



## Jóvenes en movimiento: relaciones generacionales y experiencias escolares.

*Una etnografía en escuelas de Córdoba con  
jóvenes que forman parte de familias  
migrantes bolivianas*

**María Florencia Maggi**

**Directora: Gabriela Novaro**

**Co-directora: María Laura Diez**

**Doctorado en Ciencias Antropológicas  
Córdoba, Argentina. Febrero – 2022**



Tesis FFyH - RDU está distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). <https://rdu.unc.edu.ar/>



## Índice

Agradecimientos .....	7
Introducción .....	10
Antecedentes de investigación .....	12
Experiencias de movilidad desde la perspectiva de los jóvenes .....	12
Apuestas educativas y experiencias escolares en contextos de movilidad .....	14
Hoja de ruta en clave de las preguntas de investigación .....	17
Algunos puntos de partida teórico-metodológicos de la investigación .....	19
Abordajes en torno a ‘nación/nacionalidad’, ‘raza’ y ‘etnia’ para pensar procesos de identificación en contextos de movilidad .....	19
Aproximaciones teóricas sobre ‘migración’ y ‘movilidad’ para el abordaje de ‘juventudes en movimiento’ .....	25
La cuestión generacional para el abordaje de ‘jóvenes en movimiento’ .....	30
Experiencias escolares, apuestas y sentidos de la escolaridad en contextos de movilidad .....	35
Diversos caminos (me) conducen a la etnografía. Referencias teórica-metodológicas de la investigación .....	37
Trabajo de campo .....	38
Parte 1: Jóvenes desde el movimiento .....	49
Capítulo 1: Situar las movilidades y las normativas que regulan las experiencias escolares y de movilidad en clave histórica .....	51
Sobre las históricas ‘idas y venidas’ entre Bolivia y Argentina .....	51
Políticas migratorias y control de las fronteras estatales en Argentina .....	56
Del proyecto nacionalizador a la retórica intercultural en las políticas educativas en Argentina .....	61
Capítulo 2: Córdoba atravesada por itinerarios diversos de familias migrantes bolivianas .....	65
Retornos cíclicos y multiterritorialidades .....	65
Diversos itinerarios transitan por Córdoba .....	76
Formas <i>bolivianas</i> de territorialización en la ciudad de Córdoba .....	84

Territorialización concentrada en ‘barrios bolivianos’ y restringida por fronteras simbólicas de la ciudad .....	86
Circulación a partir de las apuestas educativas como formas de territorización.....	93
Capítulo 3: Sentidos del migrar, del viajar y del habitar en el movimiento .....	105
<i>Viajar</i> como experiencia de movilidad generacional.....	105
Sentidos territoriales del allá - Bolivia y los viajes .....	110
Jóvenes y proyectos migratorios .....	115
Trayectorias migratorias y trayectorias socioeducativas.....	118
La escolarización de menores en el proyecto migratorio familiar .....	125
Recapitulando .....	131
Parte 2: Familias migrantes y escuela secundarias en Córdoba. ....	135
Capítulo 4: Sentidos de escolaridad familiares.....	137
Dinámicas locales de organización familiar con relación a las apuestas educativas .....	137
Condiciones habitacionales de las familias migrantes bolivianas en Córdoba .....	137
Trayectorias laborales de los jóvenes.....	138
Trayectorias educativas de los adultos de la familia.....	145
Distribución de las responsabilidades en torno a la educación de los menores en las familias migrantes.....	147
Violencia y formas de control en las familias bolivianas.....	149
<i>Enfocados en que yo salga para adelante.</i> Sentidos de educación de las familias migrantes de origen boliviano.....	152
Presencias de las familias en las escuelas en Córdoba y en origen(es).....	153
Sentidos de escolaridad en familias migrantes de origen boliviano.....	155
La demanda de disciplina por parte de adultos en las instancias formativas de los jóvenes generaciones.....	165
Sentidos juveniles de escolaridad. Reconfiguración de los sentidos de la disciplina en torno a castigos, <i>malas palabras</i> y uniformes. ....	170
Capítulo 5: Apuestas educativas familiares .....	177
Las apuestas que hacen las familias en los distintos caminos hacia ‘el centro’.....	177

Apuestas diferenciadas según género y dinámicas de control intergeneracional .....	190
Recapitulando .....	197
Parte 3: ‘J óvenes en movimiento’ en las escuelas secundarias de Córdoba.....	201
Capítulo 6: Convivencia del proyecto nacionalista y la retórica de la interculturalidad en las <i>escuelas diversas</i> de Córdoba.....	203
Cómo se trabaja la especificidad migrante en las escuelas secundarias. ....	204
<i>Vamos a aplaudir chicos, que pasa la bandera.</i> Afiches y actos escolares como reductos nacionalistas en las escuelas argentinas.....	207
<i>¡Bailen, ustedes que saben bailar esto!</i> El acto del día del respeto a la diversidad cultural como momento habilitado para la ‘bolivianeidad’ .....	216
<i>De repente alguien toma la palabra y es un igual.</i> Las otras formas de referenciar lo migrante, lo boliviano en la vida cotidiana escolar .....	224
Capítulo 7: Relaciones intra generacionales y procesos de identificación en las escuelas secundarias de Córdoba .....	227
‘Jóvenes en movimiento’ como estudiantes responsables, que compiten entre sí.....	227
La importancia de “socializar” .....	232
Relaciones intra generacionales entre el rechazo y la defensa de la diversidad como lo <i>políticamente correcto</i> .....	237
Las formas sutiles de la marcación entre pares en el nivel secundario .....	241
Les ‘jóvenes en movimiento’ frente a las marcaciones .....	244
Colectivizar la diversidad.....	244
Desmarcarse de <i>lo migrante, de lo boliviano.</i> ....	246
Procesos de identificación de ‘jóvenes en movimiento’ en contextos escolares .....	251
Recapitulando .....	261
Reflexiones finales .....	265
Bibliografía .....	273
Anexo 1: Población migrante según censo 2010 .....	293
Anexo 2: Datos de Matrícula y proporción de migrantes en el sistema educativo. ....	295



## Agradecimientos

Paradoja del destino que de la bienvenida a esta lectura escribiendo mis últimas palabras abocadas a esta investigación, las cuales no pueden ser otras que de profundo agradecimiento a directivos, docentes y trabajadores del campo educativo que me han abierto las puertas de las escuelas y especialmente a los jóvenes que protagonizan esta etnografía. Jóvenes que junto a sus familias en la intimidad de sus hogares o en algún pasillo de su escuela me han confiado sus relatos de vida, sus angustias y alegrías, sus recuerdos y su presente, o bien me han dejado ser testigo de sus formas de habitar las escuelas secundarias de Córdoba.

Mi agradecimiento especial a mi directora de tesis y beca doctoral, la Dra. Gabriela Novaro, quien me abrió a un campo de indagación apasionante desde el primer día que la escuché en un congreso y supe que quería trabajar en Córdoba como ella lo hacía con su equipo en Buenos Aires. También por su paciencia y dedicada lectura, por la libertad y por las recomendaciones. A mi co-directora de tesis, la Dra. María Laura Diez, por sus amorosos acompañamientos y claras observaciones. A mi co-directora de beca, la Dra. María Franci Álvarez, quien me alentó a dedicarme a la investigación desde estudiante de grado con el cariño de una madrina rigurosa, siempre con amor, humor y harinas. Gracias a ellas por sus lecturas, que junto a las realizadas por mi colega y compañero Andrés Hernández, dieron inteligibilidad a este escrito. Este escrito recupera también las correcciones de forma realizadas por el tribunal de la esta tesis. A las tres integrantes del jurado: Dra. María José Magliano, Dra. Ana Carolina Hecht y Dra. Elisa Cragolino quiero agradecerles especialmente por sus comentarios, observaciones y excelente predisposición que sin duda han hecho del momento de la presentación, una instancia de profundo aprendizaje (y también de disfrute gracias a la impronta cálida de sus devoluciones y preguntas).

Esta investigación fue posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET) por medio de una beca doctoral. Agradezco a CCONFINES, mi lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Villa María. Al Doctorado en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba por aprobar y recibir mi propuesta de investigación, y también porque en su variada oferta y abierta propuesta, encontré la formación soñada para esta tesis. En el marco de este doctorado pude realizar un curso de posgrado con el grupo MIGRARED en la ciudad de Santiago de Chile, becada por CLASCO. Ese curso cambió el rumbo de esta investigación, así que a sus profesores, y a mis compañeros de cursada, sinceramente agradecida.

Tengo una larga lista de colegas muy queridos, que gracias a sus observaciones y aportes he podido afinar la mirada y enriquecer el trabajo. En particular, el Programa “Migración y movilidades en perspectiva crítica” (CEA y CIECS- CONICET) ha sido un espacio formativo a cuyo primer director, el Dr. Eduardo Domenech y a su actual directora, la Dra. Cecilia Jiménez les quiero agradecer especialmente por el espacio propiciado. A los compañeros del Programa Carina Trabalón, Angélica Alvites, Andrés Pereira, Evangelina Pérez, Paula Sciolla, Janneth Clavijo, Eduardo Rodríguez Rocha, Ana Téllez, Lourdes Basualdo y Gabriela Rho, con quienes también compartimos otros espacios de investigación, un agradecimiento especial por los aportes a este trabajo y las amistades cosechadas. A Patricia Rivero, Julieta Sussini y Lina del

Castillo, con quienes hemos armado junto a compañeres de dicho programa un proyecto en la Universidad Nacional de Villa María para seguir enriqueciendo la línea de investigación en migraciones en esta casa de estudios. Gracias a este espacio consolidé parte de mi trabajo de campo, y también por ello no quería dejar de recordarles mis gratitudes.

A Verónica Hendel por ser tan generosa compañera de varias reflexiones y transformarse en una amiga. También a Soledad Lemmi, a Melina Morzilli y a todo el equipo del UBACyT “Relaciones generacionales, conocimientos e identificaciones étniconacionales. Experiencias formativas en contextos familiares, comunitarios y escolares” que me han dejado colarme a reuniones y participar como local.

Van mis gratitudes para les integrantes del proyecto de la UNVM “Expectativas y redes de sociabilidad juvenil: un estudio acerca de las experiencias y sentidos de ser joven en Villa María (2020-2021)” que dirige el Dr. Andrés Hernández y a su proyecto hermano de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego por el espacio de intercambio.

A las compañeras del Programa de investigación “Estudios socioantropológicos en instituciones educativas” (CEA UNC) dirigido por Silvia Servetto, con quienes también tuve el placer de compartir incertidumbres de la entonces incipiente etnografía.

También al Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba por abrirme las puertas para desarrollarme allí como docente. En especial a la titular de la cátedra Problemáticas Interétnicas, la Dra. Guillermina Espósito, y a les compañeres de los distintos espacios de docencia, por lo aprehendido y por el compañerismo que me permitió abocarme a esta tesis.

A mis colegas de la Universidad de Sevilla, en especial al Grupo de Investigación para el Estudio de las Identidades Socio-culturales en Andalucía (GEISA) del Departamento de Antropología Social que me han permitido escribir en la que fuera una antigua fábrica de tabaco, los últimos capítulos de esta tesis. Con ellos y con el Dr. Ángel Río Ruiz del Departamento de Sociología estoy enormemente agradecida por los espacios generados para el intercambio en un contexto de regreso a las aulas.

También han realizado valiosísimos aportes a esta investigación compañeres con quienes me he cruzado en distintos congresos, cátedras y cursos, que hacen que la misma sea mucho más colectiva de lo que la escritura solitaria pueda hacer parecer.

Cerrar una tesis es cerrar un ciclo de mucho crecimiento y aprendizaje, pero también de mucha incertidumbre y estrés, por eso no me imagino lográndolo sin el apoyo de mi familia y mis amigos. A Miryam y Raúl, que les debo más que la vida, les debo la confianza que me transmiten en cada charla, y la paciencia con la que siguen mis preocupaciones por las innumerables instancias de evaluación que conlleva la vida académica. Les debo el refugio de algún finde con mis hermanas Eugenia, Laura y Agustina y sus familias. A mis sobris: Lucas, Victoria y Malena, por todas las alegrías de la buena vida. A Ana, Juan y Diana por ser mi familia de Paravachasca. A mis amigos del alma, y a les que la carrera me regaló, gracias por el aguante y las cervezas.

A Andrés, quien además de ser mi compañero de trabajo es mi compañero de aventuras, le dedico esta tesis, que tanto escuchó, sobre la que tanto aportó y a la que ayudó a terminar, haciendo que mi vida sea sencilla en la recta final. Y que fuera bella desde que lo conocí.



# Introducción

---



## Introducción.

*La preceptora de 6to, me invita a pasar al aula para que podamos hacer las entrevistas. Entro al curso que estaba en clases de inglés, pero parecía en hora libre. Hago hincapié en la nota de autorización, y se levanta una chica muy entusiasta (Victoria), que a su vez, presiona a una compañera para que se sume. También se levanta un varón que parecía descansar sobre su banco. Al hablarle al curso dirijo mi mirada hacia dos varones que imagino pueden ser de familia boliviana, preguntando en general si estaban interesados en contarme sus experiencias escolares. Uno de ellos se levantó (Lucio). (Registro de campo en el IPEM Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)*

*Victoria: (...) Además, por ejemplo, hoy teníamos que entregar un trabajo para Formación para la Vida en el Trabajo, que era una película de Bolivia.*

*Entrevistadora: ¿Qué película era? ¿Te acordás?*

*Victoria: 'Bolivia' se llamaba. Es de un hombre de Bolivia que venía a Buenos Aires, bueno, a la Argentina, a trabajar y había una chica paraguaya. Y justamente el otro día cuando teníamos que armar, o sea, los años y explicar por qué los migrantes venían, bueno, él nos pudo contar de Bolivia cosas. Que nos contó lo del gas, ¿te acordás?*

*Lucio: Eso fue Romeo.*

*Victoria: ¿No fuiste vos?*

*Lucio: No.*

*Victoria: Bueno, también tenemos un compañero que nos contó. Entonces, está bueno, porque si por ahí no hubiesen estado ellos, nosotros por ahí lo teníamos que buscar en Internet o esas cosas que por ahí no sabíamos. Entonces, al estar ellos, nos pueden contar con su propia experiencia, porque saben, porque son de ahí. Entonces, estuvo bueno eso. A mí, en mi trabajo, me ayudó.*

*Lucio: Aunque nadie me preguntó. Hasta ahora no me preguntó a mí*

*Victoria: ¿Cómo?*

*Lucio: Hasta ahora, nadie me preguntó cómo es la cosa, por qué emigramos mucho. Pero básicamente es por la economía del país, por lo que estaba quebrado en esos tiempos. Por eso. Bueno, en palabras simples, para buscar una vida mejor, el caso de mi papá. Así que, bueno, le recomendaron venir para acá y él primero vino para acá y después nos trajo. Igual que en la película.*

*(Entrevista con jóvenes de 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)*

La escena y fragmento de entrevista que inauguran este escrito condensan algunas de las cuestiones que abordo en profundidad en esta etnografía y también alertan sobre aspectos metodológicos que demandaron distintos momentos de reflexividad a lo largo de mi investigación. Aunque se trata de registros realizados ya avanzada mi estancia en campo, los encontré especialmente reveladores para presentar el tema central de este trabajo: las experiencias escolares y las experiencias de movilidad territorial de jóvenes que forman parte de familias bolivianas en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Me interesaba saber cómo era transitada esta etapa formativa por estos jóvenes y cómo desde estos espacios reconstruyen los sentidos de las trayectorias migratorias propias y/o las de sus familias. También comprender las tensiones y apuestas familiares tanto con relación a las experiencias de movilidad como a las de escolaridad.

Abordar estas experiencias centrándome en la perspectiva de los propios jóvenes implicaba atender a las relaciones con sus compañeros y otros agentes del entorno escolar documentando *in situ* en las escuelas. A su vez, comprender cómo era significada la presencia de jóvenes con trayectorias migratorias en las escuelas y cómo los jóvenes se enuncian en relación con sus experiencias de movilidad o las de sus familias en estos espacios.

La apuesta de esta investigación consiste en cruzar tres campos de estudios. Me refiero al campo de estudios migratorios, la socio-antropología de la educación y los estudios sobre juventudes.<sup>1</sup> Como insistiré a lo largo del trabajo, el cruce entre campos de estudio imprime un nuevo prisma para cada intersección. Mientras en el campo de estudios migratorios, la perspectiva de los jóvenes es relativamente reciente porque la centralidad suele estar puesta en las experiencias de adultos; en los estudios de juventudes, que se han desarrollado en pos de reconstruir sentidos no adultocéntricos, la especificidad de experiencias juveniles y relaciones intergeneracionales en familias que han transitado experiencias de migración y movilidad continúa siendo una temática vacante. Por último, los trabajos en el campo educativo tienen una fecunda línea de investigación sobre las experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes, y aquí el aporte está en incorporar la perspectiva de los propios jóvenes y profundizar en las interconexiones entre la escala *local*, nacional, regional y transnacional.

A continuación presento los antecedentes de investigaciones que me han ayudado a trazar el camino de indagación. Los recupero en tanto mapas que fueron dejando antiguos navegantes. Aquí los despliego para evidenciar el recorrido y en los capítulos los retomo para reorientarme o volver a trazar la ruta cuando las inclemencias o alguna ola me despiden.

## Antecedentes de investigación

### Experiencias de movilidad desde la perspectiva de los jóvenes

En este apartado presento los trabajos que problematizan las experiencias de las jóvenes generaciones en contextos de movilidad, reconstruyendo los sentidos que otorgan al migrar, moverse, viajar; cómo las transitan siendo jóvenes con familias migrantes y cómo se configuran los procesos de identificación que despliegan en torno a los territorios de referencia.

En primer lugar es importante resaltar que, a pesar que la perspectiva de género abrió la caja negra del proyecto migratorio familiar mostrando que no tiene las mismas implicaciones para cada uno de los miembros de la familia (García Borrego, 2011), los aportes centrados en los sentidos de los jóvenes son de reciente producción (Herrera, 2012) y continúan representando una vacancia temática.

Comenzando por la propia organización del proyecto migratorio, diversos estudios han mostrado que pese a ser en muchas ocasiones el fundamento del proyecto, los niños y jóvenes en general no son consultados al respecto: “las familias normalmente prescinden de la opinión infantil a la hora de elaborar sus proyectos migratorios, ya que las personas adultas centran

---

<sup>1</sup> En todos me enfoqué en los aportes antropológicos, sin perder de vista la riqueza interdisciplinar que suele nutrir cada uno de estos campos de estudios y el propio recorrido, también interdisciplinar, entre mi formación de grado como socióloga y de posgrado en antropología.

sus esfuerzos en organizar un sinfín de detalles y un proceso participativo podría ralentizarlo todo aún más” (Pavez, 2010: 447).

Tal como analiza Pedone (2010), para el caso de latinoamericanos en España, los jóvenes construyen y deconstruyen imágenes solapadas conforme la cantidad de información que manejan entre sus redes familiares, amistades y vecindades sobre qué les depara la migración. Mientras que en origen cuentan con las mayores libertades, quedando al cuidado de abuelos; la experiencia migratoria propia resulta agríndice al encontrarse en destino con sus madres y padres en situaciones de precariedad laboral, poco tiempo disponible, menores libertades y una recepción hostil en instituciones educativas. Pedone concluye que las experiencias migratorias en jóvenes resultan conflictivas en tanto conjugan el ser ‘convidados de piedra’ de los proyectos migratorios de sus ma/padres, y a ser ‘sujetos peligrosos’ al llegar a las sociedades de destino.

En sintonía, en trabajos colectivos previos (Maggi & Hendel, en prensa; Hendel & Maggi, 2022) abordamos cómo esos proyectos hablan de los jóvenes a partir de los deseos de adultos. Al analizar las narrativas sobre los viajes iniciales entre Bolivia y Argentina, nos encontramos con la descripción de un hito en tanto punto de quiebre que emerge como un antes y un después en la trayectoria de vida de estos jóvenes. En estos ‘viajes umbrales’ muchas veces las representaciones sobre el ‘allá-Argentina’ se reconfiguran a partir de la experiencia presente del habitar un lugar donde la referencia a Bolivia no es bienvenida (Hendel y Maggi 2022). Por su parte, Rosas (2014) plantea que en esas circunstancias se elabora un cierto desencanto que podría considerarse un punto de inflexión que acerca a los jóvenes migrantes a la adultez, en las cuales comprenden que la migración “no era lo que habían imaginado”.

Por otra parte, los trabajos de García Borrego (2003, 2009), dan cuenta que la situación en España para los hijos de migrantes no es tan distinta que la de jóvenes migrantes. Lejos de tratarse de un estricto estatus legal, la condición migrante de las familias configura la experiencia en todos los niveles: laborales, residencial, educativo, entre otros. A su vez, las condiciones de vida y trabajo de madres y padres repercute en las formas de socialización de los jóvenes. Por eso, a pesar de las expectativas familiares, el autor registra una continuidad de la situación familiar y laboral en las llamadas ‘segundas generaciones’. Situación que, sin embargo, no impide que al interior de las familias se tracen fronteras simbólicas entre quienes son migrantes y quienes han nacido en ‘destino’, distinciones entre los de *acá* y los de *allá*:

Los discursos de los hijos de inmigrantes están atravesados por la tensión simbólica entre el allá y el acá que rige la vida de las familias migrantes. Dicha tensión está muy presente no sólo en sus percepciones, sino incluso en sus identificaciones con territorios y personas, como si se tratase de un poderoso imán hacia el que son atraídos (García Borrego 2003: 56-57).

Estos elementos también han sido trabajados en la literatura local respecto de los procesos identitarios de jóvenes migrantes e hijos de migrantes de distintas formas. Trpin (2004; 2007) aborda específicamente los procesos de construcción identitaria en hijos de migrantes chilenos que trabajan en la producción del Valle Alto de Río Negro. Al respecto la autora problematiza las identidades étnico-nacionales de quienes, aun cuando son ciudadanos argentinos, hijos de ma/padres chilenos, se reivindican como ‘trabajadores chilenos’. Este es un caso interesante porque nos permite tensionar la relación unívoca entre adscripción nacional y demarcación.

“Lejos de la vergüenza de pertenecer a determinados grupos nacionales, ser hijos de limítrofes posibilitó la inserción y mantenimiento en el mercado de trabajo frutícola.” (2007, pág. 237).

Por su parte, Gavazzo (2012; 2013; 2019) aborda los procesos identitarios de jóvenes hijos de migrantes bolivianos y paraguayes en el Área Metropolitana de Buenos Aires. La autora trabaja las heterogéneas formas de identificación respecto de las nacionalidades como categorías de adscripción, y de interpelación para con sus progenitores, y sus pares argentinos. Mientras los jóvenes hijos de migrantes son percibidos en tanto *otros* por la población local (igualándolos en condición de extranjeros con sus progenitores); dichos jóvenes se identifican en algunas circunstancias más cercanamente a *lo argentino*, (incluso en tanto operadores de estigmatización hacia migrantes); y en otras circunstancias se apropian de prácticas culturales de sus padres como parte de un proceso de reinvenición identitaria:

En este contexto, ser “boliviano”, “paraguayo”, “argentino”, “porteño”, “bolita”, “paragua”, “latinoamericano”, “argenguayo”, “boliviantino”, “originario”, “guaraní”, “quechua”, “boliguayo”, “negro”, “inmigrante de segunda generación”, “latino” o “hijo” se combinan de diversas maneras en cada caso, en función de diversos fines y frente a diversas audiencias. Así las categorías de identificación que remiten a configuraciones culturales estigmatizadas pueden constituir elementos de disputa por el sentido de la que estos descendientes participan activamente. Así también la reapropiación y uso de esas categorías deben ser entendidos como procesos activos mediante los cuales estos hijos pasan de la “discriminación” al “reconocimiento”, y de ser “víctimas” a “protagonistas” de los cambios culturales y sociales del presente y -sobre todo- del futuro (Gavazzo, 2013, pág. 91).

En este caso, las estrategias identitarias son pensadas en contexto y mostrando cómo se articulan las interpelaciones y los distintos modos de agencia intra e intergeneracionalmente. Estos aspectos serán principalmente retomados en la tercera parte de la tesis, donde pretendo dar cuenta de cómo emergen estas (u otras) tensiones inter e intrageneracionales y los procesos identitarios que despliegan en torno a los territorios de referencia y con mayor detenimiento en las experiencias escolares.

Otro aporte sustancial a la discusión sobre juventudes migrantes en Argentina se encuentra en el trabajo de Pacceca (2013) al poner el foco en casos de movilidad de menores separados de su núcleo familiar. Esta investigación recupera casos judicializados entre 2008 y 2012 de 130 niños y jóvenes bolivianos de entre 12 y 17 años que fueron asistidos en Argentina por organismos gubernamentales de protección de derechos, luego de atravesar situaciones de explotación laboral en talleres de costura, quintas hortícolas, comercios y casas particulares. A lo largo del trabajo, la autora se centra en los caminos que emprenden los jóvenes para modificar sus condiciones de vida mediante las migraciones autónomas (sin ma/padres). Pacceca entiende que en el marco de la judicialización, el conjunto de estrategias migratorias emprendidas por jóvenes migrantes se exponen como resultado de engaños y coerción al mostrar cómo con suma frecuencia culminan, y no indagar cómo y por qué comienzan. En este trabajo el acento de la autora está puesto en recuperar la agencia de los jóvenes, sin perder de vista las condiciones de desigualdad en las cuales esta se desenvuelve.

### **Apuestas educativas y experiencias escolares en contextos de movilidad**

Con relación a las apuestas educativas familiares, estudios en otras latitudes resaltan las mayores aspiraciones escolares en adultos de familias migrantes que en familias nativas

pertenecientes a los mismos medios sociales y residiendo en los mismos barrios (Ichou, Oberti, & Waine, 2014)<sup>2</sup>. Según Portes y Rumbaut, (2001) sin distinción de origen nacional o clase social, todos los ma/padres (in)migrantes tienen aspiraciones educacionales altas para sus hijos y están dispuestos a realizar grandes sacrificios para obtener estos objetivos. Sin embargo, un trabajo del mismo Portes junto a Hao plantean que los “inmigrantes que no han sido bien educados y tampoco bien recibidos, que no disponen de recursos económicos y que viven en comunidades transitorias carecen de los conocimientos prácticos y de los medios para cumplir dichos objetivos” (Portes & Hao, 2005, pág. 38). Buscaré a partir del trabajo de investigación, matizar complejizando el carácter taxativo de estas afirmaciones.

Por su parte, García Borrego (2011), da cuenta que, en tanto migraciones ‘no deseadas’, adultos de origen latinoamericano o magrebí en España reformulan la propia proyección de ascenso social en sus hijos. En este sentido, pasan a tener un horizonte intergeneracional al constatar las dificultades de lograr dicho ascenso siendo migrantes. Las familias apuestan a la educación de los menores, y en el caso de los nacidos en destino, a las ventajas que otorga el estatus de ciudadanía. Finalmente, el autor concluye en que las expectativas son tales que los adultos de las familias parecen no reparar en las dificultades que también deberán atravesar los menores al tener que adaptarse al sistema educativo de un país desconocido y al tener que afrontar la discriminación de sus compañeros (2011, pág. 67).

Un elemento importante a tener en cuenta es que, según Suarez-Orozco (2001), las apuestas de formación de padres y madres pueden ser desiguales en función del género de sus hijos en edad escolar.

En la academia nacional la indagación sobre las experiencias formativas constituye un subcampo de investigación reciente (fines de la década de los '90), pero muy prolífero. Los primeros trabajos se han centrado en escuelas primarias, dando cuenta de cómo circulan entre docentes y directivos representaciones prejuiciosas y estigmatizantes hacia niños pertenecientes a diferentes grupos de migrantes, y las marcas que esas representaciones y prácticas tienen en las vidas de los niños (Sinisi, 1998; Cohen, 1999; Neufeld & Ariel, 1999), poniendo en discusión el supuesto de integración del sistema educativo (Domenech, 2010).

Específicamente sobre el colectivo de origen boliviano, Diez y Novaro han estudiado la escolaridad de niños bolivianos de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires y en la localidad de Escobar (provincia de Buenos Aires) atendiendo a las formas subordinadas con las que son incorporados en la escuela mediante el silenciamiento de sus voces, estereotipos sobre sus trayectorias formativas previas y paralelas a la escuela, y bajas expectativas de desempeño (Novaro & Diez, 2011; Diez M. L., 2011; Diez M. L., 2014). Dichas autoras también han reparado en cómo ciertas prácticas que pretenden ser de reconocimiento desde la escuela operan como marcación-folclorización, y las estrategias que ponen en juego los niños para desmarcarse (Novaro G. , 2011). Con relación a esto, han profundizado en las dificultades que encuentran las familias para comprender las especificidades de cada sistema educativo y de las diversas formas que pueden adoptar la relación escuela y familia en destino (Diez M. L., 2011; Diez & Novaro, 2014).

---

<sup>2</sup> El estudio se centra en lo que aquí abordo en términos de apuestas, comparando familias de diferentes orígenes nacionales residentes en barrios de clase trabajadora de París.

La situación de jóvenes que forman parte de familias migrantes bolivianas en algunos trabajos es problematizada en conjunto con la situación de niñas. Al respecto, Gavazzo, Beheran y Novaro (2014) abordan cómo la experiencia de escolarización de migrantes e hijos de migrantes en Argentina representa un hito fundamental en sus biografías, no sólo en lo que respecta a la formación intelectual, sino en la configuración de identificaciones nacionales, étnicas, de género, de clase y particularmente de edad, así como en sus relaciones con sus pares y con sus mayores, sean parientes o autoridades e instituciones. Un estudio también de Novaro (2014), pone el acento en los procesos de transmisión intergeneracional y en los procesos de identificación de niñas y jóvenes bolivianos -que residen en la zona sur de CABA- y las estrategias llevan adelante. En este trabajo la autora presenta el complejo entramado entre las expectativas de adultos migrantes en las que se articulan los deseos de continuidad en la adscripción y las condiciones de inclusión igualitaria a la población argentina. Y en contextos escolares, la manera en la que se tensionan las diversas estrategias de identificación nacional de las niñas y jóvenes al confluir “las expectativas familiares -en gran medida asociadas al mantenimiento de la identificación con Bolivia- y las escolares -frecuentemente vinculadas a imágenes devaluadas de este país-” (2014, pág. 175).

Por su parte, en un trabajo reciente situado en la provincia de Buenos Aires, Taruselli (2020) aborda la persistencia contemporánea del imaginario de escuela ‘blanca y europea’ en escuelas primarias y secundarias. La autora da cuenta de que la deserción de estudiantes de origen boliviano en el paso de la escuela primaria a la secundaria y durante el nivel medio está vinculada a las experiencias de discriminación que éstos jóvenes atraviesan a lo largo de su trayectoria socioeducativa.

Los trabajos abocados exclusivamente a las experiencias formativas de jóvenes en escuelas secundarias son más recientes que los que se han concentrado en experiencias del nivel primario.<sup>3</sup> Estos trabajos destacan que pese a que la escolarización media es altamente valorada por las familias migrantes (Cerrutti & Binstock, 2012; Lemmi, Morzilli, & Moretto, 2018) el sostenimiento resulta más dificultoso (Beheran, 2011; Novaro G. , 2019; Taruselli, 2020). En este sentido, Cerrutti y Binstock describen –cuantitativa y cualitativamente- la situación educativa de jóvenes migrantes e hijos de migrantes de Bolivia, Paraguay y Perú, y natives en escuelas de nivel medio de la CABA y la provincia de Buenos Aires. Con relación a los jóvenes de origen boliviano, las autoras dan cuenta que entre los distintos colectivos según pertenencia nacional, la mayor deserción de migrantes se pone en tensión con lo que las autoras consideran una mayor dedicación de estudiantes de origen boliviano (migrantes o hijos de) que se manifiesta también en “un menor nivel de ausentismo dando cuenta de un mayor apego escolar ya sea por propia motivación o por un control más estricto por parte de sus padres o tutores” (2012, pág. 30). Por otra parte, concluyen en que, si bien logran una ‘satisfactoria integración educativa’, las relaciones con jóvenes argentinos son hostiles (caracterizadas por diversas formas de violencia y discriminación).

Por su parte Beheran (2011), recupera los discursos de docentes y de los propios jóvenes de origen boliviano y paraguayo que asisten a una escuela secundaria de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, observando la vigencia de visiones estereotipadas y escasa reflexión crítica

---

<sup>3</sup> Es importante aclarar que la obligatoriedad del nivel secundario en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional 26.206, reconfiguró el universo de instituciones educativas y la composición estudiantil.



sobre el propio desempeño profesional por parte de los docentes, que dificultan el tránsito escolar de tales jóvenes por la escuela. En contraposición, las experiencias laborales de los jóvenes (enmarcadas en redes de parentesco) son autopercebidas positivamente. En este contrapunto, entiende la autora que habría una posible vinculación explicativa de la disminución de la matrícula en el estudiantado migrante en el nivel medio.

Otro trabajo que me interesa destacar es el de Groisman y Hendel (2017) que se ha centrado en las experiencias formativas a partir de la perspectiva de jóvenes que forman parte de familias bolivianas con relación al acceso al derecho a la educación en CABA y conurbano bonaerense, mostrando que continúan las formas subordinadas de inclusión en el sistema educativo argentino para con la población migrante.

Por su parte, Kleidermacher et. al. (2020) atienden situaciones de discriminación en escuelas medias en la ciudad de Buenos Aires concluyendo que la mayoría (67%) de los estudiantes considera que hay discriminación hacia migrantes, y que los estudiantes de nacionalidad boliviana son los más discriminados.

Finalmente, me interesa recuperar el trabajo de Hendel (2020) que aborda las formas de apropiación de las escuelas por parte de jóvenes migrantes en trayectos de educación secundaria. La autora da cuenta de que a pesar de que la mayor parte de los estudios se focalizan en las condiciones expulsivas de las escuelas para con estos jóvenes, también hay un conjunto de estrategias colectivas por mantener la escolaridad. En esta línea, se inscribe esta tesis, y un conjunto de trabajos en los que, en colaboración con esta autora, fuimos presentando resultados parciales de esta investigación y la que ella lleva adelante en el conurbano bonaerense (Maggi, 2019; Maggi & Hendel, 2019; en prensa; Hendel & Maggi, 2021; 2022).

