasta ahora en el contacto con dos organizaciones - la Colectividad

¹Estas investigaciones se desarrollan en el marco del Programa de Antropología y Educación, Facultad de Filosofía y Letras /Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de esta universidad, el Conicet y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

²En Argentina, se conoce como “villas de emergencia” a las barriadas urbanas o periurbanas surgidas sin mediar en principio una planificación estatal. Las villas concentran la población con los niveles más elevados de NBI (Necesidad Básicas Insatisfechas), se emplazan en terrenos anegables y con índices altos de contaminación ambiental.

Boliviana de Escobar, y la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar - con numerosas familias y con las dos escuelas de la localidad.

Se trata de dos situaciones en muchos sentidos semejantes y en otros claramente distintas. Entre estas diferencias vale destacar la región de origen de muchas de las familias (de la zona de Cochabamba en el primer caso y de Potosí en el segundo), la inserción en el mercado laboral (en talleres y en la construcción en Lugano; en la producción y comercialización hortícola y de vestimenta en Escobar), las características habitacionales (una villa en el primer caso y un barrio popular en el segundo). Sin embargo, en ambos espacios resulta significativo, aunque con distinto énfasis y visibilidad, la preocupación de los padres por la identificación nacional de niños/jóvenes migrantes bolivianos en el nuevo contexto de residencia y las tensiones con los modelos de identificación escolares. Por ello, con la atención más centrada en la escuela en Lugano, y en las familias y organizaciones en Escobar, ponemos ambas investigaciones en relación procurando construir una mirada que atienda a las particularidades de los procesos de transmisión de referencias de identificación nacional y étnica, en clave territorial y generacional.

El trabajo introduce una caracterización general de la situación de la migración latinoamericana y en particular de los inmigrantes procedentes de Bolivia en Buenos Aires. Abordamos tanto las formas de discriminación que experimentan, como los procesos de asociación y colectivización desde las cuales se refuerzan lazos y se reivindican derechos. Realizamos también algunas reflexiones generales sobre la situación educativa de la niñez migrante, deteniéndonos en las “formas subordinadas de inclusión educativa”. Nos interesa discutir la vigencia del mandato nacionalista junto con los nuevos paradigmas del multiculturalismo en educación. En este sentido se advierten las tensiones que atraviesa la población migrante entre la invisibilización y la marcación en los múltiples espacios sociales y particularmente en los contextos escolares.

Centrándonos en el trabajo concreto en las localidades avanzamos desplegando algunos aspectos relevantes de las interpelaciones identitarias de los niños en los contextos familiares y comunitarios y de la forma en que estas referencias de identificación se articulan con las expectativas y demandas educativas de las familias y organizaciones.

Nos detenemos luego en las escuelas de ambas localidades, advirtiendo situaciones como la alternancia entre la hipervisibilización y el silenciamiento y los efectos paradójicos de las estrategias de reconocimiento. Finalizamos dando la palabra a los niños, procurando a través de sus voces aproximarnos al sentido que asumen para ellos las identificaciones nacionales.

Este recorrido nos permite dejar planteados algunos interrogantes en torno a ciertas imágenes instaladas sobre la niñez migrante. Las situaciones analizadas dan cuenta del carácter ambiguo y flexible de sus identificaciones; esto permite cuestionar presupuestos de acuerdo a los cuales los procesos migratorios implican o bien la pérdida de la referencia con la nacionalidad de origen como condición para la inclusión en el nuevo país, o bien estrategias de revitalización esencialista de la misma que obturan la vinculación con el espacio que ahora se habita. En definitiva, en los casos analizados advertimos como la compleja articulación entre el deseo de inclusión en condiciones de igualdad y la expectativa colectiva de distinción (en tanto derecho a la diferencia) ponen en cuestión las presuposiciones lineales sobre un futuro de integración o de guetización para estos niños.

Migración latinoamericana en Argentina: discriminación, reivindicación de derechos y dinámica territorial

En Argentina el discurso hegemónico sobre la migración acompañó la conformación del estado nacional; frases como “poblar el desierto”³ orientan las políticas de fines del siglo XIX y principios del XX. La denominada Gran Oleada migratoria procedente de Europa se concentró en estos años llegando a constituir el 30% de la población del país y casi el 50% de la población de la Ciudad de Buenos Aires, según datos del censo de 1914. Este proceso se complementó con un discurso que enfatizaba el sentido civilizador de la llegada de la población europea. Si bien la migración no fue la esperada (se trató sobre todo de europeos del sur de escasa capacitación y en condiciones de pobreza) la asociación entre migración y civilización quedó relativamente instalada en el imaginario social. Sin embargo, los europeos nunca fueron los únicos migrantes en nuestro país. Junto con ellos, desde la conformación de la nación y en forma más o menos constante, ingresaba población latinoamericana en principio sobre todo como trabajadores temporarios en los territorios fronterizos y más adelante, también con la intención de radicarse en espacios urbanos del centro del país. Diversos trabajos señalan la contraposición entre la imagen de la migración europea de fines del siglo XIX y principios del XX como una oleada civilizatoria que aportó trabajo y cultura a la nación, y la imagen de los migrantes latinoamericanos como una invasión incivilizada que ocupa el territorio apropiándose de espacios y empleos que no le corresponden. Esta polaridad en la

³ En referencia a los territorios del sur sobre los cuales se organizaron campañas militares durante la segunda mitad del siglo XIX con el objetivo de arrinconar y exterminar a la población indígena.

valoración se sostiene en fuertes estereotipos expresados frecuentemente en clave racial (Pacecca y Courtis, 2008; Domenech, 2007).