## Hoja de ruta en clave de las preguntas de investigación

El problema de investigación que dio forma a esta pesquisa busca dar respuesta a cómo se configuran relacionalmente las experiencias de movilidad, las experiencias escolares y los procesos de identificación de jóvenes que forman parte de familias migrantes de origen boliviano y asisten a escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

En el planteamiento del problema, considerando los rastros que otras investigaciones habían dejado, partía del supuesto de que por un lado, las experiencias de movilidad se reconstruían en el marco de tensiones intergeneracionales; y que por otro, las experiencias escolares se transitaban en el marco de tensiones intra e intergeneracionales atravesadas por las relaciones conflictivas con compañeros y otros agentes del entorno escolar. En el marco de estas tensiones, me interesaba también comprender cómo se articulaban sus procesos de identificación étnico-nacionales en los contextos escolares.

A lo largo de la investigación, tuve que abrirme a nuevos interrogantes que fueron ganando protagonismo al dar cuenta de dimensiones que originalmente no había contemplado. En este sentido, reconocer a la escolarización de los jóvenes del grupo familiar como motor del propio proyecto migratorio familiar, se tornó central para comprender cómo se trazaban las apuestas

educativas en la escala local. La mirada puesta en el escenario local con el enlace de procesos que exceden esta escala, ha representado especialmente un desafío.

En este marco, para desentrañar los objetivos de investigación propuestos, reorganicé el corpus de resultados a partir de tres ejes en los que distribuí los capítulos de esta tesis. En la primera parte me centro en las experiencias de movilidad; en la segunda en los sentidos de escolaridad familiares y en la tercera parte en las experiencias de escolaridad de los jóvenes. En las tres partes, la pregunta por la identificación queda flotado, hasta finalmente ser abordada al cierre junto a las experiencias de escolaridad de los jóvenes. Conforme avanzan los capítulos buscaré responder a las siguientes preguntas, que de alguna forma sugieren ser exploradas en la escena y fragmento de entrevista introductorios.

En la primera parte intento responder en relación con las experiencias de movilidad de los jóvenes ¿Cómo se configuran históricamente las movilidades de la población boliviana en Córdoba?; ¿qué formas específicas de territorialización local adquieren?, ¿cómo habitan la ciudad las familias migrantes y en particular, cómo se organizan las trayectorias socioeducativas de los jóvenes generaciones? También indago el reclamo de Lucio “Hasta ahora, nadie me preguntó cómo es la cosa” ¿Cómo dan sentido los jóvenes a sus experiencias de movilidad y/o las de sus familias? Y, ¿qué relaciones establecen entre sus experiencias de movilidad y sus experiencias escolares?

En la segunda parte me concentro en la relación familias migrantes y escuelas secundarias para poder comprender los sentidos de escolaridad, a partir de indagar cómo se definían familiarmente las escuelas a las que asisten los jóvenes. Para ello comienzo preguntándome cómo se configuran las relaciones intergeneracionales en las familias migrantes. Aquí puse especial atención a los sentidos de escolaridad de adultos y cómo se relacionan con los sentidos de escolaridad de sus hijos. Y, con relación a estos sentidos, procuré describir el complejo entramado de apuestas educativas que se van consolidando atendiendo a las trabas con las que encuentran las familias entre las escuelas a las que aspiran que vayan los jóvenes, y a las que finalmente van.

En la tercera parte, me centro en las experiencias juveniles en las escuelas secundarias, allí me pregunto ¿Qué sentidos de escolaridad proponen las escuelas en Córdoba y en particular, cómo se aborda y habilitan expresiones de diversidad? Estas preguntas me permiten pensar en un plano intra generacional ¿cómo se significan la *bolivianeidad* y la extranjería entre pares en la escuela? Y por último, ¿cómo se configuran los procesos de identificación de los jóvenes con familias migrantes de origen boliviano que residen y estudian en Córdoba?

## Algunos puntos de partida teórico-metodológicos de la investigación.

A continuación reconstruyo las discusiones teóricas que recuperan las categorías a partir de las que en la tesis busqué comprender los procesos que investigo. Si los antecedentes han sido mapas, estas categorías son como el aparejo del barco en el que emprendemos el viaje.

Para ello comienzo con los abordajes en torno a ‘nación/nacionalidad’, ‘raza’ y ‘etnia’ para pensar procesos de identificación en contextos de movilidad. Me interesa dar cuenta de la diversidad de sentidos en torno a las formas de apropiación de lo nacional y cómo se configuran sus adscripciones en términos nacionales, para pensar en relación a éstos los procesos de racialización y cómo opera lo étnico en los procesos de identificación que indago.

Seguidamente, presento los principales aportes teóricos del campo de estudios migratorios de los que se nutre esta investigación, en particular el llamado giro hacia las movilidades desde un abordaje etnográfico, que me permiten pensar lo local en relación a otras escalas.

En el tercer apartado me detengo en los aportes que en torno a la conceptualización de ‘generación’ me permiten abordar las experiencias de los jóvenes que forman parte de familias migrantes en relación a otros agentes de su cotidianeidad, y desde aquí pensar a los protagonistas de esta investigación como ‘jóvenes en movimiento’.

En el cuarto y último apartado conceptual, repongo las categorías sobre experiencias formativas a partir de las que daré cuenta de las experiencias escolares de los jóvenes en relación a las apuestas educativas familiares y los sentidos que en torno a la escolaridad circulan inter e intra generacionalmente.

En el quinto apartado fundamento metodológicamente la investigación etnográfica desarrollada y doy cuenta del trabajo de campo llevado a cabo, preservando el cierre de esta introducción para realizar algunas aclaraciones sobre las escuelas seleccionadas y el formato de escritura adoptado.

### Abordajes en torno a ‘nación/nacionalidad’, ‘raza’ y ‘etnia’ para pensar procesos de identificación en contextos de movilidad

Parto de acentuar el carácter complejo que adquieren las experiencias cotidianas de ‘jóvenes en movimiento’, quienes en tanto personas con capacidad de agencia, negocian con las prácticas culturales de otros sectores sociales (Chaves, 2010). Por otra parte, dichas experiencias se encuentran enraizadas en clivajes de edad, género, nación, etnia y raza, que devienen de una historia colectiva e individual, ubicadas en un espacio-tiempo particular.

Para comenzar esta recorrida retomo las propuestas constructivistas y sus relecturas posconstructivistas de las nociones de ‘nación’/‘nacionalidad’, ‘raza’ y ‘etnia’. Hall (2019) se refirió a estas como el ‘triángulo funesto’ al considerarlas tres categorías distintas pero relacionadas entre sí, que a lo largo de la historia han ido dando forma de otredad a sujetos subalternizados a partir de los discursos de diferencia cultural.

Respecto a la diada 'nación'/'nacionalidad', Anderson (1993) se constituyó como un autor central al aportar definiciones históricas, dando cuenta del carácter construido de la nacionalidad en tanto 'artefacto cultural' de una clase en particular y a la nación en tanto 'comunidad imaginada'. En el mismo sentido, Corrigan y Sayer (2007) recuperan la descripción de la formación del estado de Marx como proyecto totalizante que representa a los humanos como miembros de una comunidad particular, una 'comunidad ilusoria'. Según dichos autores:

El epitome de esta comunidad es la nación, que exige la lealtad y la identificación social de sus miembros (y a la que se subordinan, como se demuestra de manera irrefutable en tiempos de guerra todos los demás vínculos). La nacionalidad, recíprocamente, permite la categorización de 'otros', tanto de dentro como de fuera (2007, pág. 46) [la cursiva es propia].

Con relación a esto último, resalto la constitución de otredades como formas de definir la 'extranjería' (*afuera*), pero también en la construcción de alteridades *de dentro* con las que se comparten los límites en la definición de la 'nación', pero no así en la del 'ser nacional'. En este sentido, para el caso argentino, Briones (2004; 2005) plantea que la aboriginalidad se constituyó como el tipo de alteridad en la definición de 'otros internos' (en este caso, indígenas, aborígenes, indios, etc.).<sup>4</sup> Hall denominó 'efectos de frontera' precisamente a las prácticas significantes que actúan a través de la diferencia, de la marcación y ratificación de límites simbólicos, en sus palabras "[n]ecesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso" (Hall, 2003, pág. 16).

Por otra parte, los estudios migratorios en perspectiva crítica aportan una lectura central para revisar las nociones de nación y nacionalidad en tanto que, tal como da cuenta Sayad (2008), la condición migrante como 'extranjería', plantea por un lado la definición de la alteridad desde una construcción xenófoba a revisar contextualmente, pero por otro, amenaza la naturalización de *lo nacional*. En este sentido:

El inmigrante pone en 'peligro' el orden nacional forzando a pensar aquello que es impensable, lo que no ha de ser o lo que no debe ser pensado para poder ser; fuerza a develar su carácter arbitrario (en el sentido en que la lingüística entiende la palabra: no necesario), a desenmascarar los presupuestos (2008, pág. 106).

Siguiendo con las conceptualizaciones de nación/nacionalidad, algunos autores han cuestionado el carácter totalizante de la supuesta 'cultura nacional' o el proyecto nacional en la construcción del 'ser nacional', para dar cuenta de la diversidad de sentidos que en grupos subalternos se conjugan en los 'nacionalismos' o sentimientos de pertenencia con *lo nacional*. Entre estos autores, Hobsbawm describe como fenómenos duales a las naciones y los nacionalismos construidos principalmente *desde arriba*, a partir de los procesos de la consolidación de los estados<sup>5</sup>, pero también *desde abajo* en relación "a los supuestos, las

---

<sup>4</sup> Numerosos trabajos profundizan en las configuraciones de alteridad en los procesos de construcción y consolidación de los proyectos de estado-nación en perspectiva histórica y sus reconfiguraciones contemporáneas para el caso de Argentina. Ver entre otros: Margulis y Urresti (1999), Briones (2002), Segato (2007), Adamovsky (2012) y Gordillo (2015).

<sup>5</sup> Para ser más precisa, Hobsbawm sostiene que para comprender las conformaciones de las naciones modernas y los fenómenos asociados con ellas, se debe partir de la premisa de que el nacionalismo antecede a las naciones. Es decir, que "[l]as naciones no construyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés" (Hobsbawm, 1991, pág. 18).

esperanzas, las necesidades, los anhelos y los intereses de las personas normales y corrientes, que no son necesariamente nacionales y menos todavía nacionalistas” (Hobsbawm, 1991, págs. 18-19).

Por su parte, Bhabha (2010) propone comprender a la nación como un medio de narración ambivalente que mantiene a la cultura en su posición más productiva, en el sentido gramsciano de permanente elaboración. El autor cuestiona la ‘totalización’ de la cultura nacional al considerar que “su valor positivo reside en que pone de manifiesto la amplia diversidad a través de la cual construimos el campo de significados y símbolos que se vinculan con la vida nacional” (Bhabha, 2010, pág. 13). Esta diversidad de sentidos en torno a nación y formas de experimentar la nacionalidad o pertenencia nacional son de especial interés en esta investigación que retoma las experiencias de sujetos en contextos de movilidad y en particular de las jóvenes generaciones para mostrar otras formas de apropiación de lo nacional y cómo se configuran sus adscripciones en términos ‘nacionales’.

Por otra parte, conviene aclarar que si bien no debe entenderse en Anderson por ‘imaginada’ comunidad ‘falsa’, la historización de las naciones y de los sentimientos de nacionalidad que sirvieron para desnaturalizar la relación territorio-nación-identidad, también pusieron en duda la posibilidad de relacionar identidades con comunidades de pertenencia (Briones, 2006, pág. 61). Por eso, desde enfoques posconstructivistas la relación entre nacionalidad y sentimiento de pertenencia -y procesos de identificación en general- no se da por determinada, pero tampoco por descontada. En este sentido, se reconoce la arbitrariedad histórica y se abre la pregunta –a resolver empíricamente- sobre la capacidad de agencia de las adscripciones, enmarcada situacionalmente. Hall (2003) ha profundizado en esa relación al plantear que las identificaciones se constituyen como puntos de *sutura* entre interpelaciones y los procesos que producen subjetividades. Por eso mientras las posturas antiesencialistas superaron las ‘correspondencias necesarias’, resta superar las ‘no necesarias correspondencias’ en pos de entender los procesos de identificación como ‘articulaciones’, es decir, como ‘correspondencias no necesarias’ (Hall, 2003, págs. 32-33).

Respecto a las nociones ‘identidad’ – ‘identificación’ conviene hacer una salvedad. Siguiendo a Brubaker, y Cooper (2001) ‘identificación’ es un término procesual y activo que carece de las connotaciones reificantes de ‘identidad’. Los autores resaltan que en tanto derivado de un verbo, sitúa a agentes específicos en situaciones específicas en el acto de identificar y no presupone que tal acción resulte inherente al ser. Atendiendo a esta preferencia categorial, pongo énfasis en que en los procesos de identificación entran en dialogo interpelaciones de heteroidentificación y adscripciones de autoridentificación configuradas históricamente y encarnadas por sujetos posicionados que al respecto disputan, reproducen y/o se apropian de los sentidos de identificación en juego.

Al respecto los estudios sobre procesos de identificación de migrantes desde enfoques posconstructivistas dan cuenta del carácter configuracional y situado de dichos procesos. Según estos trabajos, el origen nacional y la adscripción nacional de las personas es siempre un elemento a problematizar. En este sentido, las configuraciones nacionales comprenden articulaciones complejas de la heterogeneidad al interior de las fronteras nacionales. Por eso, cuando esas fronteras son atravesadas, sugiere Grimson (2012), se hace necesario ‘desnaturalizar la noción de que allí donde hay un color de piel o un origen común hay siempre

una cultura y una identidad compartida' (2012, pág. 145). Y a su vez, la importancia que los migrantes dan a su nacionalidad y a su 'identidad nacional' deben leerse en clave de nación como construcción imaginaria y reconfiguración identitaria respectivamente. En términos de Caggiano, "distinciones que en el lugar de origen separan (y a veces enfrentan) a diversos grupos sociales, ya en la nueva situación (...) en el lugar de destino pierden en un alto grado su peso, para dar lugar a un espacio simbólico de reconocimiento mutuo que se circunscribe con arreglo a los límites nacionales" (2005, pág. 63).

Esto nos deriva en la necesidad de reconstruir las genealogías de las categorías 'raza' y 'etnia'. Rápidamente plantearíamos que ambas categorías funcionan como ejes que estructuran sistemas jerárquicos – y en tanto jerárquicos, generadores relacionales de poder –, la primera fundada en preceptos 'biológicos' y la segunda en preceptos 'culturales' (Wallerstein & Balibar, 1999).

Quijano (2000) parte de la definición de 'raza' como 'constructo mental' que es producido en el momento mismo en que comienza la violencia del proceso de la conquista. Según el autor, la conceptualización surge a partir de América, y si bien, pudo ser primero un producto de la subjetividad referenciada en diferencias fenotípicas durante los primeros encuentros entre conquistadores e indígenas, es convertida muy rápidamente -bajo la violencia de la conquista- en una forma de relación social de dominación basada en supuestas jerarquías estructurales y biologizadas entre esos grupos. Siguiendo la línea argumentativa que presenta el autor en sus textos, dicha idea de organización jerárquica de las relaciones sociales produjo en América 'identidades sociales históricamente nuevas', a saber: indios, negros y mestizos y redefinió otras en torno a la 'blancura': primero españoles y portugueses, más tarde europeos. Estas identidades sociales históricamente nuevas definieron posiciones y roles sociales que contribuyeron a reproducir al nivel de lo simbólico, las jerarquías establecidas en lo construido como innato. Proceso que terminará de cristalizarse con el reemplazo de la categoría 'raza' por 'etnia' y 'cultura', dando en el momento mismo de la definición de la constitución del nuevo patrón de poder al clasificar en inferior-superior las diversas 'culturas', a partir de las supuestas jerarquías 'naturales', extendiendo así la capacidad clasificatoria eurocentrista de 'lo racial'.

Para Quijano, al surgir la idea de raza a partir de las diferencias fenotípicas se fundó una relación profunda, perdurable y virtualmente universal entre aparentes diferencias biológicas - como historia natural de la especie- y relaciones de poder entre poblaciones. Y al fundarse en 'lo natural' grabó en los cuerpos principios distinguibles, patrones de clasificación fijos, a los que debe su excepcional eficacia en tanto instrumento de dominación social. El aporte sustancial en Quijano se encuentra en resaltar el carácter configuracional de 'raza' como emergencia en el flujo histórico y su necesario desprendimiento a las connotaciones que partan de supuestos biológicos. Sin embargo, tal como Arias y Restrepo (2010) plantean, Quijano no cuestiona la propia construcción de sentido en torno a nociones como 'biología' o 'biológico'. Retomando a Wade, Arias y Restrepo dan cuenta de que al mirar la 'biología' también como un 'artefacto cultural', 'la aparente obvia distinción entre lo cultural y la biología se vuelve borrosa, al igual que la clara distinción entre racismo cultural y racismo biológico' (Wade, 2002: 272 citado en Arias & Restrepo 2010: 55).

Retomando a Hall (2019), la 'raza' y su sentido biologizado permutan porque a pesar de que sepamos que su conceptualización científica ha sido deconstruida y por tanto desmentida, *los ojos no nos mienten*: "el hecho de que percibamos el color de la piel de una persona es, como señala Hall, el resultado de las 'huellas' que la historia del discurso racial ha depositado en las formas cotidianas de ver y de saber" (Mercer, 2019, pág. 32). En este sentido, Hall entiende a la 'raza' como un significante 'resbaladizo', precisamente porque se escurre esa 'huella biológica' en lo que se presenta como una diferencia evidente a los ojos.

Así, sea cual sea su 'verdad' en términos de validez científica, la raza da significado al mundo a través de su *funcionamiento discursivo*, genera un cierto sentido del mundo, construye un orden de inteligibilidad, organiza las prácticas humanas dentro de sus categorías y por lo tanto acaba de tener un efecto real. Comprender este funcionamiento discursivo significa entender la raza como un significante resbaladizo. Este punto de vista no perjudica al argumento de que el discurso racial funciona a fin de esconder lo que son diferencias sociohistóricas y culturales. (Hall, 2019, pág. 80)

Por su parte, Segato teoriza cómo opera la categorización racial en contextos situados históricos y contemporáneos regionales. Para el abordaje de la situación latinoamericana, la autora insiste en que la recuperación de la categoría de mestizo como raza en el sentido de "constituida de restos y resabios, una raza-índice y camino, raza variable, imprecisa, no biológica, y ni siquiera capaz de reconstruir sus linajes con cualquier grado de contundencia" (Segato, 2010, pág. 21). Hay en cambio algo tan genérico como *la marca en el cuerpo de la posición que se ocupó en la historia*. Sin embargo, dirá la autora, ese rasgo generalizado está trazado como una huella de 'color' en la tez de las mayorías latinoamericanas, y no sólo en la del indígena de la aldea, ni la del negro en los territorios de palenques, sino que abarca a todos los latinoamericanos<sup>6</sup>. Para Segato, en línea con lo que venimos reconstruyendo con Hall, 'raza' es signo, y podría agregarse 'signo situado', es decir, una relación de significante-significado que en cada contexto para la definición de la no-europeidad, de la no-blancura (en el sentido estricto del no-poder). Esta definición, le permite alejarse a su vez de las perspectivas política de la identidad racial de la diferencia o del reconocimiento<sup>7</sup>, como así también de los planteos académicos que siguen considerando a 'raza' como una identidad putativa, para reivindicar el carácter configuracional de la misma. Raza es entonces para la autora, 'fuente de identidad, es decir, de una identidad fundada en una experiencia común de discriminación' (2007, pág. 24).

Respecto de 'etnia'/'etnicidad', si bien las definiciones esencialistas vinculaban atributos estáticos a grupos étnicos, desde los aportes de Barth (1976) sobre las definiciones relacionales entre grupos y los 'diacríticos' como atributos contextuales; así como los

---

<sup>6</sup> Al respecto aclara que incluso las minorías blancas latinoamericanas "cuando pisamos en las sedes imperiales, ese trazo nos alcanza a todos, aunque tengamos cuatro abuelos europeos" (Segato, 2010, pág. 18). Por otra parte, En el estudio del 'color' de la cárcel, Segato plantea: "Puede haber una cárcel habitada en un 90% por presidiarios no blancos sin que ninguno de ellos se considere miembro de una sociedad indígena o forme parte de una entidad política, religiosa o de cultura popular, autodeclarada como afroamericana o afrodescendiente" (Segato, 2007b, pág. 149).

<sup>7</sup> Con una fuerte crítica a estas políticas, Segato considera que las mismas tienen un costado perverso, a pesar de sus momentos de eficacia en la demanda de derechos y recursos, (...) el congelamiento de las identidades plasma fundamentalismos, y los fundamentalismos son antihistóricos, nativistas, culturalistas, inevitablemente conservadores por basarse en una construcción de lo que se supone haber sido el pasado cultural y su transformación forzada en realidad permanente" (Segato, 2010, pág. 18).

posteriores aportes de les Comaroff (2006) respecto de las jerarquizaciones en la configuración de dichas definiciones relacionales imbricadas con relaciones de clase, nos encontramos con una noción que nos permite referenciar a distintos colectivos según éstos se identificaran bajo parámetros culturales. Ahora bien, como advierte Hall, la conceptualización de la etnicidad se ha limitado a referenciar sociedades ‘tradicionales’ o ‘comunales’, excluyendo a grupos que se han sido considerados (o autoconsiderados) paradigmas de civilización y modernidad. En contraste, propone una “definición maximalista de etnicidad que no sólo cuestiona los análisis que la circunscriben a una comunal y tradicional radical otredad sino que desestabiliza la naturalización de una etnicidad no-marcada que, históricamente, ha estructurado lo que aparece como étnico” (Restrepo, 2004, pág. 72).

Por otra parte, en contraste con la connotación biologicista de ‘raza’, ‘etnia’ emergería como la categoría *correcta*<sup>8</sup> para remitirse a las relaciones entre grupalidades que a éstas adscriban, diferenciadas entre sí por aspectos culturales construidos (por ende con capacidad de redefinición y no esenciales al grupo). Sin embargo, “lo que se considera como ‘cultural’ o ‘cultura’ a veces se entrama de sutiles maneras con discursos sobre la sangre, herencia, cuerpos, ambiente y parentesco” (Arias & Restrepo, 2010, pág. 54). En este sentido, ‘etnia’ parece quedar más vinculada a los sentidos atribuidos a ‘raza’ incluso en sus acepciones maximalistas, tal como plantea Hall:

el trabajo discursivo que realiza la raza como un significante resbaladizo en la construcción de la cadena de equivalencias que nos permite interpretar a partir de los signos visibles de ‘las diferencias físicas más manifiestas de color, pelo y esqueleto’<sup>9</sup> aquellos significados que si retrocedemos en la cadena, resultan fijados en lo biológico y lo genético, por así decir, pero que si ascendemos en la cadena, se fijan para referirse a lo cultural y lo civilizatorio. Ahora quiero sugerir que la etnia no solo funciona dentro de la misma cadena discursiva que la raza, sino que además funciona de forma similar, es decir, como un significante resbaladizo. Por ello, aunque la raza esté basada en lo biológico y se deslice hacia lo cultural, el *ethnos* o la etnia en el sentido fuerte que acabo de describir parece estar basada exclusivamente en lo cultural, en el ámbito de los lenguajes compartidos, las costumbres específicas, las tradiciones y las creencias; y aun así no deja de deslizarse — especialmente a través de concepciones de sentido común acerca del parentesco— hacia una posición fija transcultural e incluso trascendental en la sangre común, la herencia y los antepasados; todo lo cual, otorga a la etnia una condición de pilar fundacional en la naturaleza que la sitúa más allá del alcance de la historia (Hall, 2019, pág. 99).

Por tanto, a lo largo del trabajo el análisis atiende a que el uso de referencias a aspectos *racializados* y referencias a diacríticos como marcadores *étnitizados* de mismidad u otredad que emergen al reconstruir los procesos de identificación o escenas de interacción, suponen

---

<sup>8</sup> Destaco la corrección, porque tal como argumento, la definición minimalista de la etnicidad mediante la cual se constituye como alteridad *lo étnico* desde un lugar no-marcado, termina haciendo de la noción de etnicidad en un eufemismo políticamente correcto de ‘raza’ (Hall, 2019; Restrepo, 2004).

<sup>9</sup> Las comillas son originales y remiten a la expresión de Du Bois, pionero en el estudio crítico a los argumentos de racismo científico, en un trabajo que Hall reseñaba según el cual Du Bois se refería al ‘color, pelo y esqueleto’ como relevantes solo en la medida en que representan una ‘marca’ de herencia, una ‘insignia’. En cambio para Hall, esas ‘marcas’ o ‘insignias’ ‘son del todo importantes porque significan, porque cargan con determinado significado, porque son, en otras palabras, significantes de diferencia’ (Hall, 2019, pág. 50).



procesos situados de cómo se constituyen los sentidos de las diferencias –y también de las desigualdades- en las relaciones sociales.

También veremos que la ‘nacionalidad’ aparece como categoría étnica, en tanto constituye sentidos de adscripción. Pero, a sabiendas del carácter ambivalente y siempre abierto de esas definiciones, recuperar adscripciones a, por ejemplo *lo boliviano* y *a lo argentino* no supone asumir sentidos únicos de cómo *ser boliviano*, *ser argentino*; y mucho menos adhesiones a las retóricas estatales de nacionalismos.

## Aproximaciones teóricas sobre ‘migración’ y ‘movilidad’ para el abordaje de ‘juventudes en movimiento’

Las migraciones internacionales son una forma específica de movilidad, que supone atravesar fronteras entre estados-naciones. Parto de una definición simplista para mostrar cómo en el campo de los estudios migratorios con aportes de las distintas ciencias sociales y humanas las nociones de migraciones y movilidades, fronteras y territorios fueron complejizándose. Recupero a continuación algunos de los elementos que constituyen el estado actual de la discusión para retomar las experiencias de movilidad territorial de las personas migrantes en general, y de las jóvenes generaciones en particular.

Un repaso por la conformación e institucionalización del campo de estudios migratorios me permite presentar cómo, con distintos matices, las producciones académicas han relevado ciertos intersticios entre la condición migrante con otros clivajes de desigualdad como clase, origen nacional o regional, adscripciones étnicas, identificaciones racializadas y género, siendo la condición generacional bastante más reciente en su abordaje. La relación entre condición migrante y clase, aun cuando no se problematizara en estos términos, se podría rastrear en los estudios clásicos con centralidad en los aspectos económicos pensados desde la concepción de expulsión/atracción de sociedades de origen y recepción respectivamente. En el campo de estudios migratorios, lo laboral fue históricamente registrado y relevado tanto desde perspectivas desarrollistas/modernistas, como desde enfoques críticos; ya sea a partir de la presentación del impacto migratorio en el mercado de trabajo de destino –entendido en un plano estructural-, como para comprender la definición del proyecto migratorio –desde perspectivas subjetivistas-. En este sentido, la relación entre la condición migrante y la condición de clase, emerge en los estudios de (e)migración como expulsión del campesinado, o de migrantes internacionales o ‘trabajadores golondrinas’, en trabajos centrados en la etnicización de nichos laborales en los que se insertaban los migrantes en destino, como algunos ejemplos de las temáticas clásicas de estudios migratorios.

Por su parte, los estudios que se han focalizado en procesos culturales han representado una apertura del espectro de problematización de los estudios migratorios al abordar los cruces entre la condición migrante y los clivajes de origen nacional y de raza/etnia. Sin embargo, se cuestionará de estos trabajos, tanto en la perspectiva crítica propuesta por Sayad (2008; 2010) como por el transnacionalismo (Glick Schiller, Basch, & Szanton Blanc, 1992) el poner el acento en las formas de inserción en destino. Bajo esta postura, se ha perdido de vista, por un lado, que los sujetos son (in)migrantes y (e)migrantes en el marco de un mismo proceso. Mientras que por otra parte, en la discusión de la otredad y la denuncia por las condiciones de

desigualdad en las que se insertan, se desconoce el pasado y las capacidades de agencia que orientaron la decisión de movilizarse. Además de minimizar la capacidad de agencia de las personas que migran, desde la perspectiva transnacional se cuestionó con especial énfasis el 'nacionalismo metodológico' en el abordaje académico de las migraciones que replicaban el pensamiento de estado al dividir entre migrantes-locales, adentro-afuera, y especialmente al asumir los límites nacionales en la definición de las adscripciones identitarias – incluso para referirse a descendientes-.

También es importante considerar que mediante la proliferación de trabajos inscriptos en la perspectiva transnacional se logró tensionar dicho nacionalismo metodológico pero, en cambio, la centralidad en estas experiencias transnacionales perdió de vista la debida importancia en relación con escalas globales de desigualdad (Glick Schiller, 2005, pág. 439). Recuperando entonces esta llamada de atención, y la línea crítica sobre la constitución de un orden global desigual en la constitución de los estados naciones modernos (Wolf, 2005; Hobsbawm, 1991; Anderson, 1993; Wallerstein & Balibar, 1999) y su vinculación con el 'régimen global de movilidades' (Glick Schiller, 2010; Glick Schiller & Salazar, 2013; Feldman-Bianco, 2015), este trabajo busca problematizar a partir de una perspectiva etnográfica las experiencias cotidianas de migración y movilidad de jóvenes que conforman familias bolivianas con relación a escalas regionales y globales de in/movilidad -para pensar sus experiencias escolares y procesos de identificación-.

Por otra parte, la perspectiva transnacional fue reformulada al retomar la escala local a partir del análisis de las prácticas de los migrantes en las ciudades que viven y la interpenetración con las diversas escalas (Saseen, 2003; Glick Schiller, 2008; Feldman-Bianco, 2015b; 2009; Caglar & Glick Schiller, 2018). En términos de Feldman-Bianco, este tipo de estudios en el que me interesa inscribir mi trabajo, relevaron desde un abordaje etnográfico cómo los migrantes reestructuran ciudades específicas en el escenario de procesos globales, "además de explicar cómo lo global, lo nacional y lo local se construyen a través de redes de relaciones desiguales en lugares y tiempos determinados" (Feldman-Bianco, 2015b, pág. 24). En el marco de estas redes, *hacen ciudad* dando forma a sociabilidades cotidianas emergentes (Caglar & Glick Schiller, 2018, pág. 12).

Un debate reciente que reconfiguró el campo de estudios migratorios y que me interesa recuperar, se dio a partir del siglo XXI, con el denominado 'giro hacia las movilidades'. Dicho giro epistemológico pone en el centro de la discusión la experiencia de movilidad espacial y social del sujeto e incluye diversas escalas temporales y lo que se moviliza junto a las personas (Urry, 2007; Rivera Sánchez, 2012). Al pensar los procesos migratorios en términos de movilidad, se pone en relación origen(es) y destino(s) considerando duración, frecuencia, intensidad y motivos. En este nuevo paradigma se tornan de especial relevancia "las rutas y los itinerarios del viaje de llegada al país de destino o de regreso, incluyendo la duración del cruce de la frontera, las etapas de ciclo de vida y los ciclos migratorios" (Freidenberg & Sassone, 2018, pág. 49). En tanto la noción de migración supone el desplazamiento intencional por cambiar el lugar de residencia que atraviesa fronteras estatales (entre los Estados-nación o a su interior); la noción de movilidad es más amplia y contempla además de los desplazamientos migratorios, todo tipo de desplazamiento intencional o forzado, sus diferentes escalas espaciales y temporalidades, es decir, los desplazamientos cotidianos, los viajes sucesivos, así como también las trayectorias migratorias (Freidenberg & Sassone, 2018, pág. 45). En este

sentido, al analizar las experiencias de movilidad de jóvenes que no han necesariamente expresado su intención de migrar, podemos distinguir en las movilidades de adultos en términos de migraciones y los desplazamientos –categoría vinculada a la movilidad forzada u obligada- de los menores. Siempre atendiendo a que el nivel de violencia en circunstancias de desplazamiento forzado no aplica necesariamente a la situación de estos niños y jóvenes, pero sí se trata de una distinción que alude a la relativa mayor y menor capacidad de agencia – respectivamente- entre este tipo de movilidades.

En línea con la apertura que implica revisar desde el movimiento estas experiencias, resulta especialmente enriquecedor revisar la noción de ‘simultaneidad’ para reconfigurar la lente cronotópica de estos procesos superando las dicotomías origen-destino y pasado-presente. Tal como plantean Levitt y Glick-Schiller, cito:

El movimiento y la estabilidad no son rectilíneos ni secuenciales, sino que pueden girar hacia atrás así como hacia adelante y, con el tiempo, cambiar de dirección. El punto mediano de este indicador no es la incorporación plena, sino la simultaneidad del vínculo (Levitt & Glick Schiller, 2004, pág. 69).

Lejos de cualquier tipo de idealización moderna, el paradigma de las movilidades cuestiona las narrativas culturales que vinculan la movilidad con la libertad (Sheller y Urry, 2018). Resulta relevante detenerse para pensar qué aportan los estudios migratorios desde el marco interpretativo del régimen global de movilidades, según el cual la movilidad se define en una relación de interdependencia con las formas de inmovilidad organizadas en un ordenamiento global jerarquizado (Glick Schiller & Salazar, 2013). Por su parte, Rivera Sánchez (2015) plantea que, sin perder de vista la capacidad de agencia de los actores, se deben atender a los efectos de las políticas de securitización de los estados nacionales, es decir los constreñimientos sociohistóricos, los mecanismos de clasificación social y los dispositivos institucionales de regulación de la movilidad humana, así como a las lógicas de fronterización, “constatables empíricamente en las localidades, y no sólo en los espacios localizados en las fronteras estatales y/o geográficas” (2015, p. 59).

Domenech (2020) sugiere que los estudios críticos de la migración y las fronteras parten del concepto de ‘régimen’ porque remite a un espacio de conflicto, negociación y contestación por el control del movimiento en el que las políticas de migración se constituyeron y constituyen en marcos nacionales específicos, pero que a su vez éstas se inscriben en procesos de regulación global de la movilidad.

Por otra parte, al asumir el paradigma de las movilidades, se torna central retomar también la noción de ‘territorio’, entendida como la dimensión del espacio cuando el enfoque se concentra en las relaciones de poder de dominación y apropiación. Al decir de Haesbaert:

El territorio debe ser concebido como producto del movimiento combinado de desterritorialización y de reterritorialización, es decir, de las relaciones de poder construidas en y con el espacio, considerando el espacio como un constituyente, y no como algo que se pueda separar de las relaciones sociales. Entiendo el poder al mismo tiempo en el sentido más concreto de dominación político-económica, como dominación funcional, y en el sentido más simbólico, de apropiación cultural (2013, pág. 26).

En el mismo sentido que Lefebvre (2013), Haesbaert (2013) distingue entre dominación y apropiación, y plantea que en general los sectores hegemónicos “se territorializan más por dominación que por apropiación, mientras que los pueblos o los grupos más subalternizados (...) pueden no tener la dominación concreta y efectiva del territorio, pero pueden tener una apropiación más simbólica y vivencial del espacio” (Haesbaert, 2013, pág. 27). Esta concepción del territorio y sus reconfiguraciones retomada de la geografía crítica permitió repensar las diversas maneras en las que los migrantes se apropian del territorio a través de las actividades productivas, de la conformación de barrios migrantes, y otras formas de territorialización. Desde la antropología, y otras disciplinas sociales que conforman el campo de estudios migratorios, “los territorios comenzaron a ser analizados como una construcción de los grupos migrantes en el marco de sus procesos de movilidad sustentados en redes, y no como definiciones provenientes exclusivamente de los estados nacionales” (Trpin & Pizarro, 2017, pág. 37).

En este sentido, hablar de ‘movilidad territorial’ de los migrantes pone en relieve dichas experiencias de apropiación territorial y a su vez, repasa en los desplazamientos a través de fronteras nacionales, en los desplazamientos por otras fronteras territoriales y en las experiencias de movilidad espacial cotidiana perceptibles desde escalas de menor alcance. Por tanto además de asumir una conceptualización amplia del movimiento, la investigación de la que se desprende este trabajo, requirió también una revisión de lo que entendemos por ‘fronteras’. En una ciudad enclavada en el centro de una provincia mediterránea, las fronteras del ejido urbano son las únicas que emergen como aparentes fronteras estatales. Sin embargo, tal como plantean Matossian y Mera (2018), y cómo ya hemos atendido al retomar la noción de efectos de frontera (Hall 2003), cito:

En los contextos metropolitanos, la presencia de fronteras territoriales, materiales y simbólicas (que recortan mundos, construyen sentidos y definen otredades) introducen nuevos elementos analíticos y redoblan el desafío para los estudios preocupados por la relación entre migración y ciudad desde una perspectiva territorial (Matossian & Mera, 2018, pág. 52).

Otra categoría que reviste vital importancia desde este paradigma, es la de ‘itinerarios’ entendidos como las rutas con sus paradas y las temporalidades constituyentes de cada instancia de movilidad. Cortes (2009) recoge la importancia de identificar las temporalidades para el análisis de las territorialidades de los migrantes, y distingue entre los ciclos de temporalidades cortas y largas. Los itinerarios de amplias temporalidades recuperan los ciclos intergeneracionales de movilidad; mientras que los ciclos de temporalidades cortas atienden a “los itinerarios migratorios, o sea los eventos de movilidad sucesivos que dan ritmo al ciclo de vida del migrante” (Cortes, 2009, pág. 47). Los primeros los abordaremos reconstruyendo los itinerarios históricos de migrantes bolivianos en Argentina y específicamente en Córdoba, para detenernos en las trayectorias y proyectos migratorios de las familias que integran los jóvenes con los que trabajo; mientras que a los de ciclos de vida los revisaremos retomando los proyectos migratorios de los jóvenes, sus trayectorias migratorias y sus *viajes*, con relación a los sentidos que se les otorgan a sus experiencias de movilidad.

En este punto, me interesa distinguir los usos que haremos al hablar de ‘trayectorias migratorias’ y ‘proyectos migratorios’ siguiendo a Jiménez Zunino (2018), para quien ambas herramientas analíticas permiten estudiar las migraciones desde una doble constitución.

Mientras los proyectos indagan en reconstrucciones subjetivas, las ‘trayectorias migratorias’ consideran las experiencias de movilidad objetivadas por “los condicionamientos y mecanismos sociales que han generado el conjunto de disposiciones en origen que desembocaron en la (e)migración y, asimismo, del modo en que les migrantes se insertan (ya en la sociedad de destino) en relación con sus condiciones de vida, de trabajo, etc.” (pág. 75). Por su parte, Freidenberg y Sassone (2018b) distinguen entre tres tipos de trayectorias interrelacionadas: las residenciales, las familiares y las laborales.<sup>10</sup> A lo largo de la tesis las iremos entrelazando y anexaremos una cuarta trayectoria central para esta investigación: las trayectorias socioeducativas.

Por su parte, el concepto de ‘proyecto migratorio’, retoma la perspectiva de quien migra y supone incorporar en el análisis de las migraciones la evaluación que hacen de los recursos que disponen al momento de decidir la emigración y cómo resignifican esos proyectos después de cierta trayectoria en el espacio social de destino (Jiménez Zunino, 2018, pág. 75). García Borrego (2007, 2011), también distingue entre el tránsito objetivo entre el *allá - acá* y el proyecto migratorio. Respecto de este último, problematiza las diferencias intergeneracionales y propone atender especialmente a cómo significan esas experiencias de movilidad los jóvenes migrantes:

Incluso quienes lo hicieron con sus padres o reagrupados sin haber tomado ellos mismos la decisión, tarde o temprano se sitúan subjetivamente ante esa situación, y hacen sus propios planes al respecto. Ya vimos que el desplazamiento entre el *allá-antes* y el *acá-ahora* es un tránsito objetivo, que se produce en el espacio-tiempo (de un lugar a otro y en un momento del ciclo vital). Pues bien: el proyecto migratorio es el reverso subjetivo de dicho tránsito, lo que ocurre en la cabeza del migrante mientras su cuerpo se desplaza en el espacio-tiempo, durante los meses previos a ese desplazamiento y los años siguientes a él (García Borrego, 2007, págs. 161-162).

Finalmente, recupero una última noción, la categoría *viajes*, que emergió del campo como categoría nativa, y en un trabajo colectivo anterior (Hendel & Maggi, 2022) hemos desarrollado considerándola un aporte sugerente a la trama de herramientas de indagación en el tema. En dicho trabajo, partimos del hallazgo de que muchos de los jóvenes con familias que han migrado desde Bolivia, y que residen actualmente en Córdoba y en el conurbano bonaerense, han realizado múltiples desplazamientos y al referirse a su trayecto lo hacen a partir del término *viajes*. Categoría nativa que no sólo da cuenta de las movilidades sucesivas con proyección de permanencia que pudimos relevar al reconstruir trayectorias migratorias, sino también de los viajes de visitas a familiares por motivos urgentes o durante vacaciones. Como sugiere Zunino Singh (2018, pág. 38) recuperando a Sheller y Urry, moverse es una forma de habitar en movimiento, es decir, la movilidad no es el simple tiempo muerto del desplazamiento entre un punto y otro del espacio, sino un momento de experiencia donde suceden cosas susceptibles de ser analizadas socioculturalmente. En este sentido, a partir de esta categoría retomo de los relatos de viajes -en tanto experiencia en sí misma-, los sentidos y

---

<sup>10</sup> Freidenberg y Sassone consideran a las trayectorias migratorias como una herramienta privilegiada para elaborar un modelo analítico de las movilidades. En términos de las autoras, se trata de: “una narrativa biográfica de la vida y acciones en espacio y tiempo de la movilidad durante las etapas del ciclo de vida (desde la niñez a la adultez); o sea tiempo y en el espacio, o sea, residencia, trabajo, vida reproductiva, sociabilidad, etcétera, atravesadas por la interseccionalidad de origen, clase, género, edad, educación, renta, salud, vivienda” (2018b, pág. 66)

emociones que les jóvenes le atribuyen al desplazamiento atendiendo a las particularidades generacionales de dicha experiencia.

## La cuestión generacional para el abordaje de ‘jóvenes en movimiento’

Con relación al abordaje de experiencias juveniles, parto de la conceptualización sociológica propuesta por Mannheim de ‘generación’ en tanto *posición social* que cuestiona el recorte ‘biológico’ establecido a partir de grupos de edad, para ponderar las experiencias sociopolíticas comunes. En términos del autor,

Lo que constituye la posición común en el ámbito social no es el hecho de que el nacimiento tenga lugar cronológicamente al mismo tiempo —el hecho de ser joven, adulto o viejo en el mismo período que otros—, sino que lo que la constituye primariamente es la posibilidad, que en ese período se adquiere, de participar en los mismos sucesos, en los mismos contenidos vitales (...) Sólo un ámbito de vida histórico-social común posibilita que la posición en el tiempo cronológico por causa de nacimiento se haga sociológicamente relevante (Mannheim, 1993, pág. 216).

Siguiendo a Mannheim, es importante considerar que la generación no es determinante y tampoco es un grupo concreto (en el sentido de comunidad en contacto, de grupo consolidado). El vínculo entre quienes conforman una generación se reconstruye a partir de ‘hitos generacionales’, es decir, de acontecimientos que rompen la continuidad histórica y marcan un antes y un después en la vida colectiva (Mannheim, 1993).

En el mismo sentido, Martín Criado (2009) recupera a Bourdieu para alertar sobre el necesario conocimiento histórico y situacional de los cambios estructurales que afectan a un campo o espacio social específico, para poder determinar la producción de generaciones diferentes.

Autores como Kropff proponen referirse a las generaciones a partir de la categoría conceptual ‘grupos de edad’, por tratarse de un concepto de uso estrictamente analítico, y que al igual que el de generaciones refiere a las articulaciones de agencia y a la apropiación colectiva de experiencias sociales compartidas.

En tanto concepto, la generación se puede equiparar al grupo de edad. Las cohortes de edad que atraviesan grados de edad se constituyen en grupos de edad, o sea, en generaciones, cuando construyen conciencia colectiva en base a la edad, es decir, cuando adquieren “conciencia de edad” (Comaroff y Comaroff en Durham, op.cit.). Sin embargo, el debate conceptual permite también que se defina como generaciones a las cohortes genealógicas en los sistemas de parentesco. En su ambivalencia, este concepto permite explorar la confluencia entre los sistemas de parentesco y las estructuras y dinámicas etarias de la sociedad. A esto se suma que “generación” es también una categoría de uso cotidiano que posee capital simbólico propio (Kropff, 2009, pág. 182).

Sin embargo, para este trabajo, el carácter ambivalente que define la autora en el concepto de generación, aporta una riqueza al permitir pensar en las relaciones intergeneracionales tanto en contextos familiares con estructuras de parentesco, como en contextos escolares, dónde el recorte generacional se remite estrictamente a la noción de grupos de edad.

Por otra parte, y en el mismo sentido que Martín Criado, Kropff (2009) refiere a la importancia de situar históricamente los procesos mediante los cuales se construyen las interpelaciones generacionales en cada sociedad, y las formas específicas de agencia que allí se articulan. Se

trata de una contribución sumamente enriquecedora para pensar los conflictos intergeneracionales, al brindar herramientas que permitan desentrañar los mecanismos de construcción de alteridades generacionales en el marco de las relaciones de poder entre grupos de edad.

Siguiendo a García Borrego (2007), al revisar estos procesos en contextos migratorios es importante atender a que las maneras de entender los grupos generacionales pueden ser muy distintas en las sociedades de 'origen' y 'destino'. Este aspecto es especialmente importante porque jóvenes que forman parte de familias migrantes pueden encontrarse tensionados entre las maneras de ser interpelados generacionalmente por sus familias -según parámetros culturales en origen- y por otros actores de su entorno (por ejemplo escolar) en 'destino'. El uso de comillas al hablar de origen y destino responde a dos niveles de problematización. En primer lugar por los cuestionamientos que desde el transnacionalismo y otras perspectivas críticas se ha puesto a las miradas bifocales de los procesos migratorios. También empleo las comillas porque en los casos en los que los jóvenes han nacido en Argentina, las referencias de origen-destino remiten a los trayectos de sus madres y padres, y otros integrantes del grupo familiar.

En este sentido se torna primordial repensar la noción de 'familia' que requiere esta investigación, para también comprender qué estés se encuentran situadas en espacios transnacionales. Tal como plantea Levitt (2010), en estas tensiones los jóvenes no se encuentran simplemente atrapados entre la presión por asimilarse o conservar las tradiciones de sus ascendientes, sino que crean un complejo conjunto de prácticas propias: transnacionalizada e institucionalizada a la vez. Por este motivo, desde esta línea de indagación se habla de 'generación transnacional' para pensar en simultaneo las experiencias de jóvenes que se sitúan en el terruño y en la nueva tierra de destino.

Por otra parte, entendida la generación como posición social los vínculos intergeneracionales cobran sentido relacional en términos asimétricos. Desde el incipiente campo de estudios de las juventudes (al igual que vienen desarrollando los estudios sobre infancias), se han realizado importantes aportes para revisar las experiencias juveniles con relación a las de otros grupos generacionales, sin perder de vista que las formas de apropiación juvenil se desarrollan en el marco de relación de dominación adultocentristas. Tal como lo desarrolla Duarte Quapper (2012), cito:

Las dinámicas económicas y político institucionales, como parte del modo capitalista de producción, se han consolidado sosteniéndose en un estilo de organización que le otorga a las clases de edades adultas la capacidad de controlar a quienes define como menores, y de esa forma logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica. Este estilo de organización desde los mundos adultos ha construido un sistema de dominación al que denominamos adultocentrismo. (2012, pág. 110)

Conviene aclarar que Franzé et. al. (2011) matizan el aspecto novedoso de las infancias y juventudes como objeto-sujeto en la investigación antropológica, disciplina para la cual entienden que desde los abordajes de Malinowski y Mead ya se recuperaban las prácticas infantiles y juveniles discutiendo los principios de universalización evolutiva. Estas miradas advirtieron posicionamientos críticos a las lecturas que a mediados del siglo XX se tornaron hegemónicas para pensar las infancias y juventudes en relación con el desarrollo y la

socialización construidas en otras disciplinas sociales como la psicología de Piaget y la sociología de Parsons, (Franzé, Jociles, & Poveda, 2011, pág. 17). Sin embargo, los autores de la antropología clásica que se destacan también elaboran desde una perspectiva adultocéntrica los modelos de aprendizaje y principalmente los de crianza al no problematizar las relaciones de fuerza intergeneracionales, o bien priorizar los sentidos construidos desde la perspectiva de adultos 'nativos' (Anderson J. , 2013).<sup>11</sup> Por tanto, la importancia de retomar los aportes de los estudios de juventudes no sólo recae en desnaturalizar la mirada adultocéntrica según la cual, la juventud es una etapa 'universal' de desarrollo, incompletitud o moratoria; sino que también implica desnaturalizar las relaciones asimétricas que se establecen *entre* las generaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta es la 'heterogeneidad' que engloba cada grupo de edad o generación. Para el caso que aquí se trabaja, se pueden pensar distintas juventudes que comparten la cercanía cronológica, pero cuyas vivencias constituyen modos diversos de la misma generación, es decir, distintas 'unidades generacionales' (Mannheim, 1993). En este sentido, algunos de los trabajos del campo de estudios de juventudes han hecho hincapié en el uso plural del término 'juventudes' o 'culturas juveniles' que exigen atender a dicha heterogeneidad en los modos de *ser joven* para dar cuenta de las tramas materiales y simbólicas que las configuran relacional y situadamente en el marco de correlaciones de fuerzas también materiales y simbólicas (Reguillo Cruz, 2001; Duarte Quapper, 2000; Vommaro, 2015).

Al adentrarnos en cómo fueron abordadas las experiencias de niñas y jóvenes en el campo de estudios migratorios, vemos que la cuestión generacional de este grupo ha girado en torno a la denominada 'segunda generación' y a los 'problemas de integración' (Aparicio Gómez, 2001; Suárez Navaz, 2006; García Borrego, 2011).<sup>12</sup>

Respecto del abordaje sobre segundas generaciones, García Borrego plantea cómo en el caso español, se construye como problema práctico político con relación a cuestiones educativas; y en torno a este (y motorizado con financiación estatal) la academia española tematiza la

---

<sup>11</sup> El trabajo de Anderson con niñas de Yauyos (Andes peruano) plantea que si bien el modelo del desarrollo infantil en sociedades no occidentales de Margaret Mead reconoce esferas de desplazamiento que se abren gradualmente (secuencia rebozo/rodilla/patio/comunidad) implicando cada vez mayor autonomía y agencia para las niñas; se basa en parámetros y espacios adultocéntricos sin tomar en consideración desplazamientos en grupos autónomos de niñas -con animales- que resultan relevantes según los parámetros infantiles ya que les permiten conmensurar y comparar sus propias destrezas, capacidad de esfuerzo y autonomía entre pares.

<sup>12</sup> Corresponde pensar cómo se van configurando problemas de investigación con relación a problemáticas sociales – estatales (Lenoir, 1993) y a la vez cómo éstos son construidos en contextos de producción académica hegemónicos, y luego son repensados en las académicas periféricas. En el caso de las juventudes con experiencias de movilidad, el particular interés por las situación de las 'hijas de migrantes' en términos de 'segunda generación' parecen acompañar la construcción de un objeto de estudio que cuando es pensado en algunos contextos europeos, dónde el estatus de ciudadanía se obtiene 'por sangre' (*ius sanguinis*) -y por tanto las hijas de migrantes son considerados también migrantes a pesar que pueden no haber vivido en ningún otra parte que dónde nacieron-, no cobra el matiz asimilacionista que adquiere en contextos como el norte americano, donde la ciudadanía se obtiene 'por tierra' (*ius solis*). En cualquier caso, esta reconstrucción busca atender(me) a no incurrir en la reproducción del pensamiento de estado (Sayad, 2008) y en toda forma de nacionalismo metodológico –que en su pregunta por las integración se deja ver tan claramente (García Borrego, 2011)-.



situación de las segundas generaciones. Partiendo de este punto crítico de problematización el autor discute la noción de 'segunda generación', por esencializar (utiliza el término culturizar) la condición de *inmigrantes* en quienes han nacido y vivido en 'destino'. Por su parte, así como en Estados Unidos Portes distingue entre 'segunda generación' y 'generación 1.5' según se hayan escolarizado en 'destino' u 'origen' respectivamente (Gavazzo, Beheran, & Novaro, 2014), Feixa (2008) se extiende en la categorización minuciosa de las llamadas segundas generaciones. Según este autor, bajo la noción de 'segunda generación' se hace referencia a distintos grados o fracciones de pertenencia a origen y destino de migración, cito:

encubre varias categorías de jóvenes: los hijos de los migrantes nacidos en el lugar de destino (la segunda generación propiamente dicha); los nacidos en la sociedad de origen pero socializados en la sociedad de acogida (la llamada generación 1.5), ya sea porque llegaron durante su infancia, después de la socialización primaria (la llamada generación 1.75) o bien porque llegaron durante la adolescencia y por tanto después de la socialización secundaria (la llamada generación 1.25). Por no hablar de los que llegaron a partir de un proyecto migratorio propio, ya sean menores no acompañados (como los pequeños *harraga* marroquíes) o mayores de edad (como jóvenes adultos independizados de su familia de origen), que son migrantes de primera generación (pero de edad escasa). La noción se ha llegado a aplicar a los nietos de los migrantes (la llamada tercera generación), (...) e incluso a aquellas minorías étnicas que pese a vivir entre nosotros desde hace mucho tiempo siguen siendo categorizados como migrantes (como suele suceder con los gitanos) (Feixa, 2008, pág. 116).

Con este aporte Feixa muestra la gran diversidad de jóvenes que son definidos bajo la categoría de migrantes de segunda generación y de cuán polémico puede ser su uso académico al resolver en términos de fracción, procesos más complejos que una simple ecuación decimal. También replantea la pregunta sobre cuánto perdura la marca étnica, para remitirse a las distintas generaciones como 'migrantes'. Por otra parte, esta tipificación se concentra en categorizar desde la perspectiva del 'destino', perdiendo de vista las cuestiones propias de la migración y la lente de las movilidades. El autor además advierte cómo la mayor parte de estas categorizaciones se basan en la perspectiva de adultos: madres, padres, educadores y profesionales de los servicios públicos, sin contemplar la visión de los propios jóvenes.

En Argentina, un grupo de investigaciones que abordan la especificidad de descendientes privilegiaron referirles en tanto 'hijos de migrantes', por considerarla de uso nativo y superador de la categoría 'segundas generaciones' (Gavazzo, 2012; 2013; Gavazzo, Beheran, & Novaro, 2014). Por otra parte, Novaro (2014) recupera cómo es apropiada la noción de 'segunda generación' como categoría nativa entre migrantes bolivianos partícipes de asociaciones de migrantes de este origen en Argentina, que refieren a sus hijos nacidos en destino como 'bolivianos de segunda generación', práctica asociada "al proyecto colectivo de 'seguir siendo' y a la preocupación por la pertenencia de las nuevas generaciones" (Novaro & Diez, 2021, pág. 85).

Decía que además de –y relacionado con– el abordaje de 'segundas generaciones', el otro elemento que resultó central en las indagaciones sobre las experiencias de niños y jóvenes en el campo de estudios migratorios, gira en torno a los 'problemas de integración' de las jóvenes generaciones. Volviendo a los trabajos de Portes –y sus colaboradores–, este autor sugiere que los hijos de migrantes se verían afectados por una 'biculturalidad' que tensiona las

expectativas de continuidad de la sociedad de origen a la que pertenecen sus padres, con las demandas de asimilación de la sociedad receptora, lo cual “puede culminar o bien en el rechazo a la cultura parental o bien en un repliegue hacia adentro de la comunidad migratoria para no confrontar con la sociedad exterior” (Portes en Gavazzo 2013: pág 78). Portes se pregunta en sus trabajos de investigación abocados a la situación de la ‘asimilación’ de los hijos de migrantes a la sociedad estadounidense, si esta tensión se resuelve con una ‘aculturación’ de los mismos o si se impide su inserción. Siguiendo a García Borrego, Portes, incurren en un nacionalismo metodológico al analizar a las familias migrantes sólo a partir del momento en el que pasan a ser inmigrantes de los Estados Unidos, perdiendo de vista cómo ‘su situación actual y sus trayectorias potenciales se deben a su devenir pasado, y evacúan el horizonte transnacional en que muchas veces se inscriben sus prácticas.’ (García Borrego, 2011, pág. 73). En el mismo sentido, al abordar los conflictos intergeneracionales en las familias migrantes, los atribuyen linealmente a cuestiones culturales esencialmente definidas sin contemplar la condición migrante en su especificidad.<sup>13</sup>

Según García Borrego no es la supuesta ‘doble cultura’ o ‘doble identidad’, sino la posición generacional que ocupan en familias inevitablemente afectadas por la combinación de diversos factores relacionados a las mismas trayectorias migratorias del grupo familiar (los contratiempos que por ejemplo afectan la escolaridad de niños y jóvenes), y a las experiencias laborales ‘de precariedad e incertidumbre que impiden formular proyectos a medio y largo plazo’ (2011, pág. 70). En este sentido, el autor parte de la conceptualización de Mannheim para pensar las particularidades del grupo generacional, entendiendo que:

‘sus miembros no tienen en común únicamente lo que indica el nombre con el que se les designa —el ser hijos de inmigrantes—, sino toda una serie de rasgos derivados de las condiciones en que las poblaciones surgidas de la inmigración se insertan en la sociedad española’ (García Borrego, I. 2003: 7)

Lo planteado alerta respecto a cómo referirnos a los jóvenes con relación a la condición migrante. Mientras que a través de categorías como ‘descendientes’, ‘segunda generación’ e incluso ‘hijos de...’ prevalece la perspectiva adulta; al hablar de jóvenes migrantes nos queda sin abordar la situación de aquellos que forman parte de familias que han migrado, pero no han sido ellos quienes migraron. Por otra parte, y cómo tendremos oportunidad de analizar detenidamente, muchos de los jóvenes que protagonizan esta etnografía han nacido en Argentina, pero se han movilizado en reiteradas ocasiones entre Argentina y Bolivia, y aunque sería *correcto* hablar de ‘jóvenes migrantes’ en estos casos, al tratarse de una categoría construida supraestatalmente para referirse a ‘extranjeros’, no muestra demasiada utilidad tampoco. Por estas razones, con una connotación similar a la que Levitt (2010) propone a partir de generación transnacional, aquí emplearé ‘jóvenes en movimiento’<sup>14</sup> propuesta en

---

<sup>13</sup> Para García Borrego, Portes y Rumbaut “establecen una relación de causa y efecto entre la aculturación disonante (es decir, el hecho de que los hijos se aculturán más rápidamente que los padres) y la inversión de roles, y hacen de esa secuencia el principal motor de los conflictos familiares” (García Borrego, 2011, pág. 73).

<sup>14</sup> Con esta propuesta no desconozco que referirme a jóvenes que forman parte de familias migrantes desde el ‘movimiento’ presenta ciertos puntos problemáticos. Por ejemplo, al ser un término empleado en relación a ‘movimientos sociales’ o de acción política, podría confundirse con la construcción del objeto desde el abordaje de ese tipo de prácticas. Espero que a lo largo del desarrollo de la etnografía pueda dar cuenta suficiente de los aportes que supone esta categoría unificadora como propuesta

trabajos anteriores (Maggi & Hendel, 2019; Hendel & Maggi, 2022), porque me permite contemplar sus experiencias de movilidad independientemente de si han nacido en Bolivia o en cualquier parte, y a la vez, pone retóricamente el acento en los jóvenes, y no en ellos en calidad de hijos, a la vez que se inscribe en el giro hacia las movilidades. De esta manera, también recupera desde la perspectiva de los jóvenes la pregunta a desentrañar sobre cómo se configuran los procesos de identificación en torno a las marcaciones étnicas y nacionales.

La recorrida propuesta para la problematización de las categorías desde las que estoy pensando los procesos que esta tesis aborda nos invita a detenernos a revisar aquellas conceptualizaciones sobre experiencias formativas, y particularmente experiencias escolares.

## Experiencias escolares, apuestas y sentidos de la escolaridad en contextos de movilidad

Para comenzar conviene distinguir entre los pares conceptuales ‘sociabilidad’ y ‘socialización’—de usos indistintos en tanto categorías sociales—, cuya conceptualización me sirve de nexo entre los abordajes de la cuestión generacional y los del subcampo de la socio-antropología de la educación que aquí recuperaré. Mientras que al revisar relaciones sociales entre pares que comparten instancias de interacción hablamos de ‘sociabilidad’, el concepto de socialización se centra en la transmisión e interiorización de normas y pautas sociales (Weiss, 2012). En este sentido, mientras las relaciones intergeneracionales han sido abordadas con relación a contextos institucionalizados—distinguiendo entre socialización primaria para contextos familiares; y secundaria para escolares—; las relaciones entre pares generacionales, es decir las relaciones intra generacionales, pueden ser pensadas desde la noción de sociabilidad, aunque estos abordajes son más escasos.

En relación con los procesos de socialización escolar, nos encontramos con la limitación de que el término alude principalmente al componente reproductivista del sistema educativo revisado incluso desde perspectivas críticas.<sup>15</sup> Desde la perspectiva que asumo, si bien se reconoce el peso de la escuela como institución reproductora de convenciones sociales, siguiendo a Rockwell (1995), la escuela es entendida como marco de posibilidades de producción o reproducción de significados culturales, que en algunos casos (o momentos) dará pie a transformaciones importantes. En este sentido, aquí me interesa pensar principalmente los procesos de ‘apropiación’ más que de socialización. Continuando con los aportes de Rockwell, cito:

---

superadora de ‘jóvenes migrantes y descendientes’ y ‘jóvenes migrantes e hijos de migrantes’, entre otras.

<sup>15</sup> Bourdieu y Passeron (1996) atendieron críticamente a cómo el sistema educativo garantiza una socialización diferencial que mantiene una distribución desigual del capital cultural reproduciendo las relaciones de clases al permitir acumular más capital cultural, a quienes están en mejores condiciones — en términos de disposiciones primarias— de adquirir el dominio simbólico dominante. Por su parte Willis (1988) presentó cómo la reproducción de estas desigualdades podía realizarse mediante estrategias adaptativas o contestatarias por parte de las clases obreras quienes activamente se resistían a aprender lo que la escuela quiere que aprendan. Este tipo de resistencias operaban, en última instancia reproduciendo la condición desventajosa que se ocupa.

tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo que alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. “Esta noción de la apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica. Además, este uso no considera la cultura como fuerza determinante de los procesos sociales, sino como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales (Rockwell, 2005, pág. 29).

Por otra parte, en el campo de la socio-antropología de la educación se diferencian las prácticas formativas que involucran un sentido integral de la educación de las personas, de las estrictamente escolares que se reducen a la institucionalización formal (Levinson & Holland, 1996). Para este trabajo, sin embargo, las experiencias en torno a la escolarización y los sentidos que al respecto tienen las familias y los jóvenes tiene un lugar preponderante. Para eso recupero la categoría ‘experiencias escolares’ de Rockwell (1995), quien las define como el conjunto de relaciones y prácticas cotidianas de transmisión y apropiación cultural que se desarrollan en los contextos escolares y que condicionan –en tanto limitan o posibilitan- el sentido de las diferentes construcciones de los actores involucrados.

Aquí nos abocaremos a las relaciones sociales que protagonizan los ‘jóvenes en movimiento’ y a lo que la autora refiere como ‘estructura de la experiencia escolar’ (Rockwell, 1995), que refiere a los usos del tiempo y del espacio escolar; a las reglas según las cuales se agrupan los sujetos y se norma su participación; y a las pautas, relaciones y costumbres características de cada escuela que se proyectan en el entorno social inmediato, es decir, en los contextos familiares y comunales. Así comprendidas, abordaré aquellas relaciones cotidianas en marcos institucionales escolares (con docentes, compañeres, etc.) atenta a los marcos que las configuran, así como también a los usos y las apropiaciones a partir de las expectativas educativas de ellos y de sus familiares.

En tanto los ‘sentidos de escolaridad’ resultan de suma importancia para los objetivos de esta investigación, los defino como los sentidos que conforman un conjunto más amplio de expectativas educativas –tanto familiares como las de los propios jóvenes-, focalizándome en dar cuenta de la significación que cobra *pasar por la escuela* (Czarny, 2008). También en relación con los sentidos escolares, entiendo a las ‘apuestas educativas’ como aquellas estrategias formativas que dan cuenta de las aspiraciones promocionales que encuentran en la escuela –especialmente secundaria –los sectores populares en Latinoamérica y la población migrante en particular (Diez, Novaro, & Martínez, 2017).

Una última categoría que recupero a propósito de este campo de indagación es la de ‘trayectoria socioeducativa’. Esta supone una relectura superadora de la de ‘trayectorias escolares’. Porque mientras trayectorias escolares se reconstruyen mediante una conceptualización de aprendizaje monocrónico correspondiendo las ‘cronologías escolares’ con las ‘cronologías de aprendizaje’ (Terigi, 2010), la noción de ‘trayectoria socioeducativa’ recupera no sólo las temporalidades institucionales, sino la reconstrucción biográfica de éstas con relación a otros planos temporales propios de los universos escolares (Rockwell, 2018) y aquellos que las experiencias de movilidad suman (Maggi & Hendel, 2019).

## Diversos caminos (me) conducen a la etnografía. Referencias teórica-metodológicas de la investigación

En tanto investigación antropológica, la elección de la etnografía se funda en la tradición metodológica disciplinar que la comprende como el método por excelencia para reconstruir los sentidos y las prácticas cotidianas en las que se expresa la configuración de un particular sistema de relaciones sociales (Hammersley, 1994; Rockwell, 1995; Guber, 2001; Achilli, 2005).

En la academia educativa latinoamericana hay una larga tradición de estudios etnográficos sobre experiencias formativas que, según Rockwell (2001), dan cuenta de cómo la normativa que enmarca los procesos educativos entra en contradicción con las realidades de las escuelas.<sup>16</sup> Con el objetivo de registrar los contrastes entre las propuestas normativas y la *terca realidad* los estudios que se inscriben en el campo de la socio-antropología de la educación ponderan especialmente la observación *in situ*, que permite *documentar lo no documentado* de cada gramática escolar (maneras de dividir el tiempo y separar el espacio, de clasificar a los alumnos, de otorgar calificaciones, etc.) y otros contextos educativos. En este sentido, al concentrar la mirada en aspectos de la *vida cotidiana* el llamado de atención recae en cómo superar la particularización de las reflexiones locales para así establecer las semejanzas de los problemas educativos que atraviesan otras escalas. Es decir, el desafío está en no agotar la capacidad comprensiva de la etnografía en la densidad *del caso* educativo y los acontecimientos locales.

Por su parte, el recorrido de los estudios etnográficos en el campo de estudios migratorios a partir de la irrupción de la perspectiva transnacional -y su sostenida crítica al nacionalismo metodológico-, ha atendido principalmente a espacios transnacionales en detrimento de los procesos locales. La escala local ha comenzado a ganar relevancia en tanto los trabajos etnográficos dieron cuenta de cómo en la observación de prácticas situadas se podían pensar las imbricaciones multiescalares entre lo global, lo nacional y lo local (Feldman-Bianco, 2015b; Caglar & Glick Schiller, 2018).<sup>17</sup> Con el giro hacia las movilidades se abrieron una serie de universos etnográficos buscando comprender las cualidades sensoriales y experienciales de los procesos sociales en situación de in/movilidad (Heil, Priori, Riccio, & Schwarz, 2017).

Con relación a los estudios intergeneracionales, el clásico trabajo de Sayad (2010), establecía un análisis relacional entre las diferentes generaciones de migrantes magrebíes en Francia. Lo que esta nueva perspectiva aporta es que al centrarnos en las experiencias de movilidad, se

---

<sup>16</sup> Estos abordajes etnográficos evidencian los diversos mecanismos mediante los cuales “se reconstruyen los límites de ese poder ante la resistencia activa y la terca realidad local” (Rockwell, 2001, pág. 55) que ponen en jaque la propia trama estatal y ayudan a poner en discusión el supuesto unívoco de imposición del sistema educativo y eficacia de la gestión escolar.