La migración latinoamericana se mantuvo relativamente constante a lo largo de la historia argentina -en cerca del 3% de la población total. En las últimas décadas esta migración ha tendido a asentarse cada vez más en forma permanente en las áreas urbanas⁴. Asociado a estos cambios en los patrones de asentamiento se refuerzan los discursos xenofóbicos en general hacia la población latinoamericana y en particular hacia los bolivianos, con relación a los cuales se suelen incorporar más claramente elementos racistas (Pacecca y Courtis, 2008).

Las investigaciones señalan su inserción al mercado de trabajo como pequeños cuentapropistas y como asalariados en sectores de mano de obra intensiva - en talleres de costura y en la producción hortícola periurbana- frecuentemente en situación irregular y de sobreexplotación (Benencia, 2008; Pizarro, 2007). Asimismo se advierte también la tendencia a la feminización de las migraciones limítrofes y al incremento en el componente de jóvenes.

En la población boliviana un aspecto que resulta relevante es la tendencia al asentamiento conjunto en ciertos lugares de los núcleos urbanos o periurbanos facilitado por redes que encadenan contactos. Muchos autores hablan de la formación de barrios que parecieran funcionar como “enclaves bolivianos”. Esta tendencia que algunos definen como “guetización” responde a la segregación espacial, la situación de discriminación en la nueva sociedad y la intención de fortalecer vínculos internos y mantener la continuidad de ciertas referencias identitarias nacionales, étnicas y regionales (Grimson 1999; Sassone y De Marco, 1991; Gavazzo, 2011).

En estas situaciones advertimos como 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.

Simultáneamente al proceso de territorialización y al reforzamiento de estereotipos en clave racial se registra un fuerte proceso de asociación de los migrantes que en gran medida se visibiliza en festividades, programas radiales, edición de periódicos, etc. La reconstrucción de lazos sociales aparece como condición fundamental para sostener el proyecto migratorio, en un contexto en el que el acceso a la vivienda y al empleo suelen fundarse en el apoyo inicial de otros “paisanos”. Diversos especialistas se han detenido en las múltiples actividades que realizan estas asociaciones, a la vez

⁴ Actualmente alrededor de la mitad de la población migrante boliviana reside en el Área Metropolitana de Buenos Aires y la región platense.

que señalan la fragmentación, atomización y la crisis de representación que las caracteriza (Caggiano, 2005; Ortiz, 2005, Pizarro, 2007).

En los últimos años la situación de la población migrante latinoamericana en Argentina al menos en el plano legal se ha modificado por la sanción de una nueva normativa – ley 25.871/03- sostenida formalmente en la noción de derechos –entre otros a la reunificación familiar, a la educación sin restricciones- y una perspectiva regional (Novick, 2008), como así también por la implementación de programas de regulación documentaria – como el “Patria Grande” - y los cambios en el panorama político de los países de origen y también del país de destino, en el que cuestiones como la votación de los migrantes en los municipios reconstituyen el panorama político local.

Todas estas cuestiones se hayan fuertemente presentes en las dos localidades a las que se refiere este trabajo.

Migración y educación: formas subordinadas de inclusión y mandatos en tensión

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 (Cerrutti, 2009). Atendiendo a los números pareciera que la situación de la población migrante no puede ser caracterizada por la mayor exclusión del sistema con respecto al total nacional, al menos en la escolaridad primaria. En otros trabajos (Novaro-Diez, 2012) hemos profundizado cómo formas de exclusión menos evidentes se vinculan con los circuitos escolares por los que gran parte de estos niños transitan, y con sus formas subordinadas de estar en la escuela: silenciamiento de sus voces, estereotipos sobre sus trayectorias formativas previas y paralelas a la escuela, bajas expectativas de desempeño, modelos de identificación en tensión con los de otros espacios formativos que transitan. Sobre este último punto nos detenemos en este trabajo entendiendo que el nacionalismo constituye uno de los aspectos que condensan las tensiones identitarias que atraviesan los niños.

En textos previos referidos a la investigación llevada a cabo en Lugano hemos profundizado también cómo la escuela sigue interpelando muy fuertemente a los niños migrantes desde el discurso nacionalista y definiéndolos como extranjeros (Novaro, 2012). Señalamos la coexistencia de paradigmas tradicionales de la nacionalidad -en muchos casos en sus versiones asimilacionistas y de fuerte estigmatización de los migrantes latinoamericanos- con nuevas retóricas de la inclusión y la interculturalidad. Desde estos nuevos discursos, muchas veces articulados con propuestas democratizadoras, se desarrollan propuestas de reivindicación étnico-cultural que asumen una

valorización de la diversidad, asociada a estrategias de hipervisibilización de las referencias identitarias a través del estilo folklórico y festivo, desde el cual se invocan los supuestos saberes y referencias tradicionales de estos grupos provocando paradójicamente un efecto de señalamiento más que de valoración (Novaro, 2011).

Advertimos también en trabajos previos que la *interculturalidad* suele ser asumida en las políticas en alusión a sujetos y comunidades recortadas (fundamentalmente población indígena) y que la retórica de la interculturalidad no ha implicado cambios sustantivos en las formas en que se define la escolaridad para el conjunto de la población, y tampoco la consideración de la situación educativa de otros colectivos como la población migrante latinoamericana. En un trabajo reciente (Diez y Novaro, en prensa) señalábamos el posible desfase que esta situación implica con relación a una política migratoria que, como ya dijimos, ha virado hacia una perspectiva regional y de derechos.

En contextos escolares con alta presencia de población migrante como los que analizamos en Lugano, los nuevos mandatos de inclusión y atención a la diversidad ponen a los docentes frente a un desafío sobre el que aun resultan insuficientes las respuestas institucionales.