<sup>17</sup> En este sentido, según Levitt y Glick Schiller (2004): “la etnografía es particularmente adecuada para el estudio del establecimiento y la durabilidad de los campos sociales transnacionales. La observación participante y la entrevista etnográfica permiten a los investigadores documentar en el tiempo cómo las personas, simultáneamente, mantienen y modifican repertorios e identidades culturales, interactúan dentro de una localidad y más allá de sus fronteras; además de actuar de modos que son congruentes o contradicen sus valores. Los efectos de los vínculos indirectos fuertes y débiles, con un campo social transnacional, pueden ser observados y son factibles de estudiarse aquellas conexiones que adopten la forma de actores institucionales o individuales.” (2004, pág. 70).

pueden comprender también las diversas movilidades que exceden un único origen y un único destino, para pensar también los itinerarios, retornos, múltiples destinos y todo aquello que se moviliza con las personas.

El acento que aquí me interesa recuperar está puesto en la relación entre lo local (inscripto en las dinámicas espaciales de la ciudad de Córdoba), lo nacional, lo regional, lo global y lo transnacional reconociendo el desafío de atender al movimiento (recuperando las experiencias de desplazamientos de los jóvenes protagonistas en esta investigación) en un mismo ejercicio de reflexión etnográfica. Un desafío que toma encarnadura en los espacios escolares, y en entornos comunitarios y familiares para reconstruir sentidos escolares intergeneracionales y apuestas educativas.

Por otra parte, dado el enfoque generacional que asumo, cobra especial importancia la búsqueda por reconstruir la perspectiva juvenil por fuera de las lógicas adultocéntrica (familiares y escolares). Se trata de pensar *junto con* ellos, lo que me significó un esfuerzo por centrar el análisis en sus experiencias y sus formas de narrarlas. Lo cual supuso un nuevo desafío dado que atender a cuestiones que en principio parecen correrse de los propios objetivos de investigación para abrirse a preguntas que en una primera instancia podrían parecer *irrelevantes* (¿por qué *tal 'mira mal' a tal?*, ¿dónde se baila en la escuela en las horas libres de cursado y qué géneros musicales?) y finalmente reponen redes intrageneracionales de amistad y sociabilidad (que muchas veces son las que hacen posible transitar la escolaridad secundaria sin afectarse por lo hostil que pueda ser esa experiencia en otras circunstancias). En este sentido, al tratarse de un campo de más incipiente consolidación, en los estudios de juventudes no hay una tradición tan prolífera de trabajos etnográficos, por eso fue especialmente importante atender a los aportes que Reguillo (2001), Kropff (2009) y Chaves (2010) para atender a la especificidad generacional.

Antes de detallar las implicancias metodológicas puestas en juego en esta investigación, me resta aclarar que este trabajo se inscribe en la perspectiva interseccional cuya potencialidad comprensiva reside en atender a la articulación entre clivajes (clase, género, racialización, condición migrante, de sexualidad, generacionales) en las relaciones sociales. Estas articulaciones no se establecen *a priori*, sino que se revisan atendiendo a la situacionalidad, precisamente porque es en el plano experiencial de lo cotidiano, donde se entretejen<sup>18</sup> complejamente (Vivero Vigoya, 2006). Esta perspectiva, que aparenta no presentar nada novedoso, me ayuda a explicitar cómo pueden operar estas dimensiones agudizando asimetrías.

### Trabajo de campo

Esta investigación comenzó en 2016 y contó con un trabajo de campo etnográfico desarrollado desde inicios de 2017 hasta diciembre de 2019 en cuatro escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Córdoba. En dos de esas escuelas la estancia de campo fue exploratoria, mientras que en las otras dos las estadías fueron más prolongadas. También realicé trabajo de campo en el entorno familiar a través de entrevistas biográficas y entrevistas en profundidad en viviendas particulares; y en entornos comunitarios a partir del seguimiento

---

<sup>18</sup> Las metáforas del tejido o el entramado buscan evitar a la lectura de estas articulaciones en términos de superposición o “sumatoria” (Lugones, 2008).

de los partidos de fútbol de la Liga Boliviana Deportiva de un barrio de la periferia urbana que cuenta con alto porcentaje de población migrante. Durante la estancia en la Liga (2018-2019) además de los registros de observación, realicé entrevistas no dirigidas y entrevistas en profundidad. El registro de campo incluyó los recorridos y traslados entre distintos espacios de indagación.

A los fines de la investigación propuesta trabajé combinando las siguientes técnicas de investigación: observaciones participantes, entrevistas etnográficas individuales y grupales. Las entrevistas individuales fueron realizadas según criterios metodológicos de entrevistas biográficas. Las entrevistas etnográficas tanto grupales como individuales, fueron grabadas conforme acuerdo previo<sup>19</sup> con la excepción de una entrevista realizada a dos adultes de una escuela que no lo autorizaron. Los diálogos que se dieron en el marco de observaciones participantes fueron registrados en el diario de campo. En todos los casos de entrevistas etnográficas tuve en cuenta mantener la atención flotante permanente y evitar direccionar las conversaciones (Guber, 2001). En el caso de las entrevistas biográficas, si bien evité imponer direccionando, me acompañé de un punteo a modo de guión de preguntas para poder luego reconstruir cronologías de viajes y trayectorias migratorias (Freidenberg & Sassone, 2018b) y/o escolares. En total, realicé 46 entrevistas con 108 personas, 15 entrevistas etnográficas a 20 adultes de los espacios escolares: docentes, preceptores, coordinadores de curso, psicopedagogas y directives; 5 entrevistas en profundidad con 7 familiares migrantes de origen boliviano (6 madres y 1 padre) y 26 entrevistas con más<sup>20</sup> de 81 jóvenes (grupales e individuales). Con adultes los contactos fueron coordinándose a partir de la participación en los espacios educativos y comunitarios, mientras que las entrevistas con familiares fueron acordándose a partir de contactos por trabajos de investigación previos.

La estrategia empleada con jóvenes fue modificándose conforme fui probando *in situ* qué circunstancias les resultaban más cómodas para entablar los diálogos. Así fui notando que en las instancias grupales emergían relatos sobre dinámicas escolares o familiares, en las que luego podía profundizar al retomar en entrevistas individuales. En términos formales –y legales-, sus participaciones fueron primero coordinadas a partir de las autoridades escolares (garantizando mi presencia en las observaciones realizadas en las escuelas) y luego a partir de notas dirigidas a les adultes a cargo, que debían firmarse autorizando a les menores a ser entrevistades. En este sentido, a los fines de que la investigación no fuera una instancia de marcación exógena al mundo escolar, envié los permisos para entrevistar a todo el estudiantado escolar de las dos escuelas en las que realicé estancias prolongadas. Luego fui consultando y coordinando con preceptores o con les propios jóvenes quienes participarían de las entrevistas por curso teniendo en cuenta dichas autorizaciones, mis intereses y preservando el criterio de no evidenciar la selección según condición migrante u origen nacional de les jóvenes. Así fui generando un corpus de entrevistas sumamente amplio que me permitió ‘controlar(me)’ de atribuir a la condición migrante o el origen nacional familiar algunos sentidos o prácticas, al poder constatar que eran comunes a jóvenes locales. Así pude

---

<sup>19</sup> Un dato curioso al respecto en jóvenes, es que al consultarles por la posibilidad de grabar la entrevista se contentaban y acomodaban esperando una filmación de las mismas.

<sup>20</sup> La imprecisión responde a que en los casos en los que realizaba entrevistas grupales, se sumaban algunos jóvenes que al ver de qué se trataba “ser entrevistades” decidían no participar y se levantaban tras comenzar a conversar.

llevar a cabo un análisis interseccional a partir de la evidencia empírica, intentando moverme de lo supuesto en función de un recorte previamente configurado. En el detalle, de los 81 jóvenes, 34 son de familias bolivianas (22 nacidos en Bolivia y 12 nacidos en Argentina) – y de esos 34, pude armar su trayectoria migratoria y escolar completas de 29, porque los otros 5 no quisieron conversar o profundizar al respecto. De los 47 jóvenes restantes, 36 son de familias argentinas, 8 de familias peruanas (6 migrantes peruanos y 2 hijos de migrantes peruanos), 2 jóvenes son paraguayos y un joven es venezolano.

El trabajo se enriquece con un relevamiento hemerográfico para reconstruir algunos de los sentidos locales en torno a la presencia mediática local de las instituciones escolares trabajadas. También integré herramientas de la llamada etnografía digital,<sup>21</sup> para explorar en los perfiles públicos de la red social Facebook. Me centré en los perfiles de las escuelas, de la Liga Boliviana Deportiva, del Consulado del Estado Plurinacional de Bolivia en Córdoba y en los perfiles públicos de entrevistados. Finalmente, el corpus etnográfico se completa con documentos institucionales, registros estadísticos -de las escuelas y propios- y estadísticas educativas oficiales. Esto último atendiendo al análisis multiescalar que ofrece la metáfora de Lahire (2008) entre tomar una fotografía al sobrevolar y tirarse en paracaídas para indagar en la profundidad territorial. Es que la riqueza de lo que se construye en campo se pondera en el diálogo con aquella fotografía.

Respecto al análisis, dado el robusto corpus al tratarse de una etnografía extendida en el tiempo, con diversidad de espacios de indagación y la cantidad de entrevistas que realicé, empleé como mecanismo informático auxiliar el software ATLAS.ti para su sistematización. Articulé codificaciones abiertas y axiales con las entrevistas etnográficas y registros de campo. Éstas a su vez, sirvieron de base para que, mediante codificación selectiva, lograr niveles mayores de abstracción y elaborar categorías centrales agrupadas para el diseño de los guiones de referencia en las entrevistas biográficas (Flick, 2004).

### *Presentación de casos, peripecias de la investigación y algunas aclaraciones*

Antes de adentrarme en la selección de casos conviene aclarar que los nombres ficticiales elegidos para los Institutos Provinciales de Enseñanza Media (IPEM), las escuelas primarias, instituciones de nivel superior o colegios mantienen cierta impronta que en torno al nombre van configurando el perfil que caracteriza a las instituciones en cuestión. Así las referencias a personajes revolucionarios en la historia latinoamericana, referentes políticos nacionales, personalidades de la elite cordobesa o incluso del campo científico buscan respetar referencias alusivas a la institución sin perder el compromiso asumido de preservar el anonimato con el equipo directivo a cargo de cada una de ellas.

De igual manera modifiqué los nombres de las personas que participan de esta investigación. Con un criterio similar al planteado para las instituciones, busqué respetar los orígenes de nombres y cohortes generacionales, intentando replicar cómo en el escenario cotidiano ciertos nombres de adultos son muy comunes en Bolivia y no así en el centro de Argentina (por ejemplo Silveria y Roberta); o jóvenes con familias migrantes con nombres de origen

---

<sup>21</sup> Para ello fue especialmente valioso atender a recomendaciones éticas y metodológicas de Estalella y Ardévol (2007).



anglosajón que no suelen escucharse con tanta frecuencia aquí como pueden ser Frank o Davidson.

Respecto de la selección de escuelas, en el proyecto de tesis había elegido tres instituciones educativas secundarias, dos radicadas en zonas de la periferia de la ciudad de Córdoba con importante presencia migrante y una tercera que surgía como la opción preferida para escolarizar a sus hijos en diálogo con madres de un trabajo de investigación previo. Las tres instituciones son de gestión pública. El IPEM Atilio López se encuentra en un barrio de la zona sur considerado uno de los más importantes ‘barrios bolivianos’ por contar históricamente con presencia de este colectivo; el IPEM Héctor Cámpora en la zona rural del departamento y el Colegio Duarte y Quirós se encuentra en el centro histórico de la ciudad. La escuela del barrio y la de zona rural son de gestión provincial, y la céntrica es una de las escuelas pre-universitaria (de gestión nacional), históricamente asociada a la escolaridad de la elite local (con examen de ingreso excluyente).

Mis primeros ingresos al campo fueron difíciles, como para muchos investigadores que llegan a instituciones educativas. Además de ciertos recelos,<sup>22</sup> la situación que más complicaba mis objetivos de investigación radicaba en que las escuelas seleccionadas no contaban con efectiva presencia migrante. Esta selección original de instituciones se fue modificando conforme avancé en la investigación incorporando una cuarta escuela (institución céntrica, de gestión pública-provincial). De las tres escuelas iniciales, el IPEM Héctor Cámpora, ubicado en pleno corazón de las quintas de cultivo de hortalizas, no contaba en su matrícula con estudiantes migrantes o de familias migrantes. Después de una recorrida minuciosa por los registros escolares y a partir de una entrevista con su directora y psicopedagoga, supe que esta institución contaba con mayor presencia de migrantes hasta hace más de seis años, pero al momento de mi investigación se constituía como la escuela ‘a la que ya no van’ migrantes bolivianos.

Algo similar sucedía con el IPEM Atilio López la escuela del barrio histórico de la zona sur periférica de la ciudad. Siendo uno de los barrios con mayor presencia, la matrícula migrante representaba un bajo porcentaje. En esta institución me quedé igualmente investigando para comprender los sentidos de esa presencia cada vez más reducida. Finalmente, la escuela del casco histórico de la ciudad, en la que comencé a trabajar una vez superadas las trabas burocráticas de una institución con un entramado complejo de jerarquías y un sinfín de oficinas, se presentó también como una escuela con poca matrícula migrante.

Logré ingresar en una cuarta escuela, el IPEM Ortiz de Ocampo, ubicada a cuerdas del campus de la Universidad pública en el centro comercial de la ciudad. Rodeada de edificios donde residen estudiantes universitarios de todo el país, esta cuarta escuela – por fin- contaba con un alto porcentaje de población migrante.

Para preservar en el anonimato las instituciones, resolví no identificarlas en el mapa y sólo remitirme a ellas con relación al anillo de la ciudad en el que se localizan, tal como ilustro en el siguiente mapeo:






---

<sup>22</sup> Al respecto han desbordado ríos de tinta, porque a pesar de parecer instituciones permeables, la presencia de investigadores –como en muchos otros espacios- puede ser visto como una intromisión de algún tipo agente de control.

Ilustración 1: Departamento Capital de la Provincia de Córdoba (ciudad de Córdoba) según anillos habitacionales como referencia de las escuelas trabajadas<sup>23</sup>



**Referencias**

	Ubicación	Escuelas seleccionadas
	Centro histórico	Colegio Duarte y Quiros
	1° Anillo – Centro de la ciudad	IPEM Ortiz de Ocampo
	2° Anillo – Barrios al interior de Av. Circunvalación	
	3° Anillo – Barrios periféricos	IPEM Atilio López
	4° Anillo – Zona rural del dpto. Capital	IPEM Héctor Cámpora

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Liga Deportiva Boliviana se encuentra al límite del tercer anillo, siendo la institución escolar más cercana, el IPEM Héctor Cámpora del cuarto anillo. Este mapa será recuperado a lo largo del trabajo, para ir mostrando los recorridos en las apuestas educativas familiares, incorporando instituciones a las que se hace mención en las entrevistas. Hago hincapié en las complicaciones que me surgieron al comenzar el trabajo de investigación en la búsqueda de las instituciones dónde se escolarizaban los jóvenes que forman parte de familias migrantes porque esa misma rotación entre las instituciones fue la que tornó más relevante las preguntas por las apuestas educativas.

Otra cuestión que conviene aclarar es que la elección por trabajar con un colectivo específico de migrantes ha sido muy cuestionada en el campo de estudios migratorios, acusando un nacionalismo metodológico en dónde un origen común es visto como una ‘identidad compartida’. Se condena el pensamiento de estado al asumir los límites nacionales identificando a las personas según su origen nacional o el de sus progenitores. En este aspecto crítico me detengo con especial atención epistemológica para controlar que la propia investigación no incurra en esta forma de construir identificaciones *per se* de sujetos-objetos. Por tanto aquí trabajo con la noción de ‘jóvenes en movimiento’ para remitirme a jóvenes que

<sup>23</sup> Este mapa será recuperado a lo largo del trabajo, para ir mostrando los recorridos en las apuestas educativas familiares, incorporando instituciones a las que se hace mención en las entrevistas

forman parte de familias de origen boliviano, es decir, para las jóvenes generaciones de un colectivo migrante que tiene ciertas particularidades por los recorridos históricos, pero sin esencializar prácticas a partir de un origen.

En este sentido, un buen mecanismo al que recurro a lo largo del trabajo, es recuperar experiencias de diversos actores, para poder ponderar cuándo en las complejas articulaciones que se expresan en el plano experiencial cobra mayor sentido explicativo la 'condición de origen nacional', cuando la 'condición migrante', cuando la 'generacional', o la condición de 'género', etc. Con esto es importante resaltar, tal como apunta la perspectiva interseccional, que el esfuerzo es analítico y no responde a un criterio de medición a los fines de no anteponer teóricamente una dimensión explicativa. En muchas ocasiones a lo largo de la investigación observé que jóvenes hijos de migrantes bolivianos, jóvenes nacidos en Bolivia, jóvenes pertenecientes a familias de otros colectivos migrantes y jóvenes de familias locales compartían sentidos entre sí siendo el contrapunto relacional lo generacional centrado en las figuras 'ma/padres' o 'docentes'. Mientras que en otras ocasiones se constituían como grupos estableciendo diferencias bien marcadas entre los 'argentines' (con relación a sus compañeros de origen local) y 'extranjeros' o 'bolivianos' (tanto para jóvenes hijos de migrantes, como para jóvenes migrantes). Y en ocasiones dentro de una familia de origen boliviano, se clasifican entre hermanos dependiendo el lugar de nacimiento de cada uno. Entonces la decisión de estudiar 'jóvenes en movimiento' o jóvenes que forman parte de familias de origen boliviano supone considerar cómo son interpelados, y atender a los criterios de clasificación que establecen para con otros, entre ellos mismos, e incluso preguntarse si adscriben al referente 'Bolivia'.

Por lo reconstruido a partir de los aportes teóricos que desarrollé, me detengo especialmente a repensar las complejas articulaciones entre nacionalidad, etnicidad y racialización. Cabe decir entonces que parto de una categoría que requerirá en todas las ocasiones ser problematizada y puesta en situación, para comprender cómo se articulan en dichas interacciones las adscripciones e interpelaciones identitarias en términos de 'nacionalidades' u 'orígenes nacionales'. Algo similar ocurre, por ejemplo, con la especificidad 'migrante', dado que a lo largo del trabajo se describen referencias compartidas entre otros jóvenes que pertenecen a otros colectivos migrantes o de familias argentinas sin trayectorias migratorias, para poder problematizar sin sobredimensionar la 'condición migrante'.

Otro aspecto que demandó una activa reflexividad sobre el proceso de investigación fue el verme permanentemente identificada como 'profe' por parte de los jóvenes. A pesar de no desenvolverme como docente —ni en las escuelas donde realicé trabajo de campo, ni en el nivel medio en general— ver circular a una adulta en una escuela me posicionaba en ese rol. *Prestarte para el chiste*, fue mi mejor manera para romper con las asimetrías generacionales y aquellas asociadas al vínculo pedagógico que podían perjudicar las relaciones de confianza necesarias para adentrarnos en temas tan sensibles. Con adultos, el ser docente universitaria o *venir de CONICET*, me abrió unas puertas pero activó ciertas antenas. Aunque muchas veces pudimos reflexionar juntas, también alertaba —y supongo censuraba, en otros casos— qué decir para no ser 'incorrectos'<sup>24</sup>. Por eso es tan central *estar ahí* en una investigación que busca

---

<sup>24</sup> Por ejemplo, hablando sobre desempeño escolar de jóvenes migrantes, un docente cortó su relato para decirme "vamos a hacer algo que no se debe hacer, que es etiquetar. Etiquetemos, no queda otra."

reconstruir sentidos, porque entre el hacer y el decir (Lahire, 2006) podemos encontrarnos con verdaderos abismos. ‘Estar ahí’ (Rockwell, 2009) me permitió situar los discursos de los sujetos en relación –también- a mi presencia.

Por otra parte, no puedo evitar comentar que esta tesis fue escrita entre enero de 2020 y febrero de 2022, buscando responder preguntas de investigación en momentos de muchas incertidumbres. Comprender procesos tan complejos como los sentidos de la escolaridad, las relaciones intergeneracionales y los proyectos migratorios familiares, sabiendo que seguramente se encontraban reconfigurándose,<sup>25</sup> no fue tarea sencilla. Pensar experiencias de movilidad durante los meses que nos encontró aislados parecía, por lo menos, irónico. En el marco de una pandemia, se vieron modificados tantos planes, que esta tesis no podía ser una excepción. Con relación a los planteos iniciales de mi investigación, fue imposible concretar una segunda rueda de entrevistas con familiares. Como reza el dicho popular, *con el diario del lunes*, debo reconocer hoy que sólo se hubieran estirado aún más los tiempos de una larga reflexión y un lento tipeo, por lo que a fin de cuentas no fue tan perjudicial anticipar el cierre del campo.

En materia de estilo, quisiera aclarar que he optado por el uso de cursivas para las categorías nativas, para destacar expresiones que no son citas textuales y para los términos en otros idiomas. En cambio, utilizo las comillas dobles para las expresiones citadas textualmente de las fuentes bibliográficas en cuerpo de texto y citas de fragmentos de entrevistas, mientras que me reservo el uso de las comillas simples para el uso de categorías analíticas.

También quisiera dedicar un párrafo para comentar sobre la decisión de escribir esta tesis en lenguaje inclusivo. Me bastó encontrar un puñado de jóvenes entrevistados manifestándose en lenguaje inclusivo para darme cuenta de la necesidad de revisar las formas de nombrar a las personas que aquí aparecen. A esto cabe agregar que, dadas algunas limitaciones de esta investigación, no indagué lo suficiente sobre sus identificaciones en cuanto a este aspecto, para poder aseverar la condición genérica de quienes protagonizan esta tesis. Por tanto, al enfrentarme con el corpus de investigación en el momento de escritura me resultó limitado reducir a un binarismo opaco tanta diversidad.

Dejo a continuación una tabla elaborada con las trayectorias migratorias y trayectorias socioeducativas de los jóvenes con familias migrantes que protagonizan esta investigación. Si bien la misma está incorporada al análisis de la primera parte como tabla 1 (solamente con las trayectorias migratorias de jóvenes con familias bolivianas) y como Tabla 5 (que conjuga dimensiones de los ciclos de vida de los jóvenes), aquí la dejo para que sea más fácil de ubicar a lo largo de toda la tesis, para revisar estas trayectorias al ir recuperando relatos de los jóvenes. De hecho, la siguiente página se puede extraer y emplear de índice en su lectura en papel, sin afectar la estructura del documento.

---

Taxonomicemos, ahí está, luego vos le ponés... [interrumpo entre risas ‘Las tipologías que armó el docente...’] Claro, tal cual. Porque también puede parecer como una animalada lo que digas, viste.” (Entrevista con Camilo, docente de Lengua del IPEM Atilio López, 28 de mayo de 2018).

<sup>25</sup> Sobre estas cuestiones me interesa indagar en una investigación posdoctoral que pueda dar cuenta de cambios y continuidades en esas dimensiones durante las medidas de aislamiento y distanciamiento.

Tabla (5): Trayectorias migratorias y trayectorias socioeducativas de jóvenes con familias migrantes

Nombre	Edad (*)	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019					
Analia	13	T.M T.SE													N - Córdoba Coch.				s4	s5	↑	2°	3°	4°	5°	6°	1a	2a					
Analuz	13	T.M T.SE												N - Córdoba					s5	↑	2°	3°	4°	5°	6°	1a	2a	3a					
Brandon	16	T.M T.SE											N - Punata-Cochabamba						s5	↑	2°	3°	4°	5°	6°	1a	2a	3a	4a	4a			
Carmela	16	T.M T.SE (***)											N - Dpto. Santa Cruz S.C. Villa María - Prov. Cba						?	?	?	?	?	?	?	?	1a	2a	3a				
Cecilia	13	T.M T.SE												N - Tarija													1a	2a					
César	12	T.M T.SE												N - Cochabamba													1a	2a					
Cindy	14	T.M T.SE											N - Potosí Cba														1a	2a	2a	3a			
Damian	17	T.M T.SE											N - Alto Oruro														4a	5a	6a				
Darío	16	T.M T.SE											N - Montecristo - Prov. Córdoba Cba														1a	2a	3a				
Dylan	15	T.M T.SE												N - Caracas - Venezuela														BV-B Chub Cba					
Edith	15	T.M T.SE											N Córdoba														1a	2a	2a				
Eneas	12	T.M T.SE												N - Córdoba													1a	2a	2a				
Federico	12	T.M T.SE												N - Pinamal Potosí													1a	2a	2a				
Horacio	15	T.M T.SE											N - Cba														1a	2a	3a	4a			
Jhasira	18	T.M T.SE											N - Incahuasi - Dpto. Chuquisaca														1a	2a	3a				
Jhulian	12	T.M T.SE												N - Cochabamba ciudad													1a	2a	3a				
Juan	26	T.M T.SE	N - Tarija	Tucumán	Bahía Blanca	Cba	Río Primero (Prov. Córdoba)																										
Leandro	14	T.M (***) T.SE												N - B													1a	2a	3a				
Liz	15	T.M T.SE												N - Córdoba													1a	2a	3a				
Lucas	12	T.M T.SE												N - Punata													1a	2a	3a				
Luciano	17	T.M T.SE											N - Córdoba														1a	2a	3a	4a	4a		
Lucio	20	T.M T.SE												N - Córdoba													1a	2a	3a	4a	5a	6a	
Lucrecia	25	T.M T.SE	N - Cochabamba																								1a	2a	3a	4a	5a		
Malena	12	T.M T.SE												N - Córdoba													1a	2a	3a	4a	5a		
Mateo	20	T.M T.SE												N - Potosí														1a	2a	3a	4a	5a	6a
Maycol	11	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Mayra	13	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Miguel	16	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Nahir	11	T.M (***) T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Paloma	13	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Paulina	16	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Paz	12	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Perla	13	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Rebeca	14	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Robert	15	T.M (***) T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Rosario	14	T.M (***) T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Serena	16	T.M T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		
Yamila	12	T.M (***) T.SE																									1a	2a	3a	4a	5a		

Referencias:

(\*) al 02/2019  
 (\*\*) se escolarizó tarde, no asistió o repitió un año  
 (\*\*\*) no se pudo reconstruir residencia y/o escolaridad

Residenciales:

\*Villa Dolores, Provincia de Córdoba  
 \*\* Potosí  
 \*\*\* Punata, Dpto Cochabamba  
 N - B: Nació en Bolivia según registro escolar

Educativas:

s ....: nivel inicial y año  
 ...°: año de nivel primario  
 ...a: año nivel secundario  
 ...A: año nivel superior  
Xa/: Año escolar desaprobado

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas con jóvenes y familiares, y de registros escolares (2017-2019)



## Parte 1: Jóvenes desde el movimiento





## Parte 1: Jóvenes desde el movimiento

*E: ¿Te volverías a Tarija o alguna parte de Bolivia o alguna otra parte? ¿Irías?*

*D: Sí, ahora tengo ganas de volver a Bolivia, porque allá tenía más amigos con los que compartía y me siento más en familia, de no privarme las cosas... Porque acá, cuando camino por el Centro, veo a gente más alta y todo eso, no me siento como en mi ciudad. Soy argentino, pero me siento boliviano, porque allá en Bolivia caminaba tranquilo, todo eso, sin preocuparme de cómo me vea la gente. Porque soy así de color y todo eso.*

*E: ¿Y no lo charlás con los compañeros?*

*D: Sí, mis compañeros sí, me saludan, todo eso, hablamos un poco, pero tengo dos compañeros con los que me hablo nomás. Bueno, con el Leandro y Fabián Sierra.*

*E: ¿Y Leandro que dice? ¿Él se siente privándose de otras cosas?*

*D: No. Él más bien se siente como en su casa, porque él está aquí desde pequeño y se fue acostumbrando a todo eso, pero yo no, todavía no me acostumbro mucho. (Entrevista con Darío, 17 años, estudiante de 3ero del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)*

---

En esta primera parte me abocaré a pensar las experiencias de movilidad territorial de los jóvenes con familias bolivianas que protagonizan esta investigación. Darío, el joven cuyas palabras introducen esta sección, nació en Córdoba y con su familia *ha ido y venido*, transitando entre Bolivia y Argentina desde muy pequeño.

A lo largo de los tres capítulos que constituyen esta primera parte, recuperaremos su relato y el de otros jóvenes para comprender sus experiencias de movilidad. Para poder dar cuenta del complejo entramado en el que estas experiencias se inscriben, en el apartado realizo un repaso para situar el problema que desarrolla la investigación en procesos de larga data. Para ello, repasaremos la configuración histórica de las movilidades desde distintas partes de Bolivia hacia Argentina y los desplazamientos en ambos territorios. Seguidamente en los últimos dos subapartados, abordaremos las políticas migratorias y las políticas educativas en relación a población migrante en Argentina que dan cuenta de su histórica regulación y de cómo se van configurando relacionamente.

En el segundo capítulo presentaré los diversos itinerarios de las movilidades bolivianas en Córdoba. También analizaré las formas de territorialización en la ciudad atendiendo a la radicación y a las apuestas educativas de las jóvenes generaciones que ponen en marcha las familias migrantes bolivianas.

En el tercer capítulo, presento los sentidos que desde la perspectiva de jóvenes se van configurando en torno a las propias experiencias de movilidad. Para ello presento las trayectorias migratorias propias en relación a los proyectos migratorios familiares. También me detengo, hacia el cierre del capítulo, en la relación entre la movilidad territorial y las trayectorias socioeducativas de los jóvenes con familias bolivianas. Aquí me interesa

particularmente el lugar que ocupa la escolarización de menores en las proyecciones de movilidad familiar.

# Capítulo 1: Situar las movilidades y las normativas que regulan las experiencias escolares y de movilidad en clave histórica

Argentina se constituye como un país de inmigración desde la conformación y consolidación del proyecto de estado-nación que fundamenta su imaginario en la idea de *crisol de razas 'blancas'*,<sup>26</sup> alterizando toda presencia indígena (Briones, 2004). La migración limítrofe también es desconocida en dicho crisol (Caggiano, 2005), se trató de un proyecto de ideologización europeizante de la 'cultura nacional' y de la configuración de las desigualdades sobre bases raciales (Margulis, 1999) que respecto a las migraciones, pondera la migración europea frente a la latinoamericana (Pacecca & Courtis, 2008).

En el presente capítulo me propongo reconstruir la histórica movilidad de 'Idas y venidas' entre Bolivia y Argentina, para situar la cotidianeidad contemporánea de estos desplazamientos en la provincia de Córdoba, como parte en un movimiento de larga tradición. En este sentido, en el primer apartado caracterizo las movilidades bolivianas en relación a cómo se fueron configurando históricamente las distintas formas de territorialización de la población migrante de este origen en Argentina.

En el segundo apartado, abordo cómo normativamente las movilidades fueron históricamente reguladas. Con tal propósito, presento brevemente el desarrollo de las políticas migratorias en Argentina y de los procesos de regulación de las movilidades a partir de las lógicas de fronterización. Aquí también presento el marco normativo vigente.

Cerrando este primer capítulo presento la también histórica regulación de los procesos formativos en Argentina. Para ello doy cuenta del pasaje normativo de un proyecto *nacionalizador* a la retórica intercultural en las políticas educativas.

## Sobre las históricas 'idas y venidas' entre Bolivia y Argentina

Argentina ha sido un destino histórico en las movilidades bolivianas y actualmente continúa siendo el más optado por bolivianos,<sup>27</sup> caracterizándose por la fluidez de los desplazamientos

---

<sup>26</sup> Reforzado en el dicho popular que clarifica el sentido dominante de la constitución cultural del ser nacional: 'los mexicanos descienden de los aztecas, los peruanos descienden de los incas, los argentinos descienden de los barcos'. Expresión tristemente evocada en junio de 2021 por el presidente Alberto Fernández ante la visita del presidente del Gobierno de España, Pedro Sánchez. Entonces el mandatario local la confundió y mixturó a su vez con una canción del rock argentino y enunció una versión igualmente polémica al decir "los mexicanos salieron de los indios, los brasileros de la selva, pero los argentinos de los barcos". Pese a los cuestionamientos, este tipo de referencias dan cuenta de la actualización y permanencia del ser nacional *blanco* en Argentina.

<sup>27</sup> La Organización de las Naciones Unidas en 2017 estimó que había 820.722 bolivianos viviendo en otros países, de los cuales el 53% residían en Argentina (434.759, es decir más de 100.000 bolivianos más que la cantidad de migrantes de este origen registradas en el censo de 2010. Véase Anexo 1), 19%

humanos con posibilidad de movilizaciones internas a un lado y al otro de los límites nacionales (Giorgis, 2000). En este sentido, el movimiento migratorio para muchos migrantes “no es vivido como un momento excepcional en un contexto vital de asentamientos residenciales sino que, por el contrario, es la misma cotidianeidad la que se define como móvil territorialmente” (Magliano & Mallimaci Barral, 2015, pág. 146).

Basado en los censos nacionales, desde 1869 a la actualidad, la población proveniente de países limítrofes representa entre el 2 y 3 % de la población nacional. Dado que hasta 1895 los censos no distinguen entre orígenes nacionales, sino entre países limítrofes y países europeos, esa comparación muestra cómo mientras la proporción de migrantes limítrofes se mantiene estable, la población proveniente de países europeos fue mayoritaria hasta el censo del 1991, año en el que se invierte la relación (2.6% de la población total son migrantes limítrofes y 2,4 europeos) (Grimson, 2006). Al distinguir entre orígenes nacionales, en el censo del 1991 se observa que los países con mayor proporción de migrantes son -por orden- oriundos de Italia, Chile, Paraguay, España y Bolivia. El último censo (2010) registra que los migrantes provienen en su mayoría de Paraguay, Bolivia, Chile, Perú e Italia. En este sentido, la población boliviana pasó de representar el 8,9% de la población nacida en otro país en 1991, al 19,1% en 2010. (Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2012).

En parte por su importancia histórica y en parte por ser en los últimos tiempos la segunda procedencia migratoria más numerosa, es intensamente estudiada por la academia argentina.<sup>28</sup> Como haré referencia a lo largo de este trabajo, la atención sobre este colectivo migratorio también se debe a que *ser boliviano* tiene una carga negativa que se asocia a la presencia indígena (y otras formas de alteridad no-occidental) negada en la construcción de la nación argentina (Briones, 2004; Caggiano, 2005) siendo el colectivo que ocupa “el lugar más bajo en los imaginarios de jerarquías étnicas de la Argentina” (Grimson, 2006, pág. 76).<sup>29</sup>

Propongo a partir del recorrido de literatura especializada una periodización que presenta cómo se fueron modificando algunos patrones (in)migratorios considerando los procesos a escala nacional. Dicha periodización se centra en las tendencias generales de cada periodo que aquí complejizaremos al recuperar procesos de transformaciones estructurales en Bolivia en relación a corrientes (e)migratorias y de movilizaciones internas, sumado a lo reconstruido del propio campo de registro de itinerarios contemporáneos recuperados en Córdoba. Este abordaje me permitirá además de poner en suspenso sesgos del nacionalismo metodológico que atiende a procesos confinados en los límites estatales de lo nacional, revisar multiescalarmente procesos transnacionales.

---

en España, 10% en Estados Unidos, 6% en Brasil, 5% en Chile, 2% en Italia y 6% en otros países. (Speroni Pereira Da Cruz, 2019, págs. 170-171).

<sup>28</sup> Incluso dada la intensidad de estudios sobre este colectivo migrante en la academia argentina, (Domenech & Pereira, 2017) llegan a referirse en una reconstrucción del campo de estudios migratorios local en términos de ‘bolivianización’ para remitirse al protagonismo que adquiere.

<sup>29</sup> Para Grimson (2006) el rechazo al migrante de origen boliviano mediante la vigencia en la actualidad de la jerarquización racializada en el sistema clasificatorio argentino se actualiza y reconfigura en nuevas formas de manifestaciones xenófobas por el aumento de la visibilidad de los migrantes en el marco de las transformaciones estructurales en el mercado laboral a partir de las reformas neoliberales, donde los migrantes pasaron de ocupar nichos laborales complementarios –como la construcción y el servicio doméstico, por ejemplo- a ser competidores de trabajadores locales.

Conviene partir reconociendo que los desplazamientos entre el norte argentino y los valles y el sur del Altiplano de Bolivia preceden la conformación de ambos estados nación. Por tanto, corresponde referirlas como movilidades territoriales dado que los procesos migratorios, suponen la travesía por fronteras estatales. Alfonso Hinojosa plantea que se puede reconstruir a partir de las crónicas misioneras de la época los inicios de estas movilidades a la Argentina entre mediados y fines del siglo XIX como desplazamientos ‘políticos forzosos’ de los indígenas guaraníes escapando de la presión social, política, cultural y militar que ejercían los criollos; y que sólo posteriormente devinieron en movimientos de tipo laboral en haciendas argentinas (Hinojosa, 2010, pág. 27).

Según la periodización propuesta por Sassone y Cortes (2014) desde 1880 hasta 1960, las migraciones se caracterizan por ser fronterizas, dado que los migrantes se movilizan principalmente desde y hacia los territorios más próximos a los límites internacionales para trabajar temporalmente en la cosecha de la caña de azúcar –la zafra– en las provincias del norte argentino. Hasta mediados del siglo XX se trataba especialmente de una migración temporal concentrada primero en Tucumán y a partir de la década del 1920 en Jujuy y Salta, cuando la industria azucarera se expandió por estas provincias.

En Bolivia, la revolución nacionalista de 1952 y las políticas implementadas posteriormente transformaron las regiones geográficas en espacios económicos diferenciados, que motorizaron procesos de movilidad interna y transnacional. Entre dichas políticas se destacan las de fortalecimiento de la agroindustria en torno al azúcar, el algodón, la soja y otros productos de exportación; el desarrollo de la producción petrolera y gasífera en los Llanos; y las políticas de infraestructura mediante la construcción de la ruta que conectó Cochabamba-Santa Cruz y de las líneas férreas hacia Argentina y Brasil (Cassanello, 2014).

La década del 1950 representa un punto de inflexión en la distribución poblacional en territorio boliviano. Tal como presenta Cassanello a partir de los censos, en 1950 “el 57,5% de la población se concentraba en los tres departamentos pertenecientes a la zona del Altiplano (La Paz, Potosí y Oruro), el 30,1% en la zona de los Valles (Cochabamba, Chuquisaca y Tarija) y sólo el 12,2% en la zona de los Llanos (Santa Cruz, Beni y Pando)” (2014, pág. 26). “El censo de 1976, reflejó los cambios en la distribución de la población en el territorio nacional, como efecto de las políticas generadas desde 1952. Así, entre 1950 y 1976, la zona de los Llanos creció en población e importancia económica mientras que las otras dos zonas disminuyeron su población” (2014, pág. 31). Por otra parte, es durante este periodo, que se registra el arribo de exiliados políticos de la revolución de 1952 a ciudades como Córdoba (Domenech, 2012).

En Argentina, durante la segunda mitad del siglo XX, la zafra azucarera será combinada con la recolección de hojas de tabaco rubio y las cosechas de frutihortícolas (principalmente la cosecha de la vid en Mendoza, manzanas y peras en Río Negro) orientando procesos de movilidad estacional desplazándose por el territorio argentino. Este pasaje de una migración fronteriza a formas combinadas de movilidades estacionales, conserva la preponderancia rural-rural en los tipos de desplazamientos que se realizan a un lado y otro de las fronteras nacionales. Según Sassone y Cortes (2014) desde 1960 a 1985 las movilidades bolivianas se encuadran en un modelo migratorio regional “que no está marcado por la fijación residencial, sino por la circulación con retornos anuales a sus lugares de origen. Se desvanece el aumento de la distancia como un límite a las elecciones espaciales” (pág. 84).

Mediante el proceso de sustitución de importaciones en Argentina, los migrantes trabajadores de origen boliviano comienzan a asentarse masivamente en las periferias de los grandes centros urbanos (Buenos Aires, Mendoza y Córdoba)<sup>30</sup>, acompañando los desplazamientos internos que trabajadores oriundos de las provincias del norte argentino también emprenden. En términos de Benencia:

La caída de los precios de los productos regionales y la consecuente incorporación de la mecanización ahorradora de mano de obra en algunos de ellos -básicamente en la industria azucarera- a fines de los '60 contribuyeron a que la migración limítrofe cambiara de rumbo, y que los trabajadores fueran derivando cada vez más hacia las oportunidades laborales que les ofrecían las ciudades capitales de la Región Pampeana, como el Gran Córdoba y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), principalmente en actividades de construcción. (Benencia, 2009, pág. 4)

La década de 1960 se toma como hito en el cambio de patrón migratorio, caracterizándose por el pasaje de rural a urbano. Dichos cambios demográficos se orientan por diversos factores como la mecanización de la producción agrícola; la pérdida de importancia de algunos cultivos regionales frente a la soja; la industrialización de centros urbanos y la creciente atracción que ejercía la vida en las ciudades, por las oportunidades laborales de baja calificación que exigían fuerza física y porque sufrían una escasez crónica de trabajadores (sobre todo en el rubro construcción) (Grimson, 1999; Caggiano, 2005; Benencia, 2008). Según un informe consular boliviano de 1973, los migrantes proceden mayoritariamente del departamento de Cochabamba seguidos por los departamentos de Potosí, Chuquisaca y Oruro, en ese orden, (Cassanello, 2014, pág. 63).

Además de los migrantes que se desplazan primero desde las zonas rurales fronterizas hacia otras regiones para la realización de actividades agrícolas, y con posterioridad hacia las grandes ciudades, hacia fines del siglo XX creció el arribo de migrantes bolivianos. Según Hinojosa, este aumento se vincula a la crisis económica que se vivió en Bolivia durante los años ochenta. Más precisamente con la implementación del programa de ajuste estructural de corte neoliberal que aplicó el gobierno del Movimiento Nacional Revolucionario mediante el Decreto Supremo 21060 en 1985:

A partir de estas medidas, se contrajo la oferta monetaria, se elevó la desocupación abierta y se 'relocalizó' (eufemismo para el despido) a una gran mayoría de los trabajadores, dando lugar a que un amplio segmento de la población se trasladara fuera del país y que se incrementara el flujo migratorio hacia la Argentina. (Hinojosa, 2010, pág. 28)

También la crisis de la década del 1980 en Bolivia promovió desplazamientos hasta entonces menos frecuentes, como los orientados a Brasil (y más específicamente hacia Sao Pablo) (Speroni Pereira Da Cruz, 2019) y a Estados Unidos (Arlington, Virginia y en Miami, Florida) (De la Torre L., 2015).

A raíz de estos sucesos, también se incrementan las movilidades por el territorio boliviano. Según Cassanello (2014) analiza siguiendo información censal y datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia (INE), entre 1987 y 1992, fueron perdiendo importancia los

---

<sup>30</sup> Para entonces, los migrantes bolivianos (y de otros países sudamericanos) que residían en las grandes ciudades de Argentina, eran estudiantes universitarios o exiliados políticos (Domenech 2012).

movimientos migratorios entre los departamentos del Altiplano, para redireccionarse hacia Cochabamba y Santa Cruz. Si bien este proceso había comenzado tras las reformas nacionalistas de 1952, para el cierre del siglo se consolidaba la tendencia. Gran parte de los trabajadores que habían sido masivamente despedidos de los centros mineros (Potosí y Oruro) migran hacia los departamentos de Tarija y Cochabamba a trabajar en la plantación de coca de la zona del Chapare<sup>31</sup> y de Santa Cruz. En este marco, Cochabamba pasa a ser el principal destino de los desplazamientos internos (2014, pág. 32).

A partir de la década de 1970, estas movilidades son caracterizadas por el aumento de la tendencia a la fijación residencial en áreas urbanas y por su composición especialmente familiar (Sassone & Cortés, 2014, pág. 84). Hasta entonces se trataba de una migración mayoritariamente masculina, pero que a partir de las últimas décadas del siglo se reparte en proporciones genéricas similares.<sup>32</sup> Al respecto es importante aclarar que aunque las mujeres históricamente han participado de estos procesos migratorios, han sido consideradas en los estudios sobre el tema como acompañantes en tanto hijas o conyugues de un varón migrante. En este sentido plantea Magliano, que a pesar de que en las últimas décadas hay un crecimiento de mujeres que se desplazan solas hacia Argentina, cito:

la gran mayoría continúan migrando en contextos familiares o por reunificación familiar, lo que no implica que simplemente sigan a sus maridos o que se desplacen en calidad de dependientes, su papel dentro del proceso es mucho más complejo, en la medida en que la migración forma parte de un proyecto familiar (Magliano, 2007, págs. 46-47)<sup>33</sup>

Retomando la periodización propuesta por Sassone y Cortés (2014), desde mediados de la década de 1980 establecen un nuevo modelo transnacional de las migraciones bolivianas. Es relevante resaltar que las últimas décadas del siglo XX se han caracterizado a nivel regional por gobiernos dictatoriales y procesos de retorno a la democracia con prevalencia de políticas económicas de corte neoliberal. En el caso de Bolivia “el cierre de las empresas mineras en Potosí y Oruro, más la crisis económica generalizada de ese país, estimula nuevos flujos de jóvenes migrantes que promueven y refuerzan luego la llegada en cadena de familiares y paisanos” (Sassone & Cortés, 2014, pág. 85).

En este marco, la inserción laboral de migrantes bolivianos en Argentina se diversifica en el tipo de actividades que se caracterizan por la escasa calificación, bajos salarios y condiciones

---

<sup>31</sup> “La hoja de coca, oriunda de Bolivia y un cultivo de gran relevancia local surgió lentamente como un importante producto de exportación en la década de 1970, con la creciente demanda mundial de cocaína (...) Para este momento [mediados de los 80] se calculó de manera conservadora que 250000 campesinos cultivaban la planta. Sin duda, la hoja de coca se volvió, durante un tiempo, el producto agrícola más importante para la nación (...) Pero las exportaciones de cocaína boliviana comenzaron a enfrentar controles internacionales cada vez más estrictos, y una presión cada vez mayor de los Estados Unidos, que reemplazó la Guerra Fría con la guerra contra las drogas” (Klein, 2015, págs. 292-294).

<sup>32</sup> A partir de datos censales que recupera Cassanello, se puede observar cómo a partir del censo de 1991, los porcentajes se asemejan, logrando incluso revertir la relación de mayoría en 2010 (1991: varones 51.7%, mujeres 48.3%; 2001: varones 50.3% - mujeres 49.7%; 2010: varones 49.66%, mujeres 50.33%) (Cassanello, 2014, pág. 63).

<sup>33</sup> En este sentido, la también Mallimachi propone un nudo de discusión en torno a la reunificación familiar, al presentar experiencias migratorias de mujeres que “migran en contextos familiares y usan la entrada ‘familiar’ al país, pero no por ello subsumen la totalidad de su movimiento al deseo de ‘reunirse’ con su familia” (Mallimaci Barral, 2012, pág. 7)

de vulnerabilidad muy altas (además de la construcción, el pequeño comercio y el trabajo doméstico, la producción hortícola en fresco en los cinturones verdes de las ciudades abocadas a esta actividad, la fabricación de ladrillos, trabajo en las tareas textiles, entre otras). Por otra parte, Magliano y Mallimaci (2015) plantean para la década de 1980 el comienzo de una nueva etapa de las migraciones bolivianas en Argentina que arriba desde Bolivia directamente a ciudades como Córdoba, o de migrantes que ya residían en ciudades argentinas y que se desplazan hacia Ushuaia u otras localidades del sur patagónico.

Respecto de la mayor tendencia a la fijación residencial que aquí me interesa relativizar, en dicha periodización propuesta por Sassone y Cortés (2014) parece cobrar relevancia desde mediados de la década de 1980, dónde se encuentra radicada la mayor parte de la población boliviana (dos terceras partes) en el exterior: es decir, en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Sassone y Cortés, 2014, p. 85).<sup>34</sup>

Sin embargo, nuevas líneas de investigación que se inscriben en la perspectiva transnacional o en el llamado giro hacia las movilidades, ponen el acento en las continuas movilidades que tensionan con el supuesto de fijación residencial en AMBA. El trabajo de Díaz (2020) aborda cuantitativamente a partir de la noción de plurilocalidad –en sintonía con la de multiterritorialidad aquí trabajada- las trayectorias de residencia de migrantes bolivianos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mostrando que las trayectorias movilidad transnacional circular son más frecuentes entre quienes logran acceder al empleo formal en CABA y por tanto pueden afrontar los gastos que éstas suponen. Por su parte, las prácticas descritas por Antequera Durán (2020) cómo ‘el doble domicilio’ en contextos rurales y urbanos (de Bolivia y Argentina entre otros destinos), así como los trabajos a partir de itinerarios de movilidad sucesiva de jóvenes que forman parte de familias bolivianas en Gran Buenos Aires (Hendel & Maggi, 2022) también constituyen antecedentes que abonan la tesis que sostengo en este capítulo.

## Políticas migratorias y control de las fronteras estatales en Argentina

Con la sanción de la ley N° 817 de Inmigración y Colonización (1876), conocida como ley Avellaneda el fomento de la migración europea gozaba de un marco amplio y garantista, asistiendo con alojamiento, traslado gratuito a la residencia, omisión de impuestos en el ingreso de utensilios y herramientas, entre otras, y “sólo excluía a los extranjeros de los derechos políticos en tanto y en cuanto no se nacionalizasen” (Pacecca M. I., 2001, pág. 7).

Sin embargo, no tardaron en llegar medidas restrictivas relativas al ingreso y permanencia cuando las migraciones de ultramar no respondieron a los estándares ‘civilizatorios’ al que aspiraban las elites nacionales, en particular, debido a los contingentes de trabajadores con trayectorias de militancia sindical y anarquista. Tal como plantea Domenech (2011), desde comienzos del siglo XX se establecen los parámetros estatales de la extranjería no deseada en términos de *ilegales* al tiempo que se instaura la figura de la expulsión.<sup>35</sup> A mediados del siglo,

---

<sup>34</sup> Para el resto del territorio argentino, los autores identifican otros rasgos como la alta difusión en áreas urbanas y rurales, en sintonía con lo que plantea Magliano y Mallimaci (2015) para la patagónica.

<sup>35</sup> El autor se detiene en la ley de Residencia y Extranjería de Extranjeros (1902), la ley de Defensa Social (1910) y la reglamentación por de la ley Avellaneda (1923). En este sentido, sugiere que “la



cuando los ingresos de europeos ya se habían reducido drásticamente, los migrantes limítrofes logran sin dificultades el ingreso terrestre, pero quedan impedidos de regularizar su situación migratoria. Desde 1949 hasta 1992 los decretos que reglamentan la normativa vigente adoptan un carácter cada vez más restrictivo, precarizando las condiciones de residencia de migrantes. Cada diez años mediante decretos de amnistía que simplificaban el trámite y los requisitos documentarios, se resolvía la acumulación de *ilegales*, y se regularizaba y documentaba a importantes cantidades de residentes extranjeros. (Pacceca & Courtis, 2008, págs. 11-12). La ley Avellaneda siguió vigente hasta 1981, año en el que se sanciona ley/decreto General de Migraciones y de Fomento a la Inmigración n° 22.439 comúnmente llamada ley Videla, que cristaliza el modelo mítico de construcción del ser nacional descendiente de la migración europea (Nejamkis, 2013). Esta normativa engendrada durante la última dictadura cívico militar y cuya vigencia trascendió más de veinte años de democracia, no reconocía el derecho a la igualdad y a la no discriminación, además de otorgar facultades excesivas a la Dirección General de Migraciones. Entre dichas facultades se concedía el derecho a allanar lugares en los que se sospechara la presencia de migrantes *ilegales* con la posibilidad de detenerlos sin orden judicial y expulsarlos. Además esta ley explicitaba la obligación legal de denunciar la existencia de una persona extranjera sin permiso de residencia ante la autoridad migratoria, las restricciones o prohibiciones respecto a la educación – arista de especial interés para esta investigación, al trabajo y a la libre circulación en el territorio nacional y la ausencia de garantías procesales.

Su persistencia durante el retorno a la democracia incluso tuvo un intento de mayor endurecimiento durante la segunda presidencia Carlos Menem (1995-1999). Si bien no prosperó la sanción de una nueva ley, mediante decreto N° 1023/94- Reglamento de Migraciones de 1994- hubo un recrudescimiento de las condiciones de permanencia dado que se registraron más detenciones y expulsiones de migrantes limítrofes. Tal como hacen referencia Pacceca y Courtis (2008) las medidas más represivas no reducen las movilidades, sino que precarizan a las personas migrantes. En el mismo sentido, Domenech (2009) da cuenta cómo es el estado el que opera como productor de ilegalidad, dado que con la implementación del decreto en cuestión “se consiguieron mayores detenciones y expulsiones de inmigrantes de los países vecinos” (2009, pág. 26).

Con la sanción de la Ley Nacional n° 25.871 en diciembre de 2003 y el establecimiento en 2005 del Programa de Normalización Documentaria Migratoria (“Patria Grande”), el discurso del estado nacional da un giro significativo. Mediante la nueva ley, se reconoce la migración como un derecho humano y a los migrantes como sujetos de derecho. Entre los derechos reconocidos se destacan los derechos: a la educación (artículo n° 7); a la salud (artículo n° 8); a la reunificación familiar (artículo n° 10); a la igualdad de derechos para nacionales y

---

ilegalidad en tanto artefacto de construcción estatal, cuyo origen se remonta a la primera mitad del siglo veinte, (...) se fue constituyendo como una dimensión central de la definición de la migración como problema y, consecuentemente, de la política migratoria argentina, en tiempos en que el aparato estatal empezó a prestar mayor atención al control de las fronteras y a validar la división entre nacionales y extranjeros, a partir de criterios jurídicopolíticos de exclusión asentados en el estatuto legal del inmigrante. Este proceso de construcción de la ilegalidad también se consolida en un contexto en que la movilidad de trabajadores de países limítrofes, que a partir de la década del sesenta, adquiriría una más amplia difusión en el territorio y una mayor visibilidad social, comienza a ser reconocida como inmigración y sus protagonistas como extranjeros indeseables”. (Domenech, 2011, págs. 32-33).

extranjeros (artículo n° 6); a la participación política de las comunidades locales (artículo n° 11); al debido proceso en situaciones de detención y expulsión (artículos n° 61 y 70); a la asistencia jurídica gratuita y a la asistencia de un intérprete (artículo n° 86), entre otros.

En lo que respecta al Programa Patria Grande introduce una perspectiva regional al reconocer la composición de los flujos migratorios actuales. El mismo posibilita a las personas provenientes de países del Mercosur obtener, con requisitos simplificados, una radicación temporaria por el plazo de dos años, con posibilidad de solicitud de radicación permanente en la Argentina si su situación laboral se encuentra regularizada (Novick, 2010).<sup>36</sup> Mientras las movilidades fronterizas de los países miembros del Mercosur quedan enmarcadas en este programa, se sostiene la selectividad de migrantes extra Mercosur. Desde 1985 se instituye la figura de 'falso turista' mediante resolución para clasificar el ingreso de extranjeros hacia Argentina según discrecionalidad del funcionario de frontera.<sup>37</sup>

Otra cuestión a considerar es que en los cambios implementados se sostiene la división 'nacionales – no-nacionales'. Siguiendo a Domenech (2009), en el cambio de una 'retórica de la exclusión' a una 'retórica de inclusión' se eliminó la concepción de inmigrantes ilegales de la normativa anterior, pero se sostiene la clasificación en términos de regularización en base a criterios de residencia en Argentina. Otorgando en materia de derechos políticos un estatus restringido de ciudadanía a los migrantes, limitando el derecho a voto al nivel local y/o provincial -y reservando así para los 'nacionales' las elecciones de presidente, y legisladores nacionales- (2009, pág. 41)

Por otra parte, conviene aclarar que los cambios discursivos que se expresan en la letra de una ley, no se traducen espontáneamente en mejoras sociales. Los mecanismos generadores de exclusión y las relaciones de desigualdad social entre nacionales y migrantes siguen funcionando *a pesar* de los reconocimientos legales (Pizarro, 2011). Por citar un ejemplo en el campo educativo, Novaro (2012) analiza cómo el tránsito escolar de niños provenientes de Bolivia se relaciona con procesos más o menos evidentes o sutiles de discriminación al negarles la matrícula en escuelas más prestigiosas o mediante la inscripción en grados más bajos que el que corresponde a niños recién arribados de Bolivia. Al respecto, la autora plantea:

Las formas más sutiles de exclusión entran disimuladamente en tensión con los discursos y propuestas democratizadoras e inclusoras y se vinculan con los prejuicios y estereotipos instalados en los discursos de algunos actores educativos, con los silenciamientos de la palabra y los saberes de estos niños, con las bajas expectativas sobre su desempeño escolar (2012, pág. 461).

En sintonía, Caggiano (2008) argumenta que la aplicación sesgada de las leyes y los subterfugios administrativos por parte de distintos agentes estatales constituyen un "régimen

---

<sup>36</sup> Siguiendo a Novick (2010), a diferencia de los decretos de amnistía que se fueron dictando en la Argentina desde 1949, este Programa plantea la regularización permanente de migrantes regionales. Por otra parte, la autora destaca que el programa se congenió con la colaboración, por primera vez en este tipo de documentación, de organismos municipales, asociaciones de migrantes y de la sociedad civil (pág. 21).

<sup>37</sup> Al respecto Alvites Baiadera (2018) muestra cómo el uso de la figura comienza a ganar protagonismo en los rechazos de frontera con la normativa vigente, llegando a representar el 31% de los rechazos entre enero de 2012 a marzo de 2013 (2018, pág. 55).

de ilegalismos (que es más sutil y más amplio que el de la ilegalidad)” (pág. 45) y no son el simple resultado de un “mal funcionamiento del sistema”, sino que ilustran la ‘restricción de la ciudadanía’ como uno de los tres mecanismos de regulación en torno a la migración contemporánea en Argentina junto al ‘racismo’ y el ‘fundamentalismo cultural’.<sup>38</sup>

A partir de la implementación de reformas y mayor securitización de las migraciones con la llegada de la derecha al gobierno nacional se instaura un nuevo periodo en materia de políticas migratorias y control de las fronteras que Domenech (2020) definirá en términos de ‘políticas de la hostilidad’ y que se inscriben en una dinámica global del control de las movilidades. Desde que entra en vigor la ley n° 25.871 y hasta que asume Mauricio Macri la presidencia (2015 – 2019), para dicho autor “parecía haber cierta *complicidad objetiva* entre los distintos actores involucrados en el control de las migraciones y las fronteras para mantener el universo de las detenciones, las expulsiones y los rechazos de frontera en el plano de lo no dicho, lo invisible, lo excepcional” (2020, pág. 20). En cambio, partir de este nuevo periodo, nos encontramos frente a una explicitación de dicha hostilidad mediante la intensificación de la violencia estatal hacia les (in)migrantes.

En 2016, año en el que comienza esta investigación, el gobierno nacional difundió a partir del Ministerio de Seguridad el proyecto de creación de un centro de detención para las personas migrantes pendientes de expulsión. Dicha iniciativa no prosperó por la resistencia y movilización de organizaciones de migrantes, organismos de derechos humanos y cuestionamientos académicos. Tal como sostienen trabajos abocados a describir este proceso (Canelo, Gavazzo, & Nejamkis, 2018; Rosas, Gil Araujo, & Jaramillo, 2020; Domenech, 2020) como efecto del avance en el deterioro de los derechos de migrantes, se activaron experiencias de activismo migrante de organizaciones políticas y de redes consolidadas para otros fines (productivos, culturales, etc.).

En términos normativos, a comienzos del 2017 el poder ejecutivo modificó la Ley de Migraciones N° 25.871 y la Ley de Nacionalidad y Ciudadanía N° 346 mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 70/17. Dicho decreto cristaliza la relación migración – delincuencia arraigado en el sentido común xenófobo de gran parte de la población argentina. Como plantean Canelo, Gavazzo y Nejamkis (2018), cito:

A partir de datos presentados de forma engañosa, dicho decreto liga la migración con la criminalidad organizada y el narcotráfico generando estigmatización y xenofobia, confunde criminalidad con irregularidad migratoria, permite impedir el ingreso y/o la permanencia y cancelar la residencia por causas judiciales en Argentina o en el exterior

---

<sup>38</sup> En términos del autor, “Ha podido comprobarse la vigencia de los tres mecanismos de regulación en torno a la inmigración contemporánea en Argentina. Existe racismo en un sentido estricto: el cuerpo de los inmigrantes es puesto en primer plano y sus atributos morales aparecen atados a sus rasgos físicos, sobre todo a su capacidad y resistencia frente al trabajo o frente al dolor, en cualquier caso justificando relaciones de sometimiento. Por su parte, el fundamentalismo cultural se manifiesta en los casos en que la diversidad es asumida como un dato fijo y como justificación de un apartamiento. Esencializadas, las diferencias en las prácticas sanitarias, comunicacionales o alimentarias amenazan “nuestra integridad” e introducen el peligro de la disgregación. La restricción de la ciudadanía, por último, opera allí donde se ponen trabas (normas legales o subterfugios administrativos) al acceso de los inmigrantes a derechos, empezando por el derecho a la identidad jurídica garantizada por la documentación personal, y produce una suerte de existencia negada para determinados actores sociales, deslegitimándolos e ilegalizándolos.” (Caggiano, 2008, pág. 45)

en tiempos sumarísimos (aún si ellas carecen de sentencia firme) –suspendiendo así la presunción de inocencia– y habilita deportaciones como meras gestiones administrativas –independientemente de los años resididos en Argentina y del riesgo de fragmentación familiar (2018, pág. 164).

Ante la demanda iniciada por organismos de derechos humanos, el DNU fue declarado inconstitucional en 2018 por la Sala V de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Contencioso-Administrativo Federal. Frente a este fallo de la Cámara, el entonces gobierno nacional presentó un recurso extraordinario ante la Corte Suprema de Justicia, cuya resolución continúa en deuda.

Una tercera medida que da cuenta del aumento de la securitización de las migraciones en el contexto más reciente fue el aumento de los rechazos en fronteras a partir del uso de la figura de *falso turista* y las restrictivas políticas de visado a migrantes extra Mercosur, “aunque no generaron mayores confrontaciones entre las autoridades migratorias y las organizaciones defensoras de los derechos de los migrantes” (Domenech, 2020, pág. 2).<sup>39</sup>

En paralelo, se llevaron a delante medidas administrativas que afectaban las posibilidades de acceder a la regularización con relación al aumento de las tasas de servicios migratorios, el acceso a turnos para iniciar los trámites y la virtualización del sistema de tramitación. Como describen Rosas, Gil Araujo y Jaramillo (2020), entre 2016 - 2018, en un escenario económico signado por el aumento del desempleo y la devaluación de la moneda local, el gobierno aumentó las tasas retributivas de servicios migratorios más del 700%, limitando la capacidad de las personas migrantes de abonar los costos mencionados y acceder a su residencia regular (2020, pág. 287). Respecto al acceso a los turnos, mientras que en 2012 la espera para iniciar un trámite era menor a un mes, para 2018 la espera se había extendido a más de un año, afectando las posibilidades trabajar formalmente, cursar estudios universitarios o terciarios, salir libremente del país, alquilar vivienda, entre otras cuestiones (2020, pág. 288). En lo que alude a la exclusiva virtualización de la tramitación del proceso de regularización mediante el sistema en línea conocido como RaDEx (Módulo de Radicación a Distancia de Extranjeros) que funciona desde fines de 2018, significó un aun mayor retraso en la concreción del trámite por tratarse de un sistema nuevo y complejo. Requiere, cito:

(...) contar con una cuenta de correo electrónico, completar formularios en línea, escanear documentación y adjuntarla a una foto que deberá tomarse previamente. Pero, además, en su primera y excluyente fase se exige efectuar el pago del trámite correspondiente, que puede realizarse solamente mediante ciertas tarjetas de crédito, lo cual impone dificultades a quienes no las dispongan (2020, pág. 289).

Por otra parte, cualquier error en la carga, implica un reinicio con la pérdida de lo avanzado, e incluso de los costos del trámite si el error se comete superada la instancia de pago.

---

<sup>39</sup> Al decir de Trabalón (2018): “resulta necesario advertir cómo los visados, conjugados con prácticas de expulsión (como los rechazos en frontera) y los diversos obstáculos existentes para la obtención de la regularidad migratoria, colocan a los Estados como actores fundamentales, aunque no únicos, de los procesos de ilegalización y criminalización de aquellos migrantes considerados no “deseables” (2018, pág. 51).

Estas complicaciones generadas en torno a la posibilidad de regularización en los últimos tiempos combinadas con la implementación del DNU que interpreta la irregularidad como delictiva, constituyeron una permanente amenaza. Durante la campaña electoral, el actual presidente Alberto Fernández (2019 – 2023) propuso la derogación del polémico DNU, pero se mantuvo vigente hasta marzo de 2021.<sup>40</sup>

## Del proyecto nacionalizador a la retórica intercultural en las políticas educativas en Argentina

En Argentina, las planificaciones educativas que contemplen la diversidad cultural que habita las aulas han ingresado como temática de la agenda pública recién a mediados de la década de 1980. Con anterioridad, desde la conformación del estado-nación, el sistema educativo público es desarrollado con el objetivo explícito de nacionalizar marginando las especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (Hecht, 2011, pág. 304).

El proyecto de monoculturalización mediante políticas educativas asimilacionista -y por tanto homogeneizadoras de la diversidad cultural existente- que se llevó a cabo en Latinoamérica en general tiene por fin reducir el potencial conflictivo y contrahegemónico de los grupos aún no nacionalizados (Dietz, 2005). En el caso específico argentino, la Ley de Educación 1420 que establece la enseñanza común, gratuita y obligatoria, sancionada en 1884, si bien permitía igualar a los ‘distintos étnicos’ que poblaban el territorio nacional, implicó la asimilación, marginación, y la discriminación lingüístico-cultural de les indígenas y población migrante limítrofe. En este sentido, mientras que el hecho de que el sistema escolar se expandiera les permitió el acceso al derecho a una educación común, ésta se enmarcó en un proceso de homogeneización, autonegación y ocultamiento<sup>41</sup> de sus especificidades culturales bajo un modelo común de ciudadano (Hecht, 2007, pág. 83).

Por otra parte, Thisted (2014) destaca que mientras en el proceso de conformación del estado nacional la migración de ultramar es promovida como ‘medio de civilización’, esta posición es puesta en duda a comienzos del siglo XX en las discusiones públicas. Se matizan los ‘aportes’ de la inmigración europea en el señalamiento de lo extranjero como amenaza, como ‘peligro cosmopolita’. En este marco, “[l]a escuela es concebida como un ámbito estratégico para la clasificación de la población y también para intervenir en el proceso de construcción de un ‘ser nacional’” (Thisted, 2014, pág. 135).

A lo largo de distintos proyectos políticos y gestiones educativas se reiteran nociones asociadas con la concepción de que las escuelas deben revivir el patriotismo, contraponerse a la inmigración ácrata y disolvente (discursos de 1910, Monitor de la Educación Común), convertir a los alumnos en cruzados de la argentinidad (programas educativos de 1939) y elevar el índice patriótico (Ivanissevich, 1974) (Novaro G. , 2016, pág. 108).

---

<sup>40</sup> El trabajo de campo sobre el que se consolida todo el corpus etnográfico de esta investigación fue construido durante el periodo de plena vigencia del DNU 70/17.

<sup>41</sup> Esto no debe pensarse como un proceso de autosometimiento que contara con la ingenua aceptación de los pueblos indígenas, cito al intelectual indígena A. René Machaca: “los indígenas aceptamos la escuela por las buenas o por las malas ante la necesidad de adquisición de la carta de ciudadanía y a sabiendas de que su presencia atentaba contra nuestra cultura.” (Machaca, 2007, pág. 61).