Dinámica migratoria en dos barrios de Buenos Aires

En el caso de Lugano, se trata de un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, caracterizado desde principios del siglo XX como una zona de desarrollo industrial. A partir de la década del 50, van consolidándose otros rasgos distintivos como la presencia de conjuntos habitacionales producto de distintos planes de vivienda (que atrajeron principalmente sectores sociales de menores ingresos) y el desarrollo de urbanizaciones informales conocidas como “villas de emergencia” (Di Virgilio y otros, 2009). El trabajo de campo se desarrolló en un sector de ese territorio en intersección entre una de las villas más grandes de la ciudad⁵, barrios de edificios de vivienda social (y/o Monoblocks) y sectores de casas bajas y urbanizadas.

Constituye una de las localidades que más ha crecido en términos demográficos, aspecto que no ha sido acompañado por procesos de planificación, lo que unido a la segmentación del territorio y diferenciación social de sus residentes, conforma un espacio en el que se profundiza la desigualdad social. Las condiciones de vida se caracterizan por la precariedad en el acceso a la vivienda y el

⁵ Se trata de la segunda villa en cantidad de población, concentrando el 19% del total de la población que habita las 23 villas de la ciudad (IVC, 2006). Según los datos provisionales del censo de población de 2010, los habitantes en la villa sumaban cerca de 20.000 personas. Sin embargo, esta cifra se eleva a 40.000 según información aportada por referentes barriales de distintas organizaciones, quienes denuncian la existencia de prácticas que obturan el proceso censal. Del total de esta población, el 30% corresponde con personas nacidas en Bolivia (UGIS, 2007).

empleo⁶ aunque estas condiciones son variables: la diferencia entre ser propietario o inquilino, vivir en distintos lugares de la villa “o haber migrado hace tiempo o recientemente, son elementos de diferenciación importantes.



La población con la que hemos trabajado tanto en la escuela como fuera de ella, está conformada por inmigrantes provenientes de Bolivia residentes de la *villa*.

En el territorio de la *villa* se hacen evidentes, como en muchos otros espacios, los conflictos y las crisis de representatividad, en un contexto de disputa por recursos que resultan escasos. En este marco, las organizaciones políticas y comunitarias, se encuentran atravesadas por referentes de distinta filiación política, a viejos y nuevos movimientos sociales, a organizaciones partidarias o religiosas, etc. Las colectividades nacionales aparecen en ese espacio con distintas alineaciones, aunque en determinados contextos, parecen emerger con mayor organicidad y visibilidad: como durante los procesos electorales en Bolivia (“voto a Evo”), en festividades como la de la Virgen de

⁶ Distintos sucesos ocurridos en los últimos años, dan cuenta de algunas de las problemáticas que atraviesan la vida cotidiana de los habitantes del barrio. Entre ellos las tomas de tierras, junto con las demandas por nuevas políticas y planes que atiendan el déficit habitacional de este sector de la ciudad. Han sido frecuentes también las denuncias por las condiciones de trabajo en condiciones de reclusión en talleres textiles.

Copacabana que se celebra en un barrio contiguo, en la “feria de los sábados”, en la que se destacan los productos y comidas producidos o comercializados por población boliviana.

Las situaciones de violencia son reiteradamente denunciadas como parte del registro que caracteriza el lugar donde viven los niños con los que hemos trabajado y, al mismo tiempo, ese espacio es señalado también como lugar de encuentro, de solidaridad entre vecinos, de proyectos colectivos comunes (construcción de centros comunitarios, canchas de fútbol o incluso la organización de toma de tierras, tendido de cableado eléctrico y cloacas) y de expresión de ciertas tradiciones (como el festejo de la Diablada, en la capilla).



Predio común que suele ser utilizado como cancha de futbol, atrás a la derecha se visualiza la calle donde se organiza la feria los días sábados

En el caso de Escobar, el trabajo se desarrolla en un barrio (conocido como “el barrio boliviano”) ubicado a 3 km hacia el oeste del centro de Escobar donde trabajamos desde el año 2010. Constituye un espacio fuertemente asociado a la producción y la comercialización fruti-hortícola, aunque en los últimos años las actividades fundamentales se vinculan cada vez más a la comercialización de productos hortícolas y de productos industrializados, particularmente vestimenta.



Se trata de un barrio históricamente habitado por migrantes; hasta mediados del siglo XX los mismos eran sobre todo portugueses, italianos y japoneses. En la década del 60 comienza a llegar población desde Bolivia, fundamentalmente de zonas rurales del departamento de Potosí. En la década del 80 muchos de los migrantes bolivianos habían logrado cierta movilidad en la producción y comenzaron a adquirir terrenos propios (Benencia, 1997; 2008) y a insertarse cada vez más en el circuito de comercialización. En este contexto surgieron los intentos de crear una asociación, lo que se consolida con la institucionalización de la Colectividad Boliviana de Escobar en 1991. Esta organización nuclea alrededor de 500 miembros, organiza múltiples actividades festivas y deportivas y es propietaria de importantes edificios vinculados a la comercialización de productos frutihortícolas y vestimenta.

La colectividad no es la única organización de migrantes del barrio. Hemos trabajado también con la Asociación de Mujeres Bolivianas de Escobar, organización mucho más pequeña que formaliza su creación en el 2005. 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 con la intervención de organismos internacionales y la iglesia, y asociada a tareas de reproducción, emprendimientos productivos, reparto de comida. La dinámica de la desigualdad y las lealtades locales, regionales y étnicas atraviesan estas organizaciones, cruzadas también por una lógica de género.

La población boliviana del barrio a pesar de reconocer fuertes lazos de parentesco y paisanaje y de proceder en gran medida de localidades cercanas, lejos de homogénea, presenta una gran

fragmentación entre propietarios de terrenos, comerciantes, medieros, arrendatarios, peones, pequeños comerciantes.