Rasgo que seguirá conformándose durante la mayor parte del Siglo XX –y cuya impronta quedará impregnada en el sistema educativo argentino a pensar de futuras revisiones-.

En la década de 1980, el modelo de políticas asimilacionistas comenzó a ser reemplazado por un modelo de políticas focalizadas en la población indígena.<sup>42</sup> En este sentido, la primera normativa estrictamente educativa que materializa el cambio de paradigma en reconocimiento con el componente pluriétnico es la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, desde la cual se propone la generación de programas compensatorios para la ‘integración’ de las comunidades indígenas.<sup>43</sup> Si bien puede valorarse la iniciativa en cuanto se la contrasta con el modelo educativo preexistente al visibilizar la cuestión indígena y por el carácter de “derecho” que le atribuye a la preservación de la lengua y las pautas culturales de los pueblos indígenas, es necesario aclarar que los avances que dio la ley 24.195 fueron limitados. En principio por el lugar marginal que se le da la temática y por las escasas especificidades que se hacen sobre este otro régimen especial.

Con relación al acceso a la educación de la población migrante, tal como hemos visto al repasar el devenir histórico de las políticas migratorias, durante los gobiernos dictatoriales de Onganía y Videla se restringen –entre otros- sus derechos educativos. Situación que no se revierte normativamente hasta la sanción de la actual Ley migratoria 25.871 (de año 2003).

En 2004 se da origen al Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB). En este caso, aunque la política pretende superar las medidas homogeneizadoras, en términos de Hecht al “enmarcar la diversidad dentro de las políticas compensatorias parece implicar que la diversidad es un problema a subsanar” (Hecht, 2007, pág. 79).<sup>44</sup> Al respecto, es importante dar cuenta, y esto aplica al resto de Latinoamérica, cómo en contextos de fuerte impronta neoliberal en las políticas públicas, el sistema escolar ha variado su función uniformizadora para tomar un rol protagónico en la producción de fronteras culturales. En estos contextos, reconocer la diversidad se traduce en “educar por sectores” (Maldonado, 2002).

---

<sup>42</sup> Con el retorno de la democracia se cierra el período de políticas públicas de negación de la diversidad para pasar a un modelo de políticas focalizadas en los Pueblos Indígenas. Este cambio de paradigma en el plano normativo se inició con la sanción en 1985 de la Ley Nacional 23.302 sobre Políticas Indígenas y Apoyo a las Comunidades Indígenas como resultado de la presión de las organizaciones políticas indígenas. En 1989, se establece al Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) como capacitado para orientar programas de educación bilingüe e intercultural concediendo prioridad a la realización de una campaña de alfabetización, contando con la participación de los referentes indígenas, pero no se aplica por falta de recursos financieros disponibles (Lenton & Lorenzetti, 2008, pág. 252)

<sup>43</sup> La cual reconoce en el Artículo 5, la “heterogeneidad de la población”, y el “derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.” (1993)

<sup>44</sup> En el PNEIB se establecen como destinatarios a las 1700 escuelas con matrícula indígena y al sistema educativo en general al considerar la interculturalidad como herramienta para “modificar la imagen de los Pueblos Indígenas en el conjunto de la sociedad a fin de superar los prejuicios y las múltiples formas de discriminación existente” (2004, pág. 4). Pero el segundo aspecto no se articula con ningún otro apartado de aplicación o gestión en la resolución, quedando el programa focalizado en la población indígena.

Finalmente, este recorrido por las distintas normativas que fueron delineando las políticas educativas con relación al tratamiento de la diversidad cultural en Argentina nos trae a los últimos pasos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La normativa vigente, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 data del año 2006 que determina a la EIB como una modalidad del Sistema Educativo. En la definición del alcance, la misma es pensada como una modalidad abocada tanto a garantizar el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos (en su formación Primaria o Secundaria) indígenas (artículo 52), como a *todas las escuelas del país*, para que el conjunto del alumnado valore y comprenda “la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad” (artículo 54). Pero al igual que ocurría en el PNEIB, al no establecerse de qué manera se va a implementar este último artículo (ni este documento, ni en su reglamentación), la interculturalidad como contacto en la diferencia, termina definiendo una situación que sólo afecta al indígena, cuando la interculturalidad “debiera incluir a toda la sociedad y atravesar a todo el sistema educativo, y no sólo a los sujetos portadores de ‘marcas étnicas’” (Hecht, 2011, pág. 310). Por lo que sigue tratándose de una política focalizada, manteniendo al *reconocimiento de la riqueza como atributo positivo* en el plano propositivo.

Con su reglamentación en 2010, la EIB es caracterizada como una herramienta de desesencialización de la cultura indígena, al reconocer la implicancia de la práctica pedagógica tiene en el desarrollo de la identidad social, cultural y lingüística de los alumnos, por lo que toda EIB debe eximirse de “todo estereotipo folklórico o inspirado en representaciones sociales conducentes al apartamiento de colectivos culturales diverso” (CFE, 2010, pág.: 20). La explicitación de este aspecto significa un punto de quiebre en el entendimiento del respecto a la diferencia, al romper por un lado con la conceptualización folklorizada de las culturas indígenas; como así también con los significantes políticos que esto conlleva en la construcción de las subjetividades de los educandos indígenas estar *vivos sólo en el pasado*.

Sin embargo, trabajos en la temática especializados (Arce, 2007; Hecht, 2011) se reiteran observaciones de cómo las escuelas mantienen su contrato fundacional de integrar al indígena al ‘ser nacional’, o bien, mediante aplicaciones que no materializan el espíritu de la normativa vigente a nivel nacional al incorporar en la currícula contenidos en la lengua vernácula como instrumentos para castellanizar, o las *costumbres* de los indígenas folklorizando las culturas originarias, que contrastan con los avances normativos. Por otra parte, tal como sintetiza Novaro: “[e]l discurso de la inclusión y la interculturalidad en educación coexiste con formas tradicionales del nacionalismo escolar en la normativa (soberanía, unidad e identidad nacional son expresiones reiteradas en la ley vigente) y también (...) en las escuelas concretas” (Novaro G., 2016, pág. 114).

Otros cuestionamientos de suma importancia para la temática aquí abordada, se centran en el recorte en su implementación a un grupo focalizado (población indígena en contextos rurales), pero también a la exclusión de otros colectivos: “indígenas urbanos ni a otros grupos que podrían ser definidos como minorías culturales, tales como la población inmigrante latinoamericana o la población indígena extranjera” (Padawer & Diez, 2015, pág. 74).

Por la continuidad de su focalización y su cuestionada aplicación en las escuelas interculturales bilingües - diversos trabajos atienden a que muchas de las transformaciones propuestas quedan mejor desarrollados en el plano discursivo que en la materialidad escolar. Por eso para pensar la especificidad migrantes en las escuelas argentinas algunos trabajos elijen referir a la misma

en término de la 'retórica de la interculturalidad' en el sistema educativa argentino (Novaro 2011).



## Capítulo 2: Córdoba atravesada por itinerarios diversos de familias migrantes bolivianas

Tras haber repasado en la histórica configuración de las movilidades entre Bolivia y Argentina, aquí abordaremos los distintos repertorios de dichas movilidades a partir de las experiencias de multiterritorialidades recogidas en el propio campo de investigación. Para ello en el primer apartado las experiencias de movilidad de los jóvenes protagonistas de esta investigación y de sus familias. A partir de reconstruir sus trayectorias migratorias, complejizo la formulación de los periodos más recientes de las movilidades bolivianas en Córdoba al relativizar el supuesto de fijación residencial. Como muestro a continuación los procesos de circulación migratoria con retornos cíclicos y diversas formas de multiterritorialización que llevan adelante muchas de las familias radicadas en Córdoba nos permiten pensar en estrategias transnacionales de apropiación de los territorios por parte de los migrantes. A tales fines recupero en cuatro subapartados, itinerarios de movilidad con relación a: las distancias geográficas; las condiciones laborales y políticas en los distintos territorios habitados; las redes transnacionales; y las prácticas de inversión en origen.

Por otra parte, puntualizaba en la importancia de atender a la reconfiguración que adquieren las escalas locales presentando las dinámicas de movilidad de migrantes en las ciudades donde viven y su relación con otras escalas (Glick Schiller, 2008; Feldman-Bianco, 2015b; Caglar & Glick Schiller, 2018). En este sentido, las trayectorias de los jóvenes de familias bolivianas y sus experiencias escolares se sitúan en la ciudad de Córdoba en tanto *localidad*. Aquí la localidad es pensada y reconstruida como el lugar de destino, de establecimiento; y a la vez el mismo lugar se vuelve en algunos casos y momentos el punto de origen y el sitio desde el que se generan y experimentan otras movilidades (Rivera Sánchez, 2017) tanto de retorno como de migración hacia otros destinos dentro de Argentina u otro país.

Veremos en el desarrollo del segundo apartado de este capítulo, los itinerarios históricos y contemporáneos de las movilidades bolivianas en Córdoba. En el tercer apartado, abordaremos las formas de apropiación de la localidad de Córdoba, así como los distintos umbrales que dan cuenta de los 'efectos de frontera' que configuran Córdoba y que se reconfiguran mediante las movilidades cotidianas. Al respecto, presento el complejo entramado entre dinámicas de concentración territorial en la localización residencial y circulación en Córdoba, puntualmente a partir de las apuestas educativas que ponen en marcha las familias migrantes de origen boliviano.

### Retornos cíclicos y multiterritorialidades

A partir del propio trabajo de campo en Córdoba con jóvenes y sus familias, me detuve en la reconstrucción de trayectorias migratorias y otros itinerarios de las movilidades bolivianas, para dar cuenta de que coexisten estos nuevos itinerarios (de Bolivia- directo a Córdoba), con aquellos identificados como regionales (es decir, aquellos que comprenden múltiples

desplazamientos desde regiones fronterizas del norte argentino, pasando por ciudades o zonas rurales de la provincia de Córdoba, con residencia posterior en la ciudad de Córdoba), e incluso se registran desplazamientos inter-metropolitanos (principalmente desde Buenos Aires hacia Córdoba) que no aparecen referenciados en la literatura revisada. Pero el hallazgo que me movilizó a revisar y complejizar el consenso en torno a los periodos establecidos fue la importancia que los retornos a Bolivia tienen para la población boliviana migrante en Córdoba. A continuación atenderemos especialmente a estas circulaciones migratorias con retornos cíclicos que relativizan el supuesto contemporáneo de ‘fijación residencial’ en Argentina.

A continuación desarrollo los itinerarios con circulaciones migratorias entre Bolivia y Argentina que tensionan el supuesto de permanencia definitiva en destino. A tales fines recupero las trayectorias migratorias familiares y los proyectos migratorios con relación a: las distancias geográficas; las condiciones laborales y políticas en los distintos territorios habitados; las redes transnacionales; para finalmente detenernos en las prácticas de inversión en origen.

### *Luego me vine acá de nuevo (Entrevista con Darío, 3ero del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)*

Al tratarse en un principio de una migración fronteriza, la cercanía geográfica y la estacionalidad parecían explicar los procesos de retornos recurrentes a Bolivia y re-emigraciones. Cuando las movildades diversifican los destinos hacia territorios alejados del norte argentino, se instaura en la literatura especializada cierto consenso respecto al cambio de patrón de radicación con mayores proyecciones de permanencia.<sup>45</sup> Sin embargo, nuestro trabajo de campo en Córdoba, ciudad mediterránea con relativa lejanía con las fronteras con Bolivia, registra numerosos relatos de jóvenes y sus familiares con circuitos de ‘idas y venidas’. También así lo recuperan diversos estudios de investigadores de la academia boliviana. Por caso, Giorgis (2000) plantea que los migrantes bolivianos que viven en el barrio Villa Libertador de la ciudad de Córdoba, pese a recorrer una distancia mayor a dos mil kilómetros entre sus hogares de residencia en Bolivia y en Argentina, se consideran a sí mismos como trabajadores que ‘entran y salen a trabajar’ (pág. 236).

Por su parte, Hinojosa (2010) al trabajar las familias bolivianas transnacionales, llamó *habitus migratorio* a la disposición frecuente a desplazarse.<sup>46</sup> El autor retoma, entre otras,<sup>47</sup> la teoría de control vertical de un máximo de pisos ecológicos de John Murra sobre lógicas ancestrales de movilidad en los Andes. A partir de ésta, Hinojosa plantea que las prácticas de permanente desplazamientos de las poblaciones que habitaron desde tiempos pre-hispánicos el altiplano y valles centrales de la región andina guardan relación con los desplazamientos contemporáneos

---

<sup>45</sup> Conviene aclarar que aquí no se discuten los resultados de investigación que muestran esas tendencias en el AMBA y provincia de Buenos Aires, territorios que concentran la mayoría de la población migrante de este origen, sino el supuesto de que el patrón de radicación de la población que allí reside, es aplicable a otras partes de Argentina.

<sup>46</sup> También puede encontrarse en Rivero Sierra (2018) como ‘cultura migratoria’.

<sup>47</sup> Hinojosa recupera además de la teoría de ‘control vertical de un máximo de pisos ecológicos’ de John Murra, la teoría de ‘simbiosis interzonal’ de Ramiro Condarco Morales y el trabajo que sintetiza ambas propuestas escrita en una colaboración entre dichos autores titulada “La teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica” de 1987.

ya que también permiten una mejor y más sostenible utilización de los recursos naturales para la supervivencia de la familia y la comunidad (2010, pág. 18).

En este sentido, el trabajo de Antequera Durán (2020) plantea que los centros urbanos de Bolivia, Argentina y otros países –y más precisamente sus zonas periurbanas-, se han incorporado mediante los procesos de movilidad contemporánea a los antiguos circuitos andinos. Por tanto propone pensar “el control vertical de un máximo de pisos socioeconómicos además de ecológicos” (Antequera Durán, 2020, pág. 218).

Con algunos puntos de discusión con estas lecturas, por establecer caracterizaciones de amplio alcance histórico sobre las movilidades bolivianas<sup>48</sup>, De la Torre (2014) propone la noción de *retornos cíclicos*, para describir la larga tradición de ‘idas y venidas’ de la migración desde los valles interandinos hacia la Argentina. En este sentido plantea que “si bien muchos de esos migrantes han afincado luego permanencia definitiva en sus respectivos puntos de destino, lo más frecuente ha sido el retorno hacia Bolivia o hacia el fermento de un nuevo ciclo migratorio, para ser más precisos” (De la Torre Á. L., 2014, pág. 128). En este trabajo, el autor contrasta la mayor posibilidad de circulación de migrantes entre Bolivia y Argentina, de las posibilidades de movilidad cíclica cuando se trazan itinerarios intercontinentales, hacia Europa o Estados Unidos.

Más adelante nos detendremos en cómo se proyectan y trazan los diversos itinerarios en Córdoba, pero presento a continuación el relato sobre la trayectoria migratoria de Darío para evidenciar la circulación a la que me refiero entre origen(es) boliviano(s) y destino(s) argentino(s).

D: (...) mi papá me contó que de pequeño quería venir acá [a los] 16 años, trató de migrar acá, a Argentina y la cosa es que no se podía, le pidieron documentos y ese año creo que vino con su primo y la cosa es que no lo dejaron entrar a mi papá. A su primo sí. Y aparte, habían venido con otro más, no sé si era su amigo o su primo también, pero era menor. Y tampoco pudieron entrar a Argentina. Decían que no podían, que necesitaban documentos y ellos no tenían. Y los hicieron volver. Se tuvieron que volver a Bolivia de nuevo.

E: ¿Y tu familia cuándo llegó acá, Córdoba?

D: Creo que en el 2000, no sé, no me acuerdo.

E: ¿Vos naciste acá en Argentina o naciste allá?

D: Nací acá, en 2002. Pero me crié allá en Bolivia hasta los cinco o siete años.

(Entrevista con Darío, 16 años, 3ero del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

Darío es un joven de 16 años que nació en Córdoba, y junto a su familia se ha ido desplazando entre Bolivia y Argentina en cinco ocasiones a lo largo de su vida. Su padre y su madre son oriundos de las localidades de Incahuasi y Jolencia respectivamente, ambas situadas en la provincia de Nor Cinti, del departamento de Chuquisaca. A los 16 años, su padre intentó llegar a Argentina sin éxito y en cambio se desplaza hacia Tarija, dónde forma pareja con la madre de Darío (quien también había migrado desde el Altiplano a los Valles). Tal cómo veíamos, los desplazamientos en Bolivia y entre Bolivia- Argentina están relacionados. Destaco este aspecto porque venimos insistiendo en la importancia de ver las relaciones entre las circulaciones internas e internacionales. Al decir de Heil et.al. (2017):

---

<sup>48</sup> Una relación que conecte prácticas históricamente tan distantes, podría pecar de cierto esencialismo, o de ‘idealismo’ según De la Torre.

Los migrantes contemporáneos actúan dentro de complejos sistemas de movimiento que a veces son circulares y que también integran otras trayectorias dirigidas hacia destinos transnacionales y transcontinentales más extendidos. Las nuevas formas de migración son similares a las antiguas en muchos aspectos, o se han desarrollado a partir de estas trayectorias más antiguas, incluso si en ocasiones han sido geográficamente más restringidas (...) Esta es otra razón por la cual el tiempo juega un papel importante en el desarrollo migratorio y por la cual una perspectiva histórica ayuda a enmarcar la interconexión entre las movilidades internas y transnacionales. (Heil, Priori, Riccio, & Schw, 2017, pág. 5) (Traducción propia)

El retorno como posibilidad se vincula a otras circunstancias, por ejemplo con la relativa cercanía geográfica como es el caso de Bolivia y Argentina en tanto países limítrofes. Sin embargo, me interesa no agotar en las distancias geográficas la descripción, sino prestar especial atención a las condiciones de inestabilidad y vulnerabilidad en las que los migrantes de origen boliviano se insertan en destino e incluso en los sucesivos retornos, porque dichas condiciones dan pistas sobre la circularidad de estos procesos.

### *Nos vinimos por el tema de la plata también (Damián, 6to año del Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)*

Tanto para pensar la (e)migración, el retorno o cualquier otro desplazamiento con proyección de residencia, es importante revisar las condiciones laborales y políticas en los distintos territorios habitados. En este sentido, si bien las motivaciones de los proyectos migratorios no se limitan en las condiciones de subsistencia, la situación económica familiar es un motor importante para explicar la decisión de partir. A lo largo del trabajo de campo son muchos los relatos que reconstruyen la iniciativa de las movilidades a partir de complicaciones económicas. Les jóvenes las vivieron o las reconocen como condicionantes de los trayectos migratorios emprendidos con sus familias.

E: ¿y cómo han hecho, vinieron cuando vos tenías 4 años acá a Córdoba, después se han ido al sur?

L: sí, dijo que fue complicado porque en ese momento no tenían plata y tenían que vender cosas y pertenencias para venir. Porque allá en Bolivia había una crisis, o sea, por eso vinieron para acá. Supuestamente acá estaban bien. Y juntaron plata, todo, vendían las cosas que tenían para que todos viniéramos acá, para que nadie se quede, y nos vinimos acá (...) cuando nosotros éramos chiquitos vivíamos acá. El tema del trabajo creo que no había mucho y en el sur supuestamente en ese tiempo había más trabajo y nos fuimos allá. Porque mi papá viajaba a España y trabajaba allá, pero mi mamá tuvo una complicación con el bebé y se murió [padeció un aborto], y de ahí decidió no volver más a España y quedarnos en el sur así.

(Entrevista con Lucrecia, 25 años, Liga de Fútbol, 1 de julio de 2018)

D: Vinimos acá, porque allá en Tarija mi papá y mi mamá trabajaban y mi mamá tenía que levantarse a las cinco o seis de la mañana para ir a trabajar. Ella vendía papa y tenía que agarrar papas en la mañana para poder vender. Mi papá era taxista. Y como que no les iba muy bien a ellos dos... y mi mamá, como estaba muy cansada, le hacía doler el cuerpo (...) Mi hermana mayor, que es la mayor de todos, se volvió a Tarija de nuevo. Ella trabaja de costura y acá como el año pasado no encontró mucho trabajo, se fueron a probar a Tarija. Y le va bien. Trabaja de costura ella, hace ropa.

E: ¿La extrañas? ¿Tenés mucho contacto?

D: Sí, también porque tiene hijos, mis sobrinos. Pero nos viene a visitar de vez en cuando, en agosto vinieron también. Y ahora no sabemos cuándo va a venir, pero bueno, están ahí y están bien. Ahora como la situación está así en Bolivia,<sup>49</sup> no pueden trabajar tampoco y están pensando en irse a otro país.

(Entrevista con Darío, 17 años, 3er año del Ortiz de Ocampo, 20 de Noviembre de 2019)

En el desarrollo de la historización de las movilidades bolivianas atendimos a cómo en situaciones críticas amplios sectores sociales, principalmente campesinos y trabajadores, se desplazaron internamente hacia los valles y llanos, o bien iniciaron movilidades internacionales e intercontinentales en las últimas décadas. En los fragmentos de entrevistas recientemente citados, Lucrecia y Darío enumeran una sucesión de viajes del grupo familiar o de algunos de sus miembros, la mayoría ellas motivada por la búsqueda de mejoras laborales de sus ma/padres y a su vez las relaciones de éstas con problemas de salud. En el caso de Lucrecia, primero desde Bolivia a Córdoba, luego de Córdoba a la Patagonia (Puerto Deseado, Provincia de Santa Cruz), de ahí sólo su padre a España hasta que su madre sufrió un aborto y decidieron no volver a separarse. Darío comenta cómo la mala situación laboral en Tarija de sus padres estaba afectando la salud de su mamá, razón por la cual se desplaza hacia Córdoba toda la familia. Por tanto, lo que se destaca en estos casos es que las posibilidades de establecerse laboralmente en Bolivia son inestables pero, tal como enuncian Lucrecia y Darío, en Argentina tampoco están garantizadas las fuentes laborales. Por otra parte, los trabajos a los que accede la población migrante se caracterizan por la precariedad de las condiciones laborales.<sup>50</sup>

J: un tiempo mi papá dejó la quinta y se fue a trabajar a las obras, y en Villa María [provincia de Córdoba] se cae mi papá, del cuarto piso se cae, y se salvó de milagro (...) [por donde] sube un guinche que suben material por ahí... pero la obra no tenía toda la seguridad (...) bueno yo trabajaba en esas obras que hay tanto peligro y de ahí me di cuenta del peligro que corren las personas que trabajan ahí y que trabajan por nada, y mi papá (...) no pudo entrar a ninguna más obra por la caída que tuvo, ninguna más obra lo quería designar... porque él estaba lastimado de la cadera, y cuando le quisieron hacer la ART y le quisieron hacer la denuncia, se desaparecieron todos los que estaban en la obra. (...) dejaron tirado todo, porque en las obras donde está el ascensor ese que lleva, el guinche, tiene que estar cerrado, como portoncito, y él bajaba, (...) en vez de bajar por donde da vuelta por la escalera, se metió justo por donde está el vacío, oscuridad. Debería estar la puerta de ascensor y cuando el pisó y sintió que no había nada, quiso agarrarse de las paredes y ya no había nada (...) y menos mal que abajo del cuarto piso había dos así durmientes, que son palos gruesos de madera y dos chapas finitas, cosa que le amortiguaron la caída a él y solamente se fisuró la cadera... si era cemento no, no la contás... y de ahí se volvió al campo de nuevo mi viejo. (...) [Yo] no quise saber nada adentro de la obra. Paso por una obra y me da terror, pasó por abajo rápido (Entrevista con Juan, 25 años, Córdoba, 16 de Noviembre de 2017) (Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

Sayad (2008) propone entender las situaciones de vulnerabilidad de la condición migrante con relación a las 'razones de trabajo' y la 'ilusión provisoria'<sup>51</sup> que en tanto supuesta presencia

---

49 Referente al golpe de Estado iniciado el 10 de noviembre de 2019 cuyo gobierno de facto quedó encabezado por Jeanine Añez.

50 Véase Pizarro (2011; 2012b), Zilocchi (2012), Benencia (2008 y 2009), Vargas (2005), Oyarzábal & Pizarro (2011), entre otros.

<sup>51</sup> Para muchos estudios sobre procesos migratorios, la nostalgia hace del retorno un deseo constante pero muchas veces complicado de concretar. Sayad al analizar el caso de argelinos en Francia acuña la

temporaria y extranjera, no amerita participación política tanto en origen como en destino. Podríamos decir que la condición migrante se expresa más crudamente cuando se restringe el ejercicio pleno de la ciudadanía a los nacionales. Entonces no se les reconocen los derechos básicos aquí donde *se está pero se es no-nacional* ni allá, de donde *se es nacional, pero no se está*.

En el caso de migrantes bolivianos, desde el estado boliviano la implementación de algunas políticas como la de ‘documentar gente’, otorgar doble nacionalidad a los menores nacidos en el exterior con progenitores bolivianos<sup>52</sup> y el reconocimiento en tanto sujetos de derecho a quienes residían en el exterior (principalmente el derecho al voto) (Domenech, 2009) salda una parte de la vulnerabilidad de dichos migrantes en origen. En destino, en cambio, la situación es particularmente desfavorable, tal como relataba Juan. Al analizar las condiciones en destino de las poblaciones migrantes trabajadoras Pedreño (2005; 2011) las definió como un ‘régimen específico de vulnerabilidad’. Éste se caracteriza por la aplicación de políticas migratorias restrictivas; la clasificación y jerarquización etnicista del valor social de los diferentes colectivos inmigrantes; y un retroceso de los derechos sociales de trabajadores migrantes, condicionados por la posición subordinada en cuanto al estatuto de ciudadanía,” lo cual les confiere una capacidad de influencia política muy baja en las controversias por la distribución de los recursos sociales y estatales” (Pedreño Cánovas, 2005, pág. 98).

Pizarro (2012) reconstruye cómo las políticas migratorias argentinas clasifican a los migrantes produciendo etnicidad y desigualdad. En este sentido, destaca la relación entre la condición de irregularidad que establece la política migratoria vigente, las condiciones de inserción de migrantes *no deseados* y las proyecciones de permanencia de los migrantes.

La ilegalidad o irregularidad de aquellos inmigrantes que piensan su permanencia como temporaria se convierte en un recurso que les permite acceder con un capital social diferencial al mercado de trabajo segmentado. Esto es, los inmigrantes irregulares que no pretenderán el reconocimiento de sus derechos sociales laborales son preferidos por la patronal en mercados laborales que se caracterizan por la informalidad, el trabajo a destajo y las denigrantes condiciones laborales. Así la irregularidad se produce desde el inicio de la migración como una condición de ella y no solo como una consecuencia. (pág. 233)

### ***Vamos a Bolivia y volvemos, así somos, no quedamos (Entrevista con Severina, madre de Mateo, Horacio, Cindy, Federico y Lino, marzo de 2019)***

Otro aspecto a considerar para la comprensión de estos procesos de retorno cíclico refiere a las amplias redes y fuertes lazos que vinculan a migrantes transnacionales de origen boliviano operando a un lado y otro de las fronteras. En este sentido, al intentar plantear las relaciones entre sociedades de origen y destino para poder describir el conjunto de actores, recursos y objetos que circulan en esas redes, es más pertinente hablar de comunidades y familias transnacionales (Herrera, 2004). En el mismo sentido, Rivera Sánchez (2017) plantea cómo la perspectiva transnacional demanda nuevas estrategias analíticas para repreguntarse acerca de

---

categoría de ilusión provisoria para referirse a la proyección de retorno que se dificulta. Para el caso de bolivianos en Argentina, tal como estamos analizando, no resulta una mera ilusión.

<sup>52</sup> Se reglamenta “la doble nacionalidad y la recuperación de la nacionalidad boliviana” mediante el Decreto Supremo 27.698 en 2004.

“cómo se desarrollan y se mantienen los vínculos y las relaciones sociales no solo en el hogar, sino entre los miembros de la familia extensa, en las comunidades de origen, cuando algunos de ellos se relocalizan en otros lugares” (Rivera Sánchez, 2017, pág. 49).

Propongo ensayar una primera aproximación presentando un caso para poder mostrar el complejo entramado que supone pensar las experiencias escolares y las relaciones intergeneracionales de jóvenes pertenecientes a familias para las cuales la movilidad es una realidad frecuente que iremos desentrañando a lo largo de esta etnografía.

Repasemos los recorridos que transita la familia de Severina, una mujer de alrededor de 40 años nacida en Potosí, madre de cinco jóvenes de entre 12 y 20 años.<sup>53</sup> Al momento de la entrevista su padre, madre y marido habían fallecido y dos de sus hermanos vivían a unas cuadras de su casa. En los últimos 20 años, se ha desplazado siete veces entre Potosí y distintos destinos por Argentina. Estos sin contar los viajes en los que iba a visitar a Mateo, el más grande de sus hijos que quedó al cuidado de su madre hasta finalizar los estudios secundarios; ni los últimos viajes que realizó tras el fallecimiento de su madre -y el desplazamiento de Mateo a su casa en Córdoba- en plan de vacacionar, visitar su pueblo, sus primas y disfrutar del carnaval.

S: Primerito veníamos aquí, con mi marido cuando no teníamos hijos, en Villa Dolores [provincia de Córdoba]... sí nació el Hernán... después de un año, menos de un año fuimos a Bolivia, cuatro meses quedamos, volvemos de ahí a aquí. Aquí estaba en ese tiempo ya mi hermano... y mi hermano me dijo, vengan aquí... esa vez no tenía todavía documento cuando nació él... después decían ‘hay que hacer documento’, como estaba aquí para tramitar cerquita nos quedamos aquí tramitando... y sí después aquí nació la Cindy después devuelta fuimos a Bolivia. Así hacíamos nosotros andábamos para aquí, para allá [se rió] (...) después cuando en primer año estaban, ese año falleció mi papá, mi suegro se falleció, en ese caso fuimos

E: perdón ¿tu suegro o tu papá?

S: mi papá y mi suegro fallecieron, los dos... después fuimos a Bolivia, después de ahí ya no volvía más yo... me quedaba yo allá y mi marido solito venía y después dos meses quedó y falleció acá en Pinamar [provincia de Buenos Aires]... sí, porque... no sabemos con qué falleció tampoco, nada... el Horacio ya estaba en Bolivia en 2do curso, entraba a 2do, 3ero... después yo me quedé allá, ellos se quedaron chiquititos, chiquititos me dejaron

E: qué duro... ¿estabas con tu familia?

S: estaba mi mamá, mi papá ya no estaba más también, y después mi hermano estaba aquí y me dijo ‘qué vas a hacer vos allá’, esta vez ya estaba empezando sacar esa Asignación [Universal por Hijo<sup>54</sup>], no ve... porque me dijeron mis hermanos ‘vengan, que

---

53 Con los cuatro mayores Mateo, Horacio, Cindy y Federico tuve oportunidad de conversar, o cruzarme en la escuela. Horacio, Cindy y Federico van a la escuela Ortiz de Ocampo, ya nos detendremos en las experiencias que relatan o en los registros que protagonizan.

<sup>54</sup> La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social es un Programa de transferencia condicionada de ingresos, creado en octubre de 2009 mediante decreto presidencial (1602/09). El programa, tiene como destinatarios a los menores de 18 años cuyos adultos a cargo no se encuentren incluidos en el mercado laboral formal, ya sea que se desempeñen en el sector informal o se encuentren desocupados. Como condicionante, adultos a cargo deben presentar anualmente un documento (Libreta Nacional de Seguridad Social, Salud y Educación), a modo de declaración jurada que debe dar cuenta de la cumplimentación del calendario de vacunación y de la regularidad escolar por parte del beneficiario directo. Diversos trabajos que analizan las particularidades de su implementación en familias migrantes plantean que si bien se trata de un ingreso que impacta positivamente en las familias más

tus hijos son argentinos, ‘vení, tramítale’ él me dijo, pero no tenía [tenía] la plata, con ‘¿qué plata puedo venir acá?’ y por suerte ellos, mis hermanos, me ayudaron [con] la plata, me mandaron la platita, (...) ya no voy más allá, a visitar no más a Bolivia’  
(Entrevista con Severina, Mateo, Horacio, Cindy, Federico y Lino, 16 de marzo de 2019)

Las redes migratorias resultan verdaderas tramas de información y asistencia (Cassanello, 2014). Padawer y Diez (2015) plantean para el caso de las familias bolivianas, cómo las redes sociales de paisanaje brindan la posibilidad de desplazarse y afianzar las oportunidades educativas –y laborales- de las siguientes generaciones. Más adelante veremos también la información sobre las escuelas en la ciudad formará parte de este acervo que circula en las redes de parentesco y paisanaje. En el caso que relata Severina, son sus hermanos (y cuñadas) quienes le avisan cómo se tramita la documentación para su primer hijo nacido en Argentina, quienes a su vez se ponen a disposición al facilitarle los medios para que se vuelva a instalar en Córdoba tras perder a su marido y le avisan que puede acceder al programa de Asignación Universal por Hijo.

También el caso permite comprender el sentido ampliado de la familia transnacional al que refiere Rivera Sanchez (2017), cuando Severina junto a su marido retornan a Bolivia tras el fallecimiento de su padre y su suegro para –no aparece en este fragmento de entrevista- sostener la cosecha,<sup>55</sup> y acompañar a su madre. Las redes de cuidado, que suelen recaer sobre las mujeres, se motorizan y consolidan en estos espacios transnacionales (Herrera, 2011) se tornan cíclicas al pensar la relación que la madre de Severina tiene con Mateo (“*mi mamá nunca lo soltaba, desde chiquitito*”), y de la ella al cuidado de su madre viuda durante el duelo.

Este relato biográfico además de presentar cómo se activan redes de parentesco en las familias transnacionales, expone los niveles de inestabilidad económica sobre la cual fundábamos parte de la descripción de los procesos de (e)migración y de retorno. Las formas de insertarse laboralmente que reconstruimos a partir de Pizarro (2011 y 2012) evidencian en el crudo relato de Severina, las condiciones de vulnerabilidad que viven<sup>56</sup> –y en las que también mueren- los migrantes que se insertan en el mercado laboral informal.