En esta situación la prédica del nacionalismo, la permanente alusión a Bolivia – sobre todo en las celebraciones de la Colectividad - puede asociarse tanto a la búsqueda de fortalecerse como colectivo en una situación adversa (pobreza, problemas con la documentación, recientes ataques xenofóbicos a los quinteros bolivianos), como a la generación de una mística nacionalista que opaque las lealtades étnicas y regionales, vele la desigualdad de las relaciones entre sectores connacionales y aborte la profundización de conflictos sociales entre los mismos inmigrantes.

Tanto en Lugano como en Escobar la reconstrucción del proceso de conformación de los barrios, la dinámica de las relaciones sociales, la identificación de las formas de acción política etc., se ha puesto en función de comprender más acabadamente la transmisión intergeneracional de referencias de identificación a los niños y jóvenes. Entendemos que es en el cruce entre la comprensión del sentido de las políticas, de las características concretas de los contextos de privación, de las intencionalidades que mueven las formas de acción colectiva y de las situaciones más personales y variables que comprendemos las apuestas por las continuidades y los cambios en las referencias de identificación de las familias y los niños.

Este proceso, eje de nuestro interés, supone atender tanto a las asociaciones y familias, como a su diálogo con la institución formalmente encargada de la transmisión de saberes e identificaciones a las jóvenes generaciones: la escuela.

Apuestas educativas de las asociaciones y familias migrantes

El trabajo realizado en Lugano si bien se centró en la escuela, también permitió reconstruir algunas concepciones y apuestas educativas de las familias en el contexto migratorio; los diálogos e interacciones con los padres de los niños dieron cuenta de la preocupación por la educación y la escolaridad; entre muchos otros, dos aspectos nos llamaron particularmente la atención: situaciones de interrupción en la transmisión de la lengua quechua, frente al interés por favorecer el desenvolvimiento de los niños en el contexto escolar y reiterados cuestionamientos a la falta de disciplina, orden y control de los niños en las escuela argentinas, contrapuestas a la imagen de niños respetuosos y obedientes en Bolivia.

Estos registros han sido claves para reflexionar sobre la complejidad que adquiere la transmisión de elementos diacríticos de la etnicidad y la nacionalidad en contextos migratorios. A partir de los mismos identificamos algunos elementos a profundizar en el trabajo de campo desplegado posteriormente en Escobar.

En Escobar las marcas en el barrio que aluden a Bolivia y el mantenimiento de lazos con el país de origen, las tensiones en la localidad, los permanentes cambios en el espacio, las desigualdades y conflictos, se dan juntamente con la preocupación de los adultos migrantes por la transmisión de referencias a Bolivia en los niños nacidos allí que se han criado en Argentina y en los que muchos definen como “bolivianos de segunda generación” o “hijos de...⁷”.

En las organizaciones⁸ se advierte la constante puesta en acto de la doble pertenencia por ejemplo en las actividades políticas y festividades: los discursos, las escarapelas en el pecho, las marchas con banderas argentinas y bolivianas hablan de esta vigencia de referencias a un lugar dejado y también de la apropiación de la simbología del que ahora se habita. El carnaval, el día de la independencia de Bolivia, el aniversario de Potosí entre otros son ocasión para la organización de multitudinarios eventos que explícitamente se proponen “mantener la identidad boliviana”, “preservar las costumbres y raíces bolivianas”, invocar la buena acogida que los inmigrantes han tenido en Argentina, etc. En definitiva, se multiplica el despliegue de símbolos, íconos que marcan un territorio como propio, idealizan el espacio dejado y señalan la continuidad del pasado, al tiempo que abren la posibilidad de un futuro en un nuevo territorio.

⁷ El sentido de esta categoría no es permanente ni unívoco. La misma se explicita tanto en las organizaciones como en las familias y también en las escuelas.

⁸ En el trabajo con la Colectividad y la Asociación además de charlas y entrevistas presencié numerosos encuentros (particularmente en esta última), asistí a múltiples festividades, acompañe a las socias a eventos en el consulado, etc



Marcha en terrenos de la Colectividad Boliviana de Escobar el 6 de Agosto, día de la Independencia de Bolivia. Se advierte la presencia de banderas argentinas, bolivianas, un estandarte y una wiphala (símbolo de grupos étnicos andinos y asumida por el Estado Boliviano en el año 2008). Los niños de la derecha portan una bandera de Bolivia y visten con los colores de la colectividad.

Resultan también significativas las propuestas que la colectividad organiza para niños y jóvenes que funcionan como fuertes marcantes de nacionalidad, tales como el fútbol (donde los niños suelen usar la camiseta de la selección boliviana), los caporales, las bandas musicales.

Además del contacto con organizaciones hemos realizado un seguimiento de las trayectorias migratorias de muchas familias⁹. Los adultos se preguntan permanentemente por las referencias de identificación que efectivamente operan en los niños, advierten que sus hijos están interpelados por múltiples discursos, esperan que la situación de sus hijos sea mejor que la de ellos al tiempo que les transmiten a los jóvenes saberes sobre la producción hortícola (en retracción en la localidad) y, cada vez mas, sobre la comercialización (y sobre todo en los últimos años, en la venta en ferias y mercados ayudando a sus padres en situaciones de precariedad e informalidad).

⁹ En particular con las mujeres de la Asociación y con algunos de sus hijos se reconstruyeron narraciones biográficas buscando caracterizar recuerdos de su niñez, de las formas de crianza y de cómo los procesos migratorios atravesaron esas situaciones y sus hijos experimentaron estos procesos. Al mismo tiempo realizamos el registro de numerosos contextos de interacción familiar.

Junto con la fuerte apuesta por la inclusión a la sociedad argentina, advertimos en los contextos familiares el señalamiento de su distinción como colectivo. Así, 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”*, al tiempo que se registran los quiebres y discontinuidades en las experiencias de distintas generaciones, *“de vivir allí mis hijos no quieren saber nada, a pasear no más van”*, *“quedarse allá, yo no creo que mis hijos lo aguanten”* (mujeres de la Asociación). Muchas familias afirman que la crianza de sus hijos fuera de Bolivia es determinante en términos de discontinuidades *“mis hijos ya son así, ellos se han criado acá”*, *“ya están acostumbrados, hicieron su vida”* *“de Bolivia no saben nada”* (miembro activo de la Colectividad, padre de dos niños argentinos).

La construcción de la identidad parece desplegarse en este contexto en relación a la tensión entre continuidad y cambio, asociado a representaciones sobre “lo boliviano” y “lo argentino” caracterizados a partir de atributos vinculados a la dualidad tradición-modernidad. Lejos de valoraciones fijas y constantes, junto con el deseo de inclusión en lo que se asocia a lo nuevo, 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.

En consonancia con ello, 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).

En general en las familias se advierte la preocupación porque las nuevas generaciones crezcan en las disposiciones que han heredado (en términos de Manhein, 62/93), 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 en contextos donde sin duda los sujetos se plantean cotidianamente quienes serán sus hijos, junto con dilemas sobre su asentamiento definitivo o la vuelta al país de origen (Novaro, en prensa).

Nos preguntamos si la reiteración de las interpelaciones identitarias de la colectividad a los niños y jóvenes como “hijos de” o “bolivianos de segunda generación” puede leerse como parte de un proyecto colectivo de afirmación nacional en contextos de subalternidad o como la naturalización de la relación entre generaciones y la herencia de un estigma (Gavazzo, 2011; 2012), en definitiva,

en qué medida puede ser pensada como proyección de una referencia de identificación a la que estos mismos niños y jóvenes adscriben y en qué medida resulta en la imposición de una pertenencia de los adultos sobre los jóvenes.

Desde esta particular situación, desde estas recreaciones más o menos fundamentalistas de una supuesta identidad boliviana proyectada a los jóvenes o denunciada en su ausencia, se entienden algunos de los reclamos de las familias a las escuelas de la localidad y en particular un proyecto de la colectividad cuyo seguimiento es sumamente significativo con relación a nuestro tema de interés: la creación de una escuela “propia”.

Nacionalismo escolar, representaciones y trayectorias

En Lugano colocamos el acento en el registro de la dinámica escolar, los múltiples espacios de interacción y las clases de ciencias sociales.¹⁰ Recordemos que se trata de una escuela a la que asisten niños que provienen de la *villa* siendo que, en opinión de muchos docentes, la escuela en los últimos años se transformó de una “escuela de barrio” en una “escuela de villa”¹¹.

La escuela interpela muy fuertemente a los niños y jóvenes en sus definiciones en torno a lo nacional; esto aparece en los discursos, las rutinas y rituales que organizan la experiencia escolar, y también en las relaciones que los niños establecen con docentes y con otros niños. En distintas instancias la escuela se presenta en su fundacional papel de constructora de sujetos y legitimadora de relatos.

[Conteniendo y aceptando a los inmigrantes y sus hijos] *“la escuela cumple así con una de sus funciones primordiales e históricamente asumida, que es la de incorporar a la cultura nacional a los inmigrantes y a sus hijos”*. (Objetivos institucionales de la escuela en los años 2004 y 2006)

En las situaciones de clase, se reiteraba en los docentes, la “dificultad” por trabajar con grupos heterogéneos, en ocasiones como limitación propia, pero muchas veces como resultado de las carencias o particularidades que los niños portaban asociados a su nacionalidad de origen de ellos o sus padres. Frecuentemente esto justificaba “bajar las expectativas” sobre sus aprendizajes.

¹⁰ Observamos diversas situaciones como recreos, entradas, salidas, y sobre todo contextos de aula y realizamos entrevistas a directivos, docentes, alumnos y familias. Las observaciones se centraron en las propuestas de enseñanza de contenidos escolares de ciencias sociales, como *La migración y Pueblos indígenas* con niños de cuarto, sexto y séptimo grado. Paralelamente nos detuvimos en la producción de relatos biográficos de los niños, procurando abordar la experiencia migratoria propia y de sus padres a través de la reconstrucción de sus trayectorias.

¹¹ Esto ocurre a pesar de que la escuela se ubica en un sector intermedio o fronterizo entre la villa y un barrio de “clase media”. Un directivo señalaba *“los padres del barrio no mandan a sus chicos porque vienen los de la villa”*.

En la escuela se registraron distintos ejercicios de nacionalización, entre ellos la compulsión por asegurar el acceso a una lengua estandarizada. Con distinto énfasis, se señalan como problemáticas las competencias en otras lenguas o las variantes del castellano de los niños *bolivianos*. Se registraron también algunas imágenes sobre el sistema educativo boliviano, desde las que se sostenía que los niños *vienen de trabajar de otra manera, por repetición*, y que algunos contenidos no se ajustaban a lo que nuestro sistema indica como relevante y actualizado; estas nociones impiden ver particularidades y modos variables y contingentes que asumen los recorridos escolares reales de los niños (Diez y Novaro, en prensa). A esto se suma la idea de que muchas de las experiencias extraescolares suelen ser limitadas, negativas u opuestas a aquellas experiencias que puede ofrecerles la escuela (Diez, 2011).