### ***A los dos años viajaron a Bolivia por los lotes, por las casas que están comprando (Malena, 1er año del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)***

Un último elemento que me interesa desarrollar en torno a los repertorios cíclicos refiere a las inversiones en origen que emergen en los relatos de algunos jóvenes. Así como veíamos que

---

empobrecidas, es excluyente en su propósito de universalización de un derecho al exigir residencia legal en el país mínima de 3 años, y por tanto clasificando según la pertenencia de origen nacional (Ceriani, Cymant, & Morales, 2011; Cena, 2014; Martínez, 2014; Tripn, 2017). Para profundizar en la incidencia de la AUH en las trayectorias escolares de jóvenes migrantes, véase Morzilli (2021)

<sup>55</sup> Entre otras actividades vinculadas a las obligaciones comunales (Antequera Durán, 2020; Díaz 2020).

<sup>56</sup> No se incluyó para no explayarme dado que el capítulo plantea las condiciones de movilidad, pero con la llegada de Mateo al grupo familiar que reside en Córdoba, son seis integrantes que conviven en un hogar de dos habitaciones. El mismo fue construido por Severina junto a sus dos hermanos en un terreno parte de una toma de la periferia de la ciudad. Desde que conozco a Severina en 2013, el sustento principal que sostiene su hogar es su trabajo como vendedora ambulante de tejidos en el centro de la ciudad. El primer año de Mateo en la ciudad trabajó como ayudante de albañilería. Al momento de la entrevista intentaba ingresar al profesorado de Educación Física en la Universidad Provincial de Córdoba (gestión pública).



hay familias que conforme a las coyunturas van reorganizando su proyecto migratorio y deciden anclar invirtiendo en destino, encontramos otros casos en los que en tanto se logra algún sobrante, se invierte en tierras, construcción o en la remodelación de la propia vivienda en origen.

Las palabras con las que introduzco este apartado pertenecen a Malena, una joven de 13 años que asiste a primer año de la escuela secundaria. Nació en Córdoba y vive en esta ciudad junto a sus tres hermanos y padres. Como presento a continuación, Malena relata el trayecto migratorio de su grupo familiar mostrando las tareas de cuidados de sus abuelos para con su hermano y la organización familiar transnacional ampliada pero, a diferencia de los anteriores, aquí veremos que se proyecta el retorno mediante la compra de lotes:

E: Entonces tu familia se vino de Cochabamba. ¿A Córdoba directamente o a otros lugares también?

M: No, a Córdoba directamente (...) mi mamá, cuando estaba embarazada, vino para Argentina y me tuvo a mí. Y a mi hermano a los dos años lo dejó en Cochabamba con mi abuela. Y se vino mi hermana desde pequeña, o sea, la Paloma y mi papá y mi mamá y me tuvieron a mí acá en Argentina. Después volvieron otra vuelta. Después le trajeron mis abuelos a mi hermano, vinieron hasta Córdoba y lo trajeron. Después, mis abuelos regresaron a Cochabamba y nos quedamos todos en Argentina. Después mi mamá, cuando la tuvo a mi hermana más pequeña, yo ya había nacido, a los dos años viajaron a Bolivia por los lotes, por la casa que están comprando. Viajaron mi hermana pequeña y mi mamá y después volvieron. Eso fue en las vacaciones de invierno. Y nosotros no fuimos, solo ellas fueron

E: ¿Y la idea de ellos es tener unos lotes allá porque la planean volver a Bolivia? ¿Sabés eso cómo es?

M: Sí, la idea es volvernos a Bolivia.

(Entrevista con Malena de 13 años y compañeres, todes de 1er año del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

En el mismo sentido César, un joven nacido en Cochabamba, que junto a su familia ha migrado directamente a Córdoba con un año de edad, tienen una vivienda en su ciudad natal en 'viajes de visita' van acondicionando y manteniendo:

E: ¿Y cómo hacen con eso, con el cambio, entonces?

C: Mi papá trabajaba por dólar, no por peso.

E: ¿Acá o allá?

C: Acá... Y allá la casa compramos nosotros el terreno en dólares. Digamos, es más barato comprar en dólares el terreno allá que en pesos. Digo, en boliviano. Tengo una casa yo allá.

J: ¡tenés una mansión vos!

E: ¿Y la idea tuya es volver allá? ¿Cómo es?

C: Sí, cada año vamos a visitar, porque la casa... Tenemos una casa y tipo que no ponemos tantas cosas en esa casa. Y tenemos que ir a cortar el pasto, porque el pasto llega [señala la altura de sus hombros]

(Entrevista con César de 13 años y compañeros de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Tal como analiza De la Torre (2014) la relación de migrantes con las comunidades de origen en Bolivia, tiene características más propias del aporte 'inversor' que 'remesador' (2014, pág. 135). El retorno no es sólo un deseo o una coyuntura, también es parte del proyecto de adultos. Por su parte, Antequera Durán (2020) plantea que el doble – o múltiple- domicilio, les

permite a las familias de origen campesino mantener los derechos y obligaciones comunales en origen, desempeñase laboralmente en centros periurbanos, y a la vez, residir en dónde puedan garantizar la continuidad educativa de les más jóvenes de la familia, cuestión central para esta investigación.

Esta óptica de los proyectos migratorios que se discuten más en la academia boliviana que en la argentina, implicó una revisión de los propios hallazgos de investigación, para releer en esta clave las apuestas familiares. En una investigación anterior (Maggi & Trabalón, 2014) sobre procesos identitarios de mujeres migrantes de origen boliviano en Córdoba, al recuperar sentimientos de arraigo y nostalgia con las que se referían nuestras entrevistadas a sus lugares de origen en Bolivia, presentábamos el caso de Rosa. Rosa nació y vivió hasta los 8 años en Rodeo, una comuna rural del departamento de Cochabamba, y los próximos seis años en el pueblo Punata (en el mismo departamento). En 1990, a la edad de 14 años viaja por primera vez a Buenos Aires sola para trabajar en un taller textil de la prima de una señora para la que trabajaba en Punata. En Buenos Aires no se cumplen las condiciones que le habían prometido y se vuelve al pueblo a los pocos meses. Allí forma una pareja y juntas migraron a la provincia de Córdoba hace 22 años (residiendo los primeros años entre la ciudad de Córdoba y Río Primero, y hace 18 años en la ciudad de Córdoba) con ciclos de retornos intermedios a Bolivia. En aquella investigación, mostrábamos los sentimientos encontrados por las condiciones de vida entre *acá y allá*:

E: ¿Extrañas Bolivia?

R: Sí, yo... aquí me he acostumbrado como mis hijos son nacidos acá y allá me gusta ir para pasear. Más que todo sí, nunca me puedo olvidar de donde nací. Pero Bolivia, cuando voy, no me da ganas de venir ya... pero no tengo casa, como allá sale caro, puro dólares, entonces acá todavía en pesos y acá tengo mi propia casita y allá diferente es, la casa de mi mamá, de todo. Yo quiero con la familia apartita [apartadita] yo sola y no puedo comprar todavía. No llevo de comprar todavía.

E: ¿Y qué es lo que más te gusta de Bolivia?

R: Y en Bolivia me gusta que sentís más confianza, algo en Bolivia... se siente como en tu país. No te discriminan y así tranquilamente. Todas las cosas, comés también lo que quieres más sano, natural, frutas naturales. También podés comer papa de toda clase, maíz de toda clase, cereales, de todo. Hay de todo para comprar. La plata nomás no se puede ganar es muy escaso algunas veces el trabajo. Hay trabajo pero pagan barato, esa diferencia. Y nosotros acá nos gustó más que sentimos que..., nos acostumbramos es más limpio también. En Bolivia medio la verdad un poco más pobre de acá. Hay gente, lugares más pobres, que no tienen nada. Hay gente que están viviendo, cambiando como acá también...

[Entrevista con Rosa, 21 de noviembre de 2013 en (Maggi & Trabalón, 2014, pág. 97)]

Se trata de un relato muy rico para mostrar las contradicciones de un recuerdo y un presente que no se idealizan, sino que ambos conviven entre el deseo de quedarse en Bolivia sin poder solventar la compra de una vivienda, y trabajar en Córdoba a pesar de vivir intranquila y sufrir constante discriminación. Este último aspecto fue especialmente problematizado porque daba cuenta que las relaciones en Córdoba, y particularmente en los barrios periféricos llamados 'barrios bolivianos' estaban atravesadas por las identificaciones en términos de origen nacional entre migrantes y locales, configurándose principalmente a partir del rechazo a hacia bolivianos, o bien desde la exotización (Giorgis, 2000; Bompadre, 2010; Maggi & Trabalón, 2014; Maggi & Trabalón, 2015).

Cuando Rosa planteaba que “no llega *todavía*” a comprar su casa, lo interpretábamos más como un deseo que como un proyecto, porque en el momento no podíamos adelantar si estaba buscando efectivamente retornar, y menos aún si iba a lograr concretarlo. Durante mi actual trabajo, al conversar con jóvenes sobre sus trayectorias y los proyectos migratorios propios y familiares, sus relatos me daban una noción procesual de aquella fotografía tomada en 2013-2014, además de un nuevo punto de vista. En este sentido, conversando con un grupo de 1er año del Ortiz de Ocampo, Eneas – quien después en base a su apellido y algunos otros cruces logro identificar como- el menor de los hijos de Rosa, me cuenta que sus padres están por irse a vivir a Bolivia:

En: profe... yo voy a ir a vivir allá, mis papás este año o en el próximo año se van a ir a vivir allá para siempre (...),(...) ellos [sus hermanos mayores] van a estar encargados de trabajar, mi hermano el mayor está trabajando en la construcción y dice que él va a traer plata, nos va a mantener a nosotros tres como hermanos, para que nosotros seamos más independientes, como ya son mayores mis hermanos, y ellos [sus padres] se van a ir a vivir a Bolivia, porque como que ya no les gusta tanto Argentina, se sienten más bien ahí, como en casa... yo también quiero ir a Bolivia, pero no me dejan... porque tengo que terminar mis estudios, hasta los 18 me quedo.

E: ¿y te gustaría seguir estudiando después?

En: Ajá, en universidad tal vez estudie allá.

(Entrevista con Eneas de 13 años y compañeros de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

En el caso de Eneas, que es el menor de sus tres hermanos, permanecerá al cuidado de sus hermanos mayores en la vivienda que tienen en un barrio de la periferia sur de Córdoba, mientras su madre y padre residan en Bolivia. Si bien en el relato la descripción sigue girando en torno a un proyecto, a diferencia del momento en que conversábamos con Rosa, ahora han logrado invertir en la vivienda en Bolivia y la proyección pasa a tener planes más concretos en torno a la organización y sostenimiento del hogar en Córdoba.

En estos casos las familias migrantes bolivianas habitan espacios transnacionales y ponen en práctica estrategias de territorialización múltiples en destino(s) y en origen(es). En este sentido, Haesbaert (2013) propone para el caso de migrantes, pensar en términos de multiterritorializaciones alternativas. Mientras que sujetos en condiciones favorables de movilidad (poniendo como ejemplo grandes ejecutivos de empresas transnacionales) se multiterritorializan debido a la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios reconstruyendo constantemente el propio; los grupos subalternos que quedan “en tránsito”, entre territorios, construyen una efectiva apropiación de los espacios mediante multiterritorializaciones alternativas, es decir, mediante los vínculos que sostienen en origen y los que reconstruyen en los diversos destinos que transitan. Retomando esta conceptualización, sostendremos que las apuestas educativas que las familias motorizan en torno a la escolarización de los menores en Argentina constituye una forma específica de territorialización que conjuga –en vez de dicotomizar- el (y los) *allá(s)* y *acá*.

Más adelante recuperaremos estos casos para poder comprender cómo los jóvenes de familias de origen boliviano significan los proyectos migratorios familiares y cómo imaginan sus propios recorridos a futuro. Para poder dar ese paso, antes es necesario situar Córdoba en sus itinerarios, y a los migrantes en Córdoba más detenidamente.

## Diversos itinerarios transitan por Córdoba

Desde mediados del siglo XX, la recepción de bolivianos en la provincia de Córdoba y a su ciudad capital comienza a ser más notoria:

Si bien la presencia de inmigrantes bolivianos en esta provincia se retrotrae hasta finales del siglo diecinueve, su llegada se intensifica a partir de la década de los cincuenta con el exilio de militantes políticos que produce la revolución de 1952 en Bolivia y, especialmente, desde los años sesenta con el arribo de jóvenes que ingresan a la Universidad Nacional de Córdoba junto a campesinos y obreros que se desempeñan principalmente en el comercio minorista, la carpintería y la albañilería, y la naciente industria automotriz cordobesa. (Domenech, 2012, págs. 334-335)

Si bien se trata de un colectivo de orígenes regionales muy diversos, según el relevamiento que desarrollaron Domenach y Celton (1998) a fines del siglo XX los migrantes mayoritariamente procedían de áreas rurales campesino-indígenas de los departamentos de Cochabamba, Potosí y Tarija<sup>57</sup>. A partir del propio trabajo de campo, pude dar cuenta de que los migrantes son principalmente oriundos de los departamentos del Valles (Cochabamba, Chuquisaca y Tarija) y del departamento de Potosí. En el caso de los más jóvenes, la mayoría nació en el departamento de Cochabamba. En ocasiones, al reconstruir las trayectorias de movilidad intergeneracional vemos que son descendientes de trabajadores que se han desplazado desde el Altiplano hacia Cochabamba entre las décadas de los 50s y 80s y que con posterioridad han emprendido desplazamientos transfronterizos.

Según datos censales, de la totalidad de migrantes bolivianos que se encontraban residiendo en 2010 en la provincia de Córdoba, alrededor de la mitad había llegado al país entre 2002 y 2010, mientras que el cincuenta por ciento restante se divide entre quienes lo han hecho antes del 1991 (alrededor del 30%) y quienes lo han hecho entre 1991 y 2001 (alrededor del 20%) (INDEC, 2010). El censo del 2010 también arroja que, de la distribución en la provincia, el departamento capital es el que mayor presencia migrante concentra (2,4 %), seguidos por los departamentos Calamuchita (2,2%), Punilla (1,8%), Río Primero (1,6%), San Javier (1,4%), Santa María (1,3%), Colón (1,2%) y General San Martín (1%).

Tanto en la provincia de Córdoba como en la ciudad homónima, la población migrante de origen boliviana es la segunda más numerosa, después de la población peruana.<sup>58</sup> Según datos del último censo nacional del total de migrantes bolivianos que al momento de realizarse el censo (2010) residían en esta ciudad, en 2005 sólo el 20% vivían en otro país; mientras que la mayoría vivía en la ciudad de Córdoba. Sin embargo, al reconstruir trayectorias migratorias de jóvenes bolivianos, noté que en el lapso de 5 años pueden darse reiterados desplazamientos que involucren otras ciudades de la provincia de Córdoba, otras provincias, Bolivia, y retornos

---

<sup>57</sup> Los migrantes que arribaron a la ciudad de Córdoba entre 1970-1974 eran mayoritariamente cochabambinos (34,2%) potosinos (17,5%) y tarijeños (13,6%) (Domenach y Celton: 1998).

<sup>58</sup> En el Anexo 1 presento un conjunto de datos censales para dimensionar la presencia migrante en Argentina, en la provincia de Córdoba y en el Departamento Capital que alude a la ciudad de Córdoba y alrededores. Allí se observa que entre la población migrante de la ciudad (2.4% de la población total) el 36% son peruanos, el 23% boliviano, seguidos por italianos, paraguayos, españoles y chilenos (que representan entre el 8% y 4%). Para la triangulación de los resultados que se presentan en este informe sería más útil contar con los datos de un censo más actual, pero con motivo de las medidas de ASPO, el censo previsto para 2020 fue suspendido.

a la ciudad Córdoba. Por citar un ejemplo retomo la trayectoria de Severina que veíamos más arriba. Durante 2004 y parte de 2005 vivieron en Córdoba, luego en Potosí por un año. En 2006 se desplaza toda la familia hacia Argentina por dos años (residiendo en la ciudad de Pinamar, provincia de Buenos Aires), y regresaron a Potosí durante 2008 y 2009. Finalmente vuelven a Córdoba en 2010. En este caso, el censo registraría que ella y su familia hace 5 años vivían también en la ciudad de Córdoba, sin que eso signifique ausencia de movi­lidades durante ese periodo.<sup>59</sup>

Respecto de la composición socio-demográfica, en un trabajo anterior (Maggi M. F., 2016) se muestra que la mayoría de la población migrante de este origen se encuentra en lo que se suele denominar ‘población económicamente activa’, es decir población en edad de trabajar (en Argentina de 15 a 64 años).<sup>60</sup> Entre las actividades productivas que se desarrollan en Córdoba, la horticultura y la producción de ladrillos cuenta con una importante participación laboral de migrantes de origen boliviano que realizan estas labores en la periferia de la ciudad como grupo familiar (Pizarro, 2012b). Además de estas fuentes de trabajo, en el caso de las mujeres se destacan el servicio doméstico, la venta ambulante, el comercio al por menor y la actividad textil. Entre la población masculina de origen boliviano que reside en Córdoba, la inserción al mercado laboral formal o bien al trabajo informal está vinculada mayoritariamente a la construcción y la producción de ladrillos; seguido por el comercio y reparación de vehículos y electrodomésticos; y el trabajo en la industria manufacturera (Oyarzábal & Pizarro, 2011) .

En este sentido, los migrantes de origen boliviano en la ciudad de Córdoba se articulan de manera subordinada en el mercado de trabajo, realizando labores que se caracterizan por la informalidad, fragilidad y transitoriedad de los contratos laborales, por las escasas oportunidades para la movilidad ascendente, por la mínima calificación profesional por la precariedad de las condiciones laborales incluyendo las remunerativas (Pizarro, 2012b) dando cuenta de un proceso de etno-nacionalización<sup>61</sup> de las relaciones de producción local.

Por otra parte, si se tienen en cuenta los indicadores laborales de jóvenes migrantes de origen boliviano, se observa que la iniciación es proporcionalmente más temprana que la general de la ciudad, al tener mayores porcentajes de ocupación. Sin embargo, en los grupos de entre 25 y 39 años, la relación se invierte quedando la población de origen boliviano con porcentajes más bajos de ocupación, y más altos de inactividad (Maggi 2016).<sup>62</sup>

---

<sup>59</sup> Este recorrido se puede ver en la

Tabla 1 y en tabla 4, siguiendo la trayectoria migratoria de Horacio.

<sup>60</sup> Los jóvenes ocupan los porcentajes más altos en la pirámide poblacional en la ciudad de Córdoba: los cinco quintiles de mayor valor porcentual se concentran entre los 15 y 39 años, siendo el quintil de 20-24 el más numeroso (11.9%).

<sup>61</sup> Proceso que no se acota a la realidad de la Ciudad de Córdoba, ni a la de la población de origen boliviano, sino que caracteriza según Wallerstein las relaciones de producción capitalistas del sistema-mundo contemporáneo (Wallerstein, 1991).

<sup>62</sup> La diferencia más importante se observa en el grupo de iniciación laboral: mientras en la ciudad alrededor del 19% de la población de entre 10 y 14 años se encuentra ocupada, este porcentaje asciende al 38% para la población migrante de origen boliviano de ese rango etario. Esta relación se invierte en los grupos de entre 25 y 39 años, siendo los porcentajes de ocupación de migrantes bolivianos más bajo entre un 6 y un 8 por ciento. (Maggi M. F., 2016, págs. 518-519)

Tal como profundizábamos en el primer capítulo, desde la década de los 80s, nuevos itinerarios migrantes convergen en Argentina. En este sentido, llegan a Córdoba migrantes bolivianos que recurriendo a sus redes de parentesco y paisaje, se instalan por primera vez en Argentina. Es decir, que vienen directamente de sus lugares de origen a Córdoba. Entrevistando a jóvenes, todos ellos nacidos después de la década de los 90s, encontramos que muchas trayectorias familiares se inscriben en este grupo. Si observamos la tabla 1 que presenta las trayectorias migratorias de los jóvenes construidas a partir de sus relatos biográficos, vemos que muchos de ellos dan cuenta de una única migración internacional. A continuación dejamos el fragmento de las entrevistas con Serena y Damián donde relatan ese trayecto.

E: Bien. ¿Y de qué parte del departamento sos?

S: De Santa Rosa. Es como un pueblo, algo así. Santa Cruz no sé muy bien cómo era, pero Santa Cruz es Santa Rosa.<sup>63</sup>

E: Vos naciste allá, ¿y a qué edad...?

S: Me vine a los seis años acá, en el 2008, por ahí casi.

E: ¿Y viniste para Córdoba? ¿Cómo fue?

S: No, anteriormente mis papás vinieron un año acá y yo me quedé allá con mis abuelos. Y luego nos trajeron, sí, acá, a Córdoba y vinimos a la casa de mis tíos...

E: ¿Y siempre a la ciudad de Córdoba?

S: Sí, siempre acá, nunca nos mudamos a otro lado.

(Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

E: ¿Cuándo decidieron venir para Argentina?, ¿tenés algún recuerdo de...?

D: No sé, primeramente, vino mi papá y nosotros estábamos con mi mamá y mis hermanos. Y después vino mi mamá y nos dejó con una tía. Que vinieron a ver cómo estaba y todo eso y después nos trajeron acá. Fue un poquito difícil también, porque hacía un calorón acá. Hace unos calores... Pero allá hace un frío... Era un cambio de clima medio raro para mí. Y la gente también, su forma de hablar. Es que yo las primeras veces no entendía lo que decían, porque hablan medio rápido algunos. Y bueno, ahora entiendo.

E: ¿Y hicieron de Alto Oruro derecho para Córdoba o...?

D: Sí, para Córdoba directamente. No nos quedamos en ningún lugar más.

E: Y desde que llegaste a Córdoba, ¿volviste en algún momento a Bolivia?

D: Sí, de vacaciones nomás. Y de ahí no, me quedo acá.

(Damián, 17 años, 6to año del Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)

Junto a estos itinerarios, encontramos relatos de trayectorias migratorias contemporáneas que se corresponderían a periodos presentados como anteriores y sin embargo continúan operando como circuitos actuales. El trayecto migratorio de Juan, un joven de 26 años oriundo del departamento de Tarija es un caso que me permite mostrar un recorrido de los presentados como propios de los primeros momentos de arribo de bolivianos a Córdoba. Los padres de Juan se habían movilizado con anterioridad en varias oportunidades entre Jujuy, Salta y Tarija. Cuando Juan tenía 4 años, migró a la provincia de Tucumán (Argentina) junto a sus ocho hermanas y sus padres. Luego se trasladó con sus padres y seis de sus hermanas a Bahía Blanca. Tras vivir dos años allí, la familia migra a la ciudad de Córdoba medio año y luego

---

<sup>63</sup> Entiendo que Serena quiso decir "Santa Rosa es [parte de] Santa Cruz" y se le cruzaron los nombres dado que Santa Rosa es un municipio que queda en el departamento de Santa Cruz.

se traslada a Río Primero, un pueblo del interior de la provincia de Córdoba, donde vivió 7 años. Luego se desplazaron hacia la ciudad de Córdoba, donde reside en la actualidad.

Por otra parte, tal como veíamos respecto de los desplazamientos de Severina con sus hijos e hija por Argentina intercalados con retornos a Bolivia, o las idas y venidas de Darío entre Córdoba y Tarija, encontramos que muchas de las familias que están radicadas en Córdoba continúan construyendo trayectorias migratorias dinámicas y circulares entre Argentina y Bolivia.

La tabla a continuación reconstruye las trayectorias de los jóvenes con quienes realicé entrevistas biográficas. En la tabla, los destinos de residencia van cambiando la intensidad del color del casillero (en distintas tonalidades de verde para las localidades de Bolivia y de violeta por las argentinas) para ir dando cuenta de los casos en los que se registran numerosos desplazamientos.<sup>64</sup> Estos 'viajes sucesivos' que muchos de los jóvenes realizan entre Bolivia y Argentina, pero también entre distintas provincias o departamentos de un mismo territorio nacional, así como entre localidades, barrios, etc. nos brindan elementos para comenzar a pensar el viaje como experiencia paradigmática del territorio que es posible leer en clave generacional.

De los veintinueve casos registrados en los que pude reconstruir su trayectoria migratoria completa<sup>65</sup> vemos que la mayoría (trece jóvenes en total: Mateo, Jhasira, Damián, Luciano, Brandon, Serena, Rebeca, Cecilia, Analía, César, Jhulian, Lucas y Maycol) han nacido en Bolivia y la migración directamente a Córdoba fue su único desplazamiento migratorio. El segundo itinerario más repetido (siete jóvenes: Lucio, Darío, Horacio, Liz, Cindy, Federico y Malena) es el que transitan los jóvenes nacidos en distintas partes de Argentina que se han desplazado circularmente entre Bolivia y uno o varios destino/s en Argentina. Seguidamente, el grupo constituido por los jóvenes hijos de migrantes bolivianos que solamente han residido en Córdoba (cuatro jóvenes: Paulina, Edith, Analuz y Eneas). Y finalmente, el resto de jóvenes se reparten en otros itinerarios menos frecuentes: tres jóvenes que han nacido en Bolivia y se desplazan circularmente entre la provincia o ciudad de Córdoba y su ciudad/pueblo natal (Paloma, Carmela y Paz); y quienes nacieron en Bolivia y que han vivido en distintos lugares en Argentina al atravesar la frontera con Bolivia sin retornos de residencia allí (Juan y Lucrecia).

---

<sup>64</sup> Los colores fueron una opción azarosa que buscaba desnaturalizar las referencias a colores 'nacionales' como pueden ser los colores de las banderas de ambos países.

<sup>65</sup> No fue posible con cinco jóvenes que como veremos en el siguiente capítulo y retomaremos a lo largo del trabajo, preferían no explayarse sobre sus experiencias de movilidad durante nuestros encuentros o bien no recordaban o no mencionaban todos sus desplazamientos. Cómo sus relatos son recuperados en este trabajo, decidí incluirlos igualmente en la Tabla 1 y Tabla 5.

Tabla 1. Trayectorias migratorias de jóvenes con familias bolivianas por orden alfabético<sup>66</sup>

Nombre	Edad (*)	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Analia	13														N - Coch	Córdoba												
Analuz	13																											
Brandon	16																											
Carmela	16																											
Cecilia	13																											
César	12																											
Cindy	14																											
Damian	17																											
Darío	16																											
Edith	15																											
Eneas	12																											
Federico	12																											
Horacio	15																											
Jhasira	18																											
Jhulian	12																											
Juan	26	N - Tarja																										
Leandro	14	(***)																										
Liz	15																											
Lucas	12																											
Luciano	17																											
Lucio	20																											
Lucrecia	25																											
Malena	12																											
Mateo	20																											
Maycol	11																											
Nahir	11	(***)																										
Paloma	13																											
Paulina	16																											
Paz	12																											
Rebeca	14																											
Robert	15	(***)																										
Rosario	14	(***)																										
Serena	16																											
Yamila	12	(***)																										

Referencias:

(\*) al 02/2019

(\*\*\*) no se pudo reconstruir residencia de algunos años

\*Villa Dolores, Provincia de Córdoba

\*\* Potosí

\*\*\* Punata, Departamento Cochabamba

N - : Nación en...

Cba: Córdoba

N - B: Nació en Bolivia según registro escolar

Coch: Cochabamba

S.C: Santa Cruz, Bolivia

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas con jóvenes y familiares, y de registros escolares (2017-2019)

Esta diversidad nos plantea un escenario que conjuga distintos itinerarios contemporáneos del colectivo migrante en cuestión, más que una sucesión de etapas. Coincidiendo así trayectorias

<sup>66</sup> Para poder organizar todas las trayectorias en esta representación gráfica se tomó por fecha límite fines de febrero de 2019, mes en el que se relevan las inscripciones en las escuelas. Por esta razón, algunas edades no coinciden con las que tenían los jóvenes al ser entrevistados. Por ejemplo Malena en febrero de 2019 tenía 12 años y al momento de la entrevista ya había cumplido los 13 años.



de quienes migraron a Córdoba tras haber transitado por las provincias limítrofes -como los migrantes de la década del '70-; con quienes han desplegado movilidad por territorios de la Patagonia o provincias de otras regiones; con las de aquellas familias que han venido directamente a la ciudad desde distintos puntos de Bolivia; y quienes 'van y vienen'.

Al buscar reconstruir las razones que hacen de Córdoba la ciudad optada como lugar de residencia (tanto con proyección de permanencia como con expectativas temporales más acotadas), las redes de parentesco y paisanaje son centrales, como ya pudimos ver. Éstas posibilitan instalarse (se prestan o alquilan habitaciones de la vivienda, parte del terreno para la construcción de la vivienda, etc.).

Reforzada por dichas redes, la ciudad es vista como un lugar con oportunidades laborales y cuya centralidad en el territorio argentino, se torna estratégico para organizar otros desplazamientos. Nos detenemos en el relato de Isidoro para ejemplificar cómo se reconstruyen esas decisiones. Isidoro es el padre de Rebeca, él es oriundo de la región de Camargo (provincia de Nor Cinti, Departamento de Chuquisaca) y lleva más de quince años desde su primer arribo.

E: ¿hace cuánto que te viniste a la Argentina?

I: yo en realidad me vine por primera vez en el '94, todavía yo agarré al Austral (moneda argentina) ahí, pero por dos meses después ya cambie al peso, tuve hasta el 99, después me salí y volví en el 2009.

E: ¿y siempre a Córdoba?

I: no, no, yo anduve, casi conozco mejor que mi país. O sea conozco empezando por Salta, no todo Salta pero le diría parte de Salta, parte de Tucumán, Mendoza, San Juan, Corrientes, Entre Ríos, Santa Fe, después fui para Neuquén, parte de Buenos Aires.

F: y acá en Córdoba ¿hace cuánto que estas instalado?

I: desde el 2009, en realidad vine 2008, pero después al poco [tiempo] me fui a traer a mi familia porque vine solo y ya ahí nomás me vine y ya no me fui hasta hoy. (...) Es más de todos los lugares [por los] que anduve, me gusto Córdoba, por eso cuando ya vine una vez directamente ya vine a Córdoba o sea, donde yo vivía es Jesús María, estuve en el 96-97. Es mi lugar Jesús María. Después llegue aquí, cuando ya volví llegue aquí por el clima, el clima este es parecido al de mi pago, no cambia nada... y otro está en el centro, entonces, yo de aquí para ir a Bahía [Blanca] o a Neuquén tengo ¿Cuánto? Una noche y un día, más todavía o sea horas más está ahí y de aquí para salir tengo directo. Estoy cerca, salgo hoy a la una, y a la mañana ya estoy en la frontera a Bolivia yendo... Por tema de eso y más que todo también el sueldo. Yo trabaje en la quinta es así, uno en seis meses puede ganar y llenarte bien llenado. Si la agricultura vale, sales como un acero con lo que tú quieras. Si te va bien no hay forma en la agricultura cuando te va bien te vas bien llenado pero yo he sido ambicioso, trabaje años en Bahía [Blanca] sembrando cebolla y por ser ambicioso, por querer más otros años alquilé hice cosas todo lo que gané lo invertí en semillas, tractor, abono. Al otro año no valió la cebolla porque Brasil lleva el producto para allá. Argentina consume muy poco. Todo lo lleva Brasil entonces, se vino abajo la moneda del valor peso-real y chau allá fui. Trabaje noche día y noche regando y no, no gane nada. Ni para boleto. Y pues dije prefiero trabajar aquí, se trabaja de horario pero cada semana tienes tu sueldo. Sabes, poco o mucho pero tienes tu sueldo ¿verdad? Por esa razón, por eso empecé aquí a trabajar en construcción, aprendí aquí y bueno.

(Isidoro, padre de Rebeca de 14 años y Estanislao de 6 años, 01 de julio de 2018)

En el relato de Isidoro, hay una riqueza de información sobre las complicaciones que conlleva la actividad agrícola por los riesgos que implica.<sup>67</sup> En cambio, la posibilidad de contar con un trabajo asalariado -aun cuando se trata de un trabajo cuyas condiciones de precariedad y bajos ingresos han sido intensamente estudiadas para mostrar la etnitización del rubro de la construcción (Vargas, 2005; Oyarzábal, E., & Pizarro, C. 2011)- es preferida a la incertidumbre de las cosechas. En ese sentido, las posibilidades que ofrece una urbe como Córdoba, es destacada.

También la ubicación de la ciudad y su importancia como *centro*, que la comunica con otros puntos del país, la torna una localización estratégica para desplazarse por Argentina. Por otra parte, tal como comenta Isidoro en este fragmento, en las entrevistas se suele desatacar la relativa cercanía con Bolivia, en contraste con otras ciudades grandes como Buenos Aires o Mendoza.<sup>68</sup>

Finalmente, en el caso de Isidoro y su familia, la opción de Córdoba como lugar de residencia se relaciona a las características del paisaje y las condiciones climáticas (aunque más bien refiere a la localidad de Jesús María, al norte de la capital provincial, en el departamento Colón).

Otros de los motivos que emergen como fundamentos de la migración de este colectivo radica en las condiciones de gratuidad y en el acceso a la educación pública en Argentina, partiendo de la importancia que otorgan las y los migrantes bolivianos a la formación de los menores de la familia (Cerrutti & Binstock, 2012; Domenech, 2012). Sobre los sentidos de escolaridad de adultos y las relaciones intergeneracionales tendremos oportunidad de profundizar más adelante, así como problematizar las condiciones de accesibilidad educativa en Argentina. Aquí me interesa reponer los motivos por los que se opta por la ciudad en cuestión. En este sentido, para quienes se encuentran en otros puntos del territorio argentino y están por comenzar sus estudios universitarios, al tratarse de una ciudad con variada oferta universitaria<sup>69</sup>, se torna un polo atractivo que en algunos casos orienta los desplazamientos familiares o de los jóvenes. Tomamos por caso el de Lucrecia y su novio Jhason. Lucrecia es una joven de 24 años, que nació en Cochabamba. Con 4 años migró junto a su familia a Córdoba, donde su padre ya había estado y vivían familiares. Después de vivir 5 años en Córdoba, residió 10 años junto a su

---

<sup>67</sup> En cierta medida este tipo de testimonios tensionan el supuesto de la 'escalera boliviana' (Benencia, Migrantes bolivianos en la periferia de ciudades argentinas: procesos y mecanismos tendientes a la conformación de territorios productivos y mercados de trabajo, 2008) como un modelo explicativo del ascenso en las jerarquías de producción de hortalizas en cualquier territorio. Me refiero a que el desarrollo de la actividad agrícola, específicamente en la producción de hortalizas, supone un riesgo que en ciertos sectores del país como La Plata y Escobar lograron consolidarse, pero que otras localidades van perdiendo atractivo respecto a rubros como la construcción.