En Escobar la dinámica escolar no es ajena a la fragmentación social del barrio y las tensiones locales, las que parecen tener cierto correlato en la elección de la escuela¹². Existen dos escuelas públicas, una cerca de los mercados y las quintas y otra a la entrada al “barrio boliviano” muy cerca de la ruta. En 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 escuelas hemos registrado escenas y discursos que remiten a las contradicciones y tensiones en las representaciones de los actores escolares sobre la población del barrio. En la primer escuela¹³ se advierten situaciones y propuestas de acercamiento, encuentro y convocatoria, si bien desde imágenes y símbolos bastante estereotipados: las pinturas de la entrada -con la bandera argentina y boliviana, una mujer con vestimenta típica del altiplano y un gaucho-, el izamiento de dos banderas, la entonación del himno boliviano en algunos actos. En la escuela más demandada cercana a la ruta¹⁴ lo andino, lo boliviano, lo indígena parece totalmente ausente en la estética de puertas, paredes y actos. Carteleros y afiches presuponen la identificación con la religión católica, con el idioma castellano, con los símbolos patrios, con las efemérides argentinas etc.

¹²En el transcurso de este año hemos comenzado a trabajar sistemáticamente en las escuelas de la localidad buscando caracterizar las prácticas, los discursos, y modelos de identificación que circulan en los espacios escolares. Mantuvimos numerosas charlas con docentes y directivos, presenciamos clases de ciencias sociales y analizamos documentación de la escuela (en particular los proyectos institucionales y los libros de memorias).

¹³El nombre de esta escuela es el de un prócer argentino de la independencia, promotor de denuncias contra los abusos sobre los indios; vale destacar también que según diversos comentarios esta escuela fue creada respondiendo a demandas de la colectividad. La escuela se caracteriza por tener graves problemas edilicios e inestabilidad del equipo directivo.

¹⁴Esta 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, confeccionado en el aniversario de 50 años de la institución)

En el primer caso no es claro que la aparente cercanía con la población migrante - aunque sea desde una iconografía tradicional - se traduzca en el cuestionamiento de concepciones educativas instaladas en el sentido de que, en el discurso de algunos actores escolares, la pobreza y la diversidad de estos mismos migrantes se asocian a la carencia no solo material sino también cultural, y parece continuar habiendo grandes limitaciones para reconocer el valor educativo de las experiencias formativas de los niños que transcurren fuera de la escuela. En la otra escuela, las imágenes parecen producirse en espejo. Lo que obsesiona a algunos docentes no parece ser la carencia, sino la abundancia, a partir de lo cual se explicitan imágenes generalizadoras sobre los bolivianos que tienen plata y “ya no son como antes”. En esta escuela, sin talleres específicos, sin símbolos que invoquen las pertenencias de las familias de los niños, el discurso predominante parece ser el igualador. En ella los silencios y las ausencias plantean la necesidad de una reflexión específica que permita pensar conjuntamente lo que implica la igualación y lo que implica la negación.

¿Cómo se posicionan las familias y organizaciones migrantes de Escobar frente a la escuela?

Las relaciones con la escuela alternan entre el deseo de inclusión -aludido por ejemplo en la preocupación porque los niños hablen bien el castellano, realicen trayectorias escolares largas, tengan un título, se desenvuelvan “*acá*”, la denuncia -más o menos silenciosa- de situaciones de discriminación, los reclamos por la falta de trabajo de la escuela sobre los estilos comunicativos particulares, la ausencia de referencias a festividades de las localidades que corresponden a la población del barrio, etc.

Lo que más ha llamado nuestra atención es la referencia añorada a las formas escolares más disciplinadas en Bolivia. En estas referencias se advierten situaciones de confrontación no siempre explícita entre las imágenes de infancia y de sujeto desde las cuales comprender las expectativas puestas en la escolaridad. En consonancia con lo que antes registramos en Lugano, también en Escobar podríamos simplificar esta confrontación aludiendo a una imagen de niños más obedientes y sumisos “*alla*”, frente a lo que se manifiesta como un niño indisciplinado e irrespetuoso en las escuelas argentinas.

El seguimiento del proyecto de creación de una escuela “propia” “*que tenga lo boliviano y también lo argentino*”, “*que los maestros sean paisanos*”¹⁵ da cuenta de la dificultad para concretar instancias que articulen expectativas y demandas de la población migrante con el sistema educativo;

¹⁵Vale aclarar que la discusión de este proyecto se dio juntamente con la construcción de un barrio cerrado al lado de la colectividad (el barrio “Cerro Rico”) que fue loteado mayormente entre población boliviana.

en definitiva, habla de la compleja vinculación de las organizaciones con el Estado (considerando por ejemplo que desde el ministerio de educación provincial ofrecieron pagar los sueldos docentes). 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.

Las voces de los niños

Volvamos a Lugano para detenernos en las voces de los niños en el contexto escolar¹⁶.

Junto con la experiencia de tránsito generacional que implican la niñez y la juventud, los niños viven también la tensión propia de los procesos de territorialización que atraviesan con los adultos de referencia; estos procesos remiten a la migración tanto propia como de sus padres en un recorrido que en algunos casos los ha llevado a cambiar de región y de país, movimiento no necesariamente lineal ni acabado (Diez, 2011).

En la escuela, tanto los niños que han migrado de Bolivia como aquellos cuyos padres lo han hecho, son vistos y señalados como *bolivianos*, independientemente del lugar en el que hayan nacido.

Al mismo tiempo registramos en los docentes y otros agentes escolares la idea de que estos niños en ciertos contextos tienden a correrse de las marcaciones asociadas a Bolivia, sugiriendo que son centralmente los niños quienes no recuperan positivamente esas referencias.

Sin embargo, es importante destacar la centralidad que ocupa Bolivia como aglutinante de las muchas y variadas formas en que los niños se constituyen como sujetos sociales.

Encontramos en ellos una profunda necesidad de desplegar relatos complejos acerca de situaciones vividas o transmitidas por sus padres con relación a Bolivia. Bolivia como referencia a un territorio, a un espacio de origen, a afectos pasados y presentes, a un espacio que se reconfigura. Junto con la tendencia de los niños migrantes a silenciar sus referencias de identificación étnicas y nacionales - en contextos públicos, de aprendizaje formal y de interacción con niños “criollos”- advertimos el despliegue de estas referencias, manifestaciones de nostalgia y valoración e incluso idealización de su país de origen - generalmente explicitadas en charlas más privadas - y las huellas que en ellos han dejado los procesos de movilidad y fragmentación de sus familias.

¹⁶ En la escuela mantuvimos numerosas charlas y entrevistas con los niños y nos detuvimos en la producción de relatos biográficos, procurando abordar la experiencia migratoria propia y de sus padres a través de la reconstrucción de sus trayectorias.

Bolivia se cuele en sus relatos, en recuerdos de experiencias vividas o transmitidas por sus padres, en sus proyectos y expectativas por un añorado o idealizado regreso, en sus sueños:

“Yo la otra semana, todas las noches lo soñaba con él (su abuelo). Siempre a la noche sueño que yo estoy yendo a Bolivia, con mi mamá, con mi papá, y que por un camino viene mi abuelito Mi abuelito viene me dice: “vení, vení, vení” me dice. Y mi mamá me dice: “andá, vamos, vamos” y yo empecé a correr: “esperame, abuelito” empezaba a gritar”. (Relato de otra niña de 11 años que cursaba 6º grado, había migrado desde Santa Cruz de la Sierra 3 años antes).

Una de las cuestiones que hacen más evidente el esfuerzo de biografización que realizan los niños parece vincularse a las tensiones que vivencian en torno a la necesidad de “adaptarse” al contexto nacional actual y sostener al mismo tiempo un repertorio cultural e identitario amplio que les permita transitar por distintos escenarios y reafirmarse como parte del colectivo boliviano.

En un contexto donde “lo boliviano” es utilizado frecuentemente como un atributo negativo, es interesante detenerse en los relatos de los niños en los que establecen comparaciones entre sucesos y espacios de Bolivia y Argentina, con una fuerte sobrevaloración del primero. Espacios descriptos con grandes adjetivaciones, “más” grandes, abundantes, ricos, o escuelas que “enseñan más”

“los ríos son más grandes. Allá si llueve, ...! Si, no como acá, llueve un montón, hay muchos lagos, todo”, “hay todo tipo de animales”, “los cerros son enormes”

“las escuelas son más grandes, los patios”

“allá es más completo. Desde chiquito que te empiezan a enseñar cosas más avanzadas. En jardín te hacen ya escribir, te hacen otras cosas. La suma, todo eso. Te preparan mucho...”

También se hace alusión a creencias e historias asociadas al territorio de Bolivia y al conocimiento y valoración de sucesos y líderes de la vida política de Bolivia, particularmente, de Evo Morales.

Algunos niños que nacieron en Argentina y no han vivido en Bolivia, construyen narraciones muy “vivas” de la vida en aquel país:

“ahí no se iba con los guardapolvos sin abrochar, sin nada. Ahí no se iba así, ahí se iba planchadito, todo. Por eso mi mamá me hace cambiar todo, el planchado.

También registramos situaciones donde el recuerdo parecía provocar angustia, sufrimiento. Una niña nos relataba sus deseos de volver, “no se sabe cómo olvidar”, y comentaba luego sus discusiones con la familia por no permitirle regresar. En otros casos, la prohibición de establecer contacto o comunicación con parientes en Bolivia, como modo de favorecer la “adaptación” (“Él se quiere volver. Ahora yo no lo dejo llamar por teléfono, porque le hace mal, le da más resentimiento”, padre de un niño de 12 años).

Las referencias reconstruidas en este contexto, remiten a procesos de continuidad y discontinuidad en la transmisión de marcas identitarias asociadas a Bolivia. Se advierte la necesidad del ejercicio biográfico en los niños, no solo cuando la migración ha sido parte de sus experiencias vividas, sino también cuando la migración pasó a constituir un referente de identificación a través de trayectorias heredadas. En esos relatos se cruzan aspectos más estructurales de los contextos que transitan junto con memorias familiares y personales que otorgan un marco de significación a los discursos. Ello, sin duda opera en las formas estratégicas de producción de memoria y la identidad¹⁷. Fundamentalmente, se destaca la centralidad de Bolivia como elemento que condensa un repertorio cultural, por momentos difuso, a veces idealizado y otras puesto entre paréntesis. Referente en cuya definición se juegan procesos y contenidos que dan cuenta de disputas intergeneracionales y sentidos estratégicos de la identidad en contextos de dominación cultural y privación material. Los niños, depositarios de distintas expectativas sociales, nos cuentan a través de sus relatos, cómo se constituyen en sujetos sociales y llegan a ser miembros de un colectivo, mientras transitan el proceso de escolarización, que les exige frecuentemente un esfuerzo complejo de desmarcación.

Reflexiones finales

La forma en que los niños experimentan sus olvidos y sus recuerdos, las marcas que se les imponen y las que deciden asumir o negar, los sentimientos de los adultos frente a las continuidades y discontinuidades en la transmisión de las referencias de identificación a las nuevas generaciones, las apuestas educativas e identitarias de las organizaciones, las múltiples concepciones de sujeto en los espacios escolares hablan de trayectorias complejas, nunca lineales, donde el deseo de permanecer siendo bolivianos o de mantener prácticas y atributos asociados a ello coexiste con proyectos de inclusión en una sociedad que en muchas situaciones les exige dejar de serlo.