<sup>68</sup> Por ejemplo, mientras desde Córdoba a Cochabamba hay alrededor de 2000 km, desde la ciudad de Buenos Aires son 2700 km y desde la ciudad de Mendoza son 2400 km. Ya veremos que quienes no han transitado trayectorias migratorias tan dinámicas, y en particular los jóvenes, tienen una percepción distinta de las distancias.

<sup>69</sup> La ciudad es especialmente reconocida por la oferta universitaria. Por ser la cuna de la primera universidad en Argentina, es históricamente nominada "La Docta". En la actualidad, además de la Universidad Nacional de Córdoba, la ciudad es sede de otras tres universidades públicas (Universidad Nacional de Villa María, Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Provincial de Córdoba) y varias universidades privadas; así como institutos terciarios públicos y privados.

familia en Puerto Deseado un pueblo de la provincia de Santa Cruz (a 5 horas de Comodoro Rivadavia). Cuando egresa del secundario, se desplaza para estudiar Enfermería a la Universidad pública. Vive en la casa que habían construido sus padres en barrio Mirizzi en la periferia sur de la ciudad, cerca de su tía y primas. Además de disponer de una vivienda, al tener familiares en Córdoba como redes de contención, y amigas con las cuales emprendió el viaje desde el sur, pudo concretar su deseo de estudiar en esta ciudad.

L: Me vine con unas amigas y bueno... estudiamos, una estudia psicología y la otra enfermería igual que yo

F: y por qué habías decidido no ir a Comodoro Rivadavia

L: y porque allá en Comodoro es diferente, acá podés conocer gente nueva. Allá tenía conocido... bueno justamente mis hermanas se fueron a estudiar a Comodoro, pero al final una quedó embarazada, la otra no estudió, tuvo muchas juntas... y yo no quería ir ahí (...) bueno justamente como nos vinimos a vivir a Córdoba, mi papá hizo una casa así. Y tenemos una casa que le falta terminar, no es como... una casa así como las de allá pero no tiene todo [señala unas viviendas que dan al predio en el que estamos que se ve la estructura terminada pero sin revocar ni pintar] por eso me vine acá justamente y no a Buenos Aires o a otros lados.

(...)

L: él [Jhason] estaba en Buenos Aires y se vino a Córdoba por la inseguridad. Con su familia, se vinieron todos, porque justamente él tenía que comenzar la universidad y dice que le quedaba a una hora del lugar donde estaba a la universidad en la que quería estudiar. Una hora, y entonces no le gustó la idea de eso a su mamá porque dice que iba a llegar tarde, hay mucho, o sea había muchos robos ahí, y justamente ya le habían robado una vez y tiene miedo, y que se yo... O sea, hay mucha inseguridad allá, más que acá. Vinieron en 2014 su mamá abrió una verdulería y le fue re bien y se quedaron, y su papá entró en una empresa y se quedaron.

(Lucrecia, 24 años, 01 de julio de 2018)

Jhason es un joven de familia boliviana, nacido en Gran Buenos Aires, que tal como relata Lucrecia, vive junto a sus padres y hermanos en Córdoba desde 2014. En esta ciudad cursa la carrera de Arquitectura también en la Universidad pública.

Para quienes residieron en la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, Córdoba es un lugar con menor delincuencia y menos *inseguro*, también difiere en tamaño y tiempos de circulación cotidiana. Remarco lo relativo de dicha descripción, porque para Lucrecia en cambio, en contraste con el pueblo dónde viven sus padres en la Patagonia, Córdoba es una ciudad en dónde no se puede “salir a caminar” y las distancias son largas.

L: y acá no puedo salir a correr, eso sí. Lo que no me gusta de acá es la inseguridad y el calor

E: en el pueblo, ahí en el sur ¿cómo era?

L: no, era un pueblo, no había mucha inseguridad. Podías caminar todo, y a mí me encanta caminar y acá no puedo porque hay colectivos, las distancias son largas

(Lucrecia de 24 años, 01 de julio de 2018)

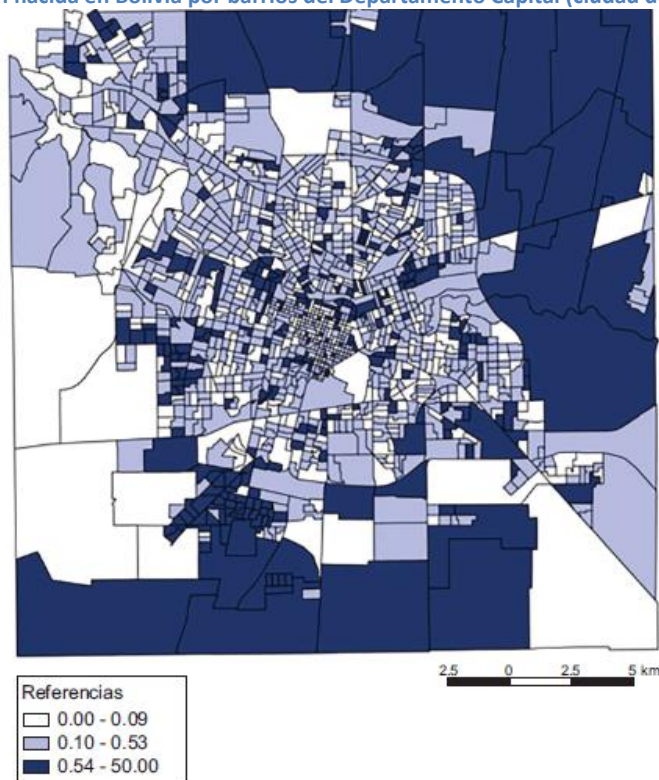
En el siguiente apartado retomo cómo se lee la localidad en torno a las *zonas seguras* e *inseguras* de la ciudad como un elemento entre otros para abordar a Córdoba como territorio de migrantes.

## Formas bolivianas de territorialización en la ciudad de Córdoba

En términos de localización en la ciudad, la periferia sur ha concentrado históricamente este colectivo migrante. Entre los barrios de mayor densidad, Villa el Libertador tiene una importancia además simbólica en la ciudad porque allí se celebra alrededor del 15 de agosto desde 1982 la fiesta de la Virgen de Urkupiña, muy concurrida e incluso esperada por algunos vecinos de la zona. “La presencia de la bolivianeidad impacta ese día de modo distinto al resto del año” (Giorgis, 2000, pág. 245).

En los últimos años se registra una movilidad espacial hacia la zona sur-oeste periférica (Bologna & Falcón, 2016), donde residen la mayoría de los migrantes bolivianos de condición socioeconómica más desfavorable (Pizarro, 2011). Otros barrios periféricos también identificados como ‘barrios bolivianos’ (Bompadre, 2009) pero en la zona periférica norte-este son Parque Liceo y Villa Esquiú. Este conjunto de barrios se encuentra en el anillo que bordea circunvalación. En la Ilustración 2 mostramos el mapa que reconstruyen Bologna y Falcón (2016) con los barrios de la ciudad de Córdoba y alrededores (el total del departamento capital) según la proporción de migrantes de origen boliviano. En dicha imagen aparecen pintados en azul intenso aquellos radios censales en los que la proporción de migrantes bolivianos respecto de la población total supera a la proporción promedio de la ciudad.<sup>70</sup> Esta radicación cada vez más periférica da cuenta de una dinámica centrífuga para con la población migrante limítrofe, y en particular boliviana.

Ilustración 2. Población nacida en Bolivia por barrios del Departamento Capital (ciudad de Córdoba) (censo 2010)



Fuente: Elaborado por Bologna y Falcón (2016, pág. 767) con base en el censo 2010 del INDEC.

<sup>70</sup> En color celeste están aquellos radios cuya proporción es inferior al porcentaje de migrantes de este origen en Argentina (0.54%), y en blanco aquellos en los que no se censaron migrantes de esos orígenes.

Las condiciones socioeconómicas en el marco de trayectorias laborales caracterizadas por la precariedad e informalidad, ha convertido al acceso a la vivienda (e incluso a un terreno) a través del mercado inmobiliario formal, ya sea propia como alquilada, en una posibilidad cada vez más remota (Magliano, Perissinotti, & Zenklusen, 2014). En este sentido, muchos migrantes se han desplazado hacia zonas específicas de la ciudad, situados en áreas de la periferia urbana que hasta el momento de su ocupación constituían terrenos baldíos que dieron origen a barrios colindantes con Villa el Libertador y Cabildo como ARPEBOCH, Marta Juana, entre otros.<sup>71</sup>

Barrio Nuestro Hogar III, es otro de los denominados ‘barrios bolivianos’ y es el que se constituye con mayor presencia migrante según el censo de 2010 (más del 20% de su población). Se encuentra a 10km al sur del centro y junto a otros dos barrios conforman la ‘zona de cortaderos’ dado que concentra una importante parte de la producción local de ladrillos, que representa una de las fuentes laborales de los habitantes. Dicho barrio surge a partir de un loteo fraudulento en 1997 y por su localización en los límites del ejido urbano se encuentra rodeado por industrias de distintas actividades, como así también por campos de producción agrícola. Estas particularidades, sumado a que en el terreno donde actualmente se encuentra la fracción del barrio Nuestro Hogar III denominada Pueblos Unidos corresponde al ex basural<sup>72</sup> de la ciudad de Córdoba, hacen de esta zona muy peligrosa para la vida humana al concentrar la contaminación de los desechos industriales que se vuelcan a un canal colindante, los restos de productos tóxicos que se emplean en las fumigaciones de los campos de alrededor y los residuos patógenos del suelo (Maggi & Trabalón, 2014). Más adelante retomaremos una cartografía realizada en este barrio representando las zonas de contaminación, peligrosidad y protesta, entre otras (Véase Ilustración 3). Otros barrios vecinos que se formaron a partir de tomas en la zona o que tuvieron una más reciente llegada de población boliviana son Villa Rivadavia y Los Artesanos.

También son identificados por la presencia de población migrante de origen boliviano los barrios Alberdi, Alto Alberdi, Providencia y Villa Páez, que se consideran los nuevos barrios resignificados y son entendidos por los históricos moradores cordobeses como ‘usurpados por bolivianos’ (Bompadre 2009). La división entre orígenes nacionales suele ser bastante arbitraria, ya que todos los barrios aquí mencionados tienen importante presencia migrante. Los últimos en mayor proporción de peruanos, y en barrios como Nuestro Hogar III, la presencia paraguaya también es muy significativa.

Los barrios con mayor concentración migrante en la periferia de la ciudad se caracterizan por altos niveles de vulnerabilidad, que contrastan con los barrios privados y viviendas semi-rurales de lujo, con servicios y comercios orientados al consumo de las personas que allí residen. A causa de dichos emprendimientos inmobiliarios en la zona sur se está perdiendo el lugar significativo que las quintas tenían en lo que se conoce como cinturón verde de la ciudad de Córdoba, precisamente por tratarse de una zona destinada históricamente a la producción hortícola (Zilocchi, 2012). En cambio, en el este, noreste y norte de la ciudad, se mantiene la

---

<sup>71</sup> Para profundizar sobre los barrios consolidados a partir de tomas en Córdoba, véase Brandán Zehnder et.al. (2013).

<sup>72</sup> El predio que hasta los años ‘70s funcionó como un basural a cielo abierto, en el que se disponían residuos domiciliarios, industriales y hospitalarios.

producción agrícola de frutas y verduras que constituyen el fragmento del cinturón verde de esas zonas (Bologna & Falcón, 2016, pág. 756).

### **Territorialización concentrada en ‘barrios bolivianos’ y restringida por fronteras simbólicas de la ciudad**

En el desarrollo de las formas de radicación espacial de migrantes bolivianos en Córdoba aparece con fuerza la noción de ‘barrios bolivianos’. Vemos que la mención a algunos de esos barrios también emerge entre las jóvenes generaciones asociado a *Bolivia*.

[Nuestro] Hogar 3 es como que representan a Bolivia, a mí me hace acordar mucho, aunque no me acuerdo tanto, pero sí (...) Es que hacen, o sea, linda la fiesta del carnaval. La hacen linda y yo veo que acá en Argentina no hacen eso. Y allá en Bolivia como que hacen festejos, se juntan, bailan diferentes grupos de Bolivia y así.  
(Cecilia, 14 años, 2° año del Ortiz de Ocampo, 25 de septiembre de 2019)

Aunque ‘lo boliviano’ parece absorber<sup>73</sup> la diversidad en términos de nacionalidades y etnicidades, lo característico de estos barrios es que son leídos por propios y ajenos como territorios ‘nuestros’ o de ‘los otros’ respectivamente. Conviene aclarar siguiendo a Bompadre, autor que acuña el término, que:

“aun cuando estemos en condiciones de afirmar la existencia del ‘barrio boliviano’ como un espacio donde es posible vincularse por medio de los sentidos de pertenencia en términos nacionales, su semántica no se agota en ese diacrítico, que opera en muchos estudios sociales actuales, casi esencialistamente” (Bompadre, 2009, pág. 136).

En este sentido, Sassone y Cortes (2014) proponen caracterizar la territorialización de migrantes bolivianos en las ciudades de Argentina a partir de la concentración en barrios específicos, en tanto enclaves “cuya configuración se apoya en las redes familiares y de paisanaje, combinadas con estrategias de auto-exclusión en aras de la preservación de las identidades” (2014, pág. 76).

Esta forma de territorialización mediante la concentración espacial en zonas periféricas determinadas de las metrópolis suele trabajarse en la literatura especializada en términos de enclaves/vecindarios/barrios étnicos/nucleamientos territoriales.<sup>74</sup> Aunque algunos trabajos superpusieron la noción de ‘enclaves étnicos’ con la conceptualización a partir de fenómenos de ‘guetización’ corresponde distinguirlas. Siguiendo a Wacquant (2010) el ‘gueto’ es una

---

<sup>73</sup> Me interesa en particular este aspecto, porque en el caso del barrio con mayor presencia boliviana, la población migrante constituye más del veinte por ciento de la población total, y específicamente el 11 por ciento es boliviana. Lo cual nos invita permanentemente a revisar los sentidos que circulan, más que las proporciones de los que se entiende por ‘mayoritario’ (Maggi & Trabalón, 2014).

<sup>74</sup> Conviene también distinguir entre estos términos siguiendo la sistematización realiza por Diez (2015). Según la autora, la noción de enclave étnico es retomada críticamente desde los estudios latinoamericanos precisamente por confundirla con la de gueto al exacerbar la idea de confinamiento y confundir los procesos de radicación residencial con el conjunto de experiencias de territorialidad. Para enfatizar el carácter residencial, la autora retoma el término la categoría “nucleamientos territoriales” o “barrios de inmigrantes” que se configuran como “conformación de espacios que en ocasiones operan como refugios, por la concentración de familias y prácticas de identificación asociadas a la red de contactos, que tienden a restringirse a los connacionales que residen en la misma región o área urbana”. (2015, pág. 65)

‘forma institucional’ basada en el espacio de mecanismos de *encierro y control etnorraciales*.<sup>75</sup> Hay algunas similitudes en cuanto a cómo se describe la peligrosidad y los miedos. Sin embargo, a diferencia de vecindarios o enclaves étnicos, los guetos implican una segregación forzada y más permanente. En decir que, mientras los guetos implican una separación que en tanto “estructura social paralela”, esta no se limita a las viviendas, sino que también engloba a otros ámbitos de circulación básicos -como la escolarización, el empleo, así como la prestación segregada de los servicios públicos y la representación política (Wacquant 2010, p. 47)-. En cambio, al hablar de ‘barrios bolivianos’, me interesa reconstruir el acento que se suele poner en la segregación espacial de estos, pero combinadas con formas de circulación en la ciudad. Por ejemplo, atendiendo las apuestas educativas que realizan las familias migrantes en Córdoba puedo dar cuenta de formas de territorialización con mayor circulación.

Estos barrios situados en las periferias de la ciudad de Córdoba, además de las condiciones de vulnerabilidad asociadas a la contaminación ambiental, registran las peores condiciones de seguridad frente a hechos delictivos. En un informe de la secretaría de Seguridad de la Provincia publicado en medios locales se mostraba el cruce entre vulnerabilidad y robo con uso de armas<sup>76</sup>:

El oeste, el sur y el este capitalino, sobre todo en el cordón periférico, muestran los peores índices. Se trata de zonas con una densa población y en las que se advierten carencias sociales en torno de la educación, el trabajo formal y las necesidades básicas insatisfechas (NBI). Allí proliferan las denuncias por asaltos. Es decir, son estos vecinos los que más sufren esta clase de inseguridad. (Diario La Voz del Interior, 2018).

Los migrantes no sólo viven en los barrios de mayor peligrosidad, sino que suelen ser los más afectados. Según un estudio sobre la problemática de inseguridad a partir de encuestas de victimización, Míguez e Isla (2010) dan cuenta que en los seis distritos urbanos de Argentina consultados (entre los que se encuentra Córdoba), ser migrante -y en especial migrante limítrofe-, opera como un factor de riesgo de victimización con uso de violencia: “las personas provenientes de países limítrofes sufren robos violentos en una proporción del 11,6%; casi el doble que quienes son de origen argentino” (2010, pág. 41). Proporciones diferenciales que también se presentan en ‘lesiones y amenazas’ y ‘pedidos de peajes’.

En una investigación previa (Maggi & Trabalón, 2014) a la que ya hice mención, al abordar las relaciones entre locales y migrantes, encontrábamos que en uno de los denominados ‘barrios bolivianos’ de Córdoba la mayoría de los vecinos argentinos entrevistados coincidían en que los hechos delictivos tenían principalmente como *blanco de ataque* a la población de origen boliviano y de manera puntual a las mujeres bolivianas. Los motivos eran explícitamente xenófobos y racistas: *los chicos jóvenes les tienen idea, los -y sobre todo las- ven más indefensos/as, débiles, o bien lo merecían por robar el trabajo*. Observábamos entonces, cómo

---

<sup>75</sup> Siguiendo al autor, el gueto puede definirse como “una formación socioespacial restringida, racial y/o culturalmente uniforme, fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada - como los judíos en la Europa medieval y los afroamericanos en la Norteamérica moderna- en un territorio reservado en el cual esa población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto funcional y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general” (págs. 42-43).

<sup>76</sup> Según dicho informe, en 2017 en la ciudad de Córdoba hubo 410 robos calificados por uso de armas cada 100 mil habitantes (Diario La Voz del Interior, 2018).

el ‘miedo’ condicionaba a las mujeres bolivianas a una circulación restringida en las calles del barrio. Miedo que en ciertos casos les impedía realizar cualquier tipo de actividad fuera de la casa, como ir a la escuela para adultes o acudir a trabajar, para *quedarse a cuidar* la vivienda (2014, pág. 61).

En una construcción cartográfica llevada adelante en 2011 por instituciones del mismo barrio junto a estudiantes de la escuela de adultes,<sup>77</sup> que recupero en la Ilustración 3 se representaron las zonas del barrio y sus alrededores.<sup>78</sup> En la cartografía recuperada, los criterios que acordaron resaltar como importantes fueron los lugares con mayor contaminación (de aguas con residuos industriales, de suelo y aire en la zona que constituía el basural y por las fumigaciones al cultivo de soja en campos colindantes); las zonas productivas del barrio con mayor participación de las estudiantes/vecinas (cortaderos de ladrillos y huertas familiares); los espacios de reunión identificando las instituciones estatales, religiosas, centro vecinal y canchas de fútbol; los lugares que concentran o concentraron reclamos u organización vecinal y, particularmente, el reclamo por vivienda con un ícono diferenciado; y las paradas del único colectivo que ingresaba al barrio (ex R11, 513 actual). Por último, entre aquellos ‘lugares agradables’ que suelen asociarse a algunos de los definidos antes, identificaron las huertas y algunas instituciones; también señalaron las ‘zonas sin iluminación’, ‘zonas peligrosas’ y espacios donde experimentan ‘discriminación y agresiones’. Estos tres íconos que grafican formas específicas de experimentar ciertos espacios del barrio que veníamos analizando, aparecen juntos en las paradas de colectivo. De maneras dispersas se encuentran lugares sin iluminación que en cambio no están asociados a la peligrosidad ni a las agresiones.

---

<sup>77</sup> Esta institución se caracteriza por atender particularmente las demandas de la población migrante del barrio y cómo ese favoritismo se terminaba tornando un elemento más de disputa barrial y fundamento de discriminación (Maggi & Trabalón, Interculturalidad y disputas simbólicas. Construcciones de sentido en prácticas y representaciones de argentinos y bolivianos en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba, 2015). Por otra parte, analizábamos cómo esta institución representaba un lugar seguro y de encuentro para las mujeres bolivianas dónde podían comenzar o continuar sus estudios primarios, y a la vez sostener la propia escolaridad en simultaneo con las tareas de cuidado de sus hijos más pequeños (Maggi & Trabalón, 2019).

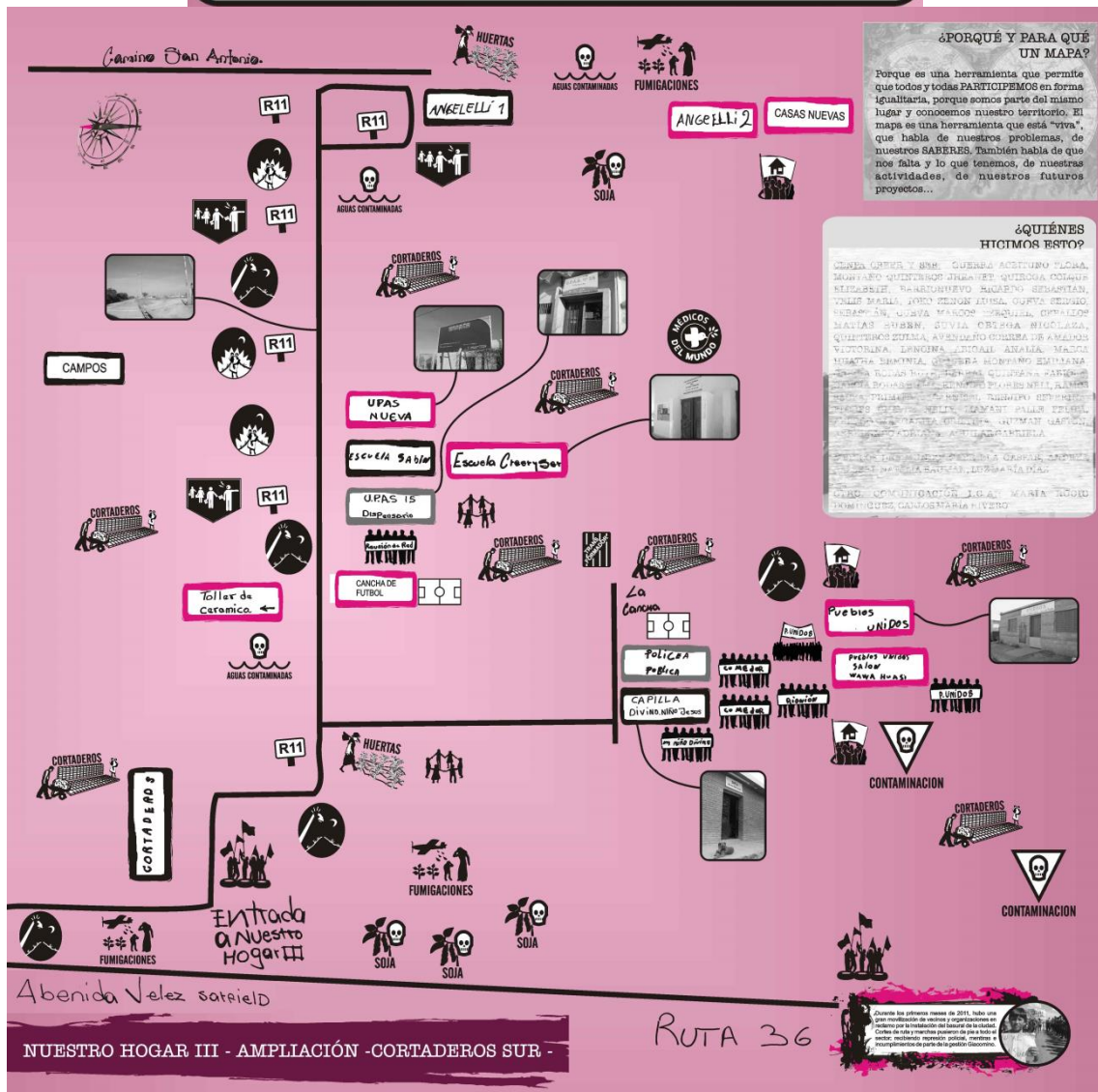
<sup>78</sup> Estas cartografías realizadas a partir de ejercicios colectivos de mapeo son definidas por Basualdo y otros (2019) como “cartografías heréticas”, es decir, como formas de apropiación de las prácticas del mapeo para el activismo político. Los autores resaltan la labor en Argentina del dúo Iconoclasistas en la elaboración de talleres de “mapeo colectivo” con el objetivo de “construir colectivamente miradas territoriales que impulsan y facilitan prácticas colaborativas y de transformación” (Iconoclasistas, 2013, pag. 5 citado en (Basualdo, Domenech, & Pérez, 2019, pág. 56). Si se observa en las referencias del mapeo recuperado en la Ilustración 3, los íconos que se emplearon se extrajeron precisamente de la página web de Iconoclasistas.



Ilustración 3: Mapa colectivo de Nuestro Hogar III y alrededores (2011)

REFERENCIAS			
	* FÁBRICA DE LADRILLOS		* ZONAS SIN ILUMINACIÓN
	* HUERTAS FAMILIARES		* DISCRIMINACIÓN / AGRESIÓN
	* LUGARES AGRADABLES		* REUNIÓN / ORGANIZACIÓN DE VECINOS
	* AGROQUÍMICOS SIN CONTROL		* ORGANIZACIÓN Y PROTESTAS DE VECINOS
			* ZONAS PELIGROSAS
			* PLANTACIÓN DE SOJA Y FUMIGACIONES
			* PARADAS DE TRANSPORTE
			* CONTAMINACIÓN DEL AGUA
			* CONTAMINACIÓN DEL SUELO Y AIRE
			* RECLAMO POR VIVIENDAS

La creación de íconos pertenecen a Iconoclasistas (www.iconoclasistas.com.ar) y Carlos Rivero



Fuente: Mapa de elaboración colectiva entre estudiantes y docentes de la Escuela de adultos/as Escuela CENPA "Creer y Ser", Médicos del Mundo e Instituto ICA, publicada en Revista "Tierra de Todos", Escuela CENPA "Creer y Ser" Córdoba, n° 6, año 4. Octubre 2011. 79

<sup>79</sup> A los fines de poder incorporar la imagen en este escrito dejé sólo el mapa del barrio, pero conviene aclarar el conjunto de representaciones espaciales e información que condensa para poder comprender

En sintonía, en un trabajo sobre las formas de percibir cartográficamente y habitar el territorio en el conurbano bonaerense por parte de jóvenes migrantes, Hendel (2020) muestra cómo “los jóvenes recorren el barrio de múltiples formas, fabricando diversas espacialidades y temporalidades urbanas que tienen un denominador común: la experiencia del barrio como un lugar peligroso.” (pág. 207). Estos relatos también emergen en los diálogos con jóvenes y adultes en contextos escolares en Córdoba. A continuación cito el relato de Emma, una joven peruana que reside en un barrio de histórica presencia migrante y asiste a la escuela del barrio, y un fragmento de la entrevista etnográfica realizada con Zenón, un preceptor con más de veinte años trabajando en la misma escuela a la que asiste Emma:

Claro, pasan en una calle, pasan en otras partes... Yo en este momento la estoy pasando por mi casa, con vecinos. Vecinos que son de acá, de Argentina y no quieren que vivamos acá y nos hacen problema... Nos tiran piedras y esas cosas. Ellos viven justo al lado de nosotros, o sea, tenemos la casa pegada al lado de ellos. Entonces, nos gritan cosas, nos tiran piedras, escupen... Y siempre nos dicen: ‘Nosotros no queremos que ustedes vivan acá. Son peruano, váyanse de acá’. Entonces, eso es una situación que está fuera del curso, o sea, que estoy viviendo yo fuera del curso, pero varios profesores tienen en cuenta qué pasó. Porque también uno de ellos agarró y le pegó a mi mamá y le quebró el brazo. Y después, un hombre también que le pegó a mi mamá... Entonces, son situaciones que pasan, pero a veces se enteran algunos profesores. Por lo que yo bajé algunas notas, porque a veces estoy en el curso y estoy pensando en mi mamá o estoy pensando en qué le podrán hacer. Porque el problema va pasando hace tres años, cuatro ya. Y es constante. Y tenemos muchísimas denuncias, pero los policías no hacen nada (...) yo creo que hay algunos policías que saltan más para los argentinos que los inmigrantes. Sé que son de acá, pero también tendrían que preocuparse por otras personas. (Entrevista con Emma, estudiante de 6to del IPEM Atilio López, 28 de Mayo de 2018)

Z: Ellos se habían criado con una terrible cruz, de ser migrantes. Sus padres, como son todos trabajadores, salen a trabajar. Dejaban la casa sola y los vecinos argentinos se les metían y les robaban. ¿Me explico? Y ellos lo sufrieron mucho. Y los padres, como son bolivianos, no son de pelear, no son peleadores, no son gente aguerrida o *encaradora*, digamos. Entonces, ellos sufrieron eso, de ver a sus padres que eran saqueados, que se les metían a la casa, que los agredían y hacían las denuncias... Ellos crecieron mamando eso, entonces, cuando llegó la adolescencia, la etapa de la rebeldía, hicieron causa común ese grupo de chicos. Se empezaron a juntar... ya estaban crecidos y grandotes y les empezaron a hacer frente en barra. Se unieron en una barra, digamos, para hacer frente a los delincuentes. Entonces, ellos andaban armados. Y eran bastante pesaditos.

---

el carácter activista de esta publicación. En primer lugar se trata de una revista elaborada por un grupo de instituciones con especial participación de la escuela de adultes y el centro de salud. En el número que aparece esta cartografía, la disposición de la revista se organizó en estilo folleto, dejando en una cara el mapa y en la inversa las sesiones que suelen publicar. El mapa contenía además una reconstrucción de la única línea del colectivo que pasa por el barrio y las conexiones con otros transportes para llegar a distintos centros de salud de mayor complejidad y a los consulados de Bolivia, Perú y Paraguay. Al dorso, la revista se dividió en dos. En una de las partes un resumen de los derechos adquiridos mediante la sanción de la Ley de Migraciones 25871 y la aclaración entre los tipos de residencia en Argentina. En la otra mitad una explicación del ciclo menstrual y métodos anticonceptivos con ventajas y desventajas e ilustraciones, en algunos casos, realizadas por las estudiantes de la escuela primaria de adultes. Por último, para mantener en el anonimato a quienes participaron de esta cartografía, dejé con efecto borroso los nombres de los estudiantes, docentes, personal de salud y extensionistas involucrados.

Pero surgió de toda esa problemática. Una consecuencia de esa impunidad que había en ese grupo, esa cooperativa, ese barrio. Y se dio eso, que un grupo de chicos, cansados de ver que sus padres y familia eran sometidos de esa forma, se revelaron y empezaron a tomar las armas por su cuenta. Y bueno, esos chicos estuvieron acá un tiempo y por hache o por be, cada uno agarró por su cuenta. No sé la verdad qué pasó con ellos.

E: ¿Pero llegaron a egresarse? ¿Cómo es el recorrido?

Z: No, creo que ninguno de esos chicos egresó. Por alguna causa u otra... o a veces exceso de faltas... O a veces directamente dejan de estudiar o prefieren trabajar... Pero ese grupo yo me acuerdo que creo que llegó hasta tercer año más o menos y ya se diluyó. (...) Viste, me quedó grabado a mí el tema este, de cómo se da lugar a la formación de las barras cuando hay un vacío... '¿Y qué es lo que hace la Policía?', 'No, la Policía no hace nada, viene una vez y después no pisa más y se va'. (Entrevista con Zenón, preceptor en el IPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)<sup>80</sup>

Ambos relatos, centrados en las situaciones de violencia que experimentan cotidianamente los migrantes que allí residen, alertan además sobre el (no) accionar de la policía en la intermediación. Al respecto me refería cuando planteaba que a pesar de las diferencias, podíamos encontrar algunos puntos de contacto entre los enclaves étnicos -en este caso los 'barrios bolivianos'- y los 'guetos'. Tal como plantea Wacquant (2010) "[v]iolencia, tanto desde abajo, en la forma de agresión interpersonal y terror, así como desde arriba, en la forma de discriminación y segregación promovida por el Estado, que ha sido el instrumento preponderante en el trazado y la imposición de la 'línea de color'" (2010, pág. 109). En los casos que abordamos, violencia 'desde abajo' que emerge en los relatos en torno al peligro o la inseguridad, atendiendo a que en los 'barrios bolivianos' operan mecanismos de 'delincuencia selectiva hacia migrantes'; y violencias 'desde arriba' al ponerse en marcha mecanismos de 'violencia institucional selectiva'.

Los relatos también permiten acentuar que en términos intergeneracionales, no sólo adultos temen por la seguridad de mejores, sino que también los jóvenes conviven pendientes de la seguridad de sus familiares e incluso algunos activan redes de defensa.

En relación con las prácticas de territorialización, Reguillo (2008) argumenta que de las relaciones entre la seguridad-inseguridad, el miedo y las formas de territorialidad, las personas elaboran permanentemente mapas subjetivos de la 'ciudad imaginada' y la 'ciudad practicada':

En esta articulación, el binomio territorio seguridad produce para el actor urbano las zonas de riesgo cero, y el del territorio-inseguridad las zonas de alto riesgo. Sin embargo, es importante señalar que hay 'umbrales', zonas neutras