Hemos visto como en ambos casos, con distinto énfasis (posiblemente asociado al peso de las organizaciones migrantes en Escobar a diferencia de Lugano) se combinan estrategias, discursos y

¹⁷ Candau (2008) hace algunas reflexiones interesantes para pensar las memorias migrantes en relación a los procesos de *transmisión* intergeneracional. Se refiere a los procesos de transmisión que encierran la voluntad de dejar huellas que favorezcan la apropiación de los signos transmitidos; transmisión que es tanto emisión (lo que supone la existencia de productores “autorizados” de memoria, (en este caso las familias) como recepción de una “herencia cultural”, que podrá ir desde la continuidad más simple de las referencias hasta la ruptura, pasando por lo que llama la invención o interpretación de la tradición.

expectativas de inclusión y de distinción. Resulta posible desde allí discutir un modelo vigente en el discurso social y en muchos espacios escolares de acuerdo al cual las opciones para los inmigrantes y sus hijos son o bien integrarse o bien mantener sus referencias en Bolivia. Se advierten también las limitaciones de las políticas y estrategias escolares para trabajar con esta ambigüedad y con el carácter oscilante de las identificaciones nacionales.

Pero los límites son también los del análisis. Nos encontramos en nuestros registros, reflexiones y escritos con reiteradas dificultades para construir finas categorías que nos permitan caracterizar situaciones tan complejas, escuchar voces que aparecen y se silencian, atender imágenes que se muestran y se ocultan, trazar relaciones entre situaciones que parecen escindidas y comprender palabras y prácticas que sugieren intencionalidades y sentidos no evidentes.

Los numerosos debates sobre el concepto de identidad dan cuenta de estos límites y también de la siempre presente intención de superarlos. Esperamos que nuestro trabajo haya sido una pequeña contribución para advertir las complejidades de los procesos de identificación en la infancia en situaciones de interculturalidad y desigualdad.

Bibliografía

BENENCIA, Roberto (Coord.)

1997 *Arrea hortícola bonaerense. Cambios en la producción y su incidencia en los actores sociales*. Buenos Aires. La Colmena.

BENENCIA, Roberto,

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*. Buenos Aires, Catálogos

CAGGIANO, Sergio

2005 “Lo nacional y lo cultural. Centro de Estudiantes y Residentes Bolivianos: representación, identidad y hegemonía. En E. Doménech (Comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba. Editorial: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 155-186.

CANDAU, Joel

2008 *Memoria e identidad* Buenos Aires Ediciones del Sol, Serie antropológica.

CERRUTTI, M

2009, “Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina”, Buenos Aires, Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, Secretaría de Interior, Ministerio del Interior, Organización Internacional para las Migraciones, Marzo.

COSACOV, N.; DI VIRGILIO, M.; GIL, A.; GIL, M.; GUEVARA, T.; IMORI, M.; MENAZZI, M.; OSTUNI, F.; PEREA, C.; PERELMAN, M.; RAMOS, J.; RODRÍGUEZ, M.; PASCHKES RONIS, M.; VITAL, P.

2011. *Barrios al sur: Villa Lugano, Villa Riachuelo, Mataderos, Parque Patricios y Villa Soldati a través del tiempo*. Documento de Trabajo N°56. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Buenos Aires.

DI VIRGILIO, M.; OSTUNI, F.; VITALE, P.; GIL, A.; PEREA, C.

2009. “En el sur de la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para una historia socio-urbana del barrio de Lugano”, Coloquio INJAVIU: “Renovación, Expansión o Rehabilitación Urbana”, Bogotá, Noviembre de 2009.

DIEZ, María Laura .

(2011), “Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela”. En: Novaro, G. (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela

(en prensa), *Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural*. En: Martínez, M. y A. Villa (comp.), *Educación Intercultural: Discusiones en América Latina*. FAHCE-UNLP y Ed. Prometeo, Buenos Aires, Argentina.

DOMENECH, E

2007, “Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares”, en Denise Jardim (comp.), *Cartografias da Imigração: Interculturalidade e Políticas Públicas*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pp. 19-45.

GAVAZZO, Natalia

2011 “Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires” En SSIIM Paper Series, Vol 8 Febrero 2011. www.unescochair-iuav.it

GRIMSON, A.

1999, *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba, Buenos Aires.

GROISMAN, Lucía

2009, “Demandas, conflictos y actores involucrados en la disputa por la vivienda y el hábitat en una Villa del sur de Buenos Aires”. 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, noviembre de 2009.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne

2007 *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge.

MANHEIN, Karl

1962/1993) El problema de las generaciones, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 62, España.

NOVARO, Gabriela

(2011) “Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa?”. En Novaro, G (coord) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 179-203.

Novaro, G.

2012 “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol 17 - N° 53. ISSN 14056666 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, PP 459-483 México.

NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura

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

NOVICK, Susana

2008, “Migración y Políticas en Argentina: Tres Leyes para un País Extenso (1876-2004)”. En: Novick, S. (comp.) *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires: Catálogos, CLACSO, Asdi.

ORTIZ, Claudia

2005 “Proyectos político-culturales de las organizaciones de inmigrados: estrategias para la territorialización del desarraigo. En E Doménech (comp) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*. Córdoba, Editorial: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 187-201.

PACECCA, María Inés y Corina COURTIS

2008, “Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas”. Serie Población y Desarrollo - CEPAL. www.eclac.org.

PIZARRO, Cynthia

2007 “Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la colectividad boliviana de Escobar” en *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Buenos Aires, Publicaciones del CEMLA N° 63, 211-244.

SASSONE, Susana; DE MARCO, G

1991 Inmigración limítrofe en la Argentina. *Revista del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 1991.

Fuentes:

Encuesta Permanente de Hogares (EPH), BsAs 2002; DGEyC GCBA (EPH), 2006; Relevamiento poblacional según lugar de nacimiento. Unidad de Gestión de intervención social. Coordinación General de Asistencia Comunitaria. Gobierno de la Ciudad de Bs. As. Enero-febrero 2007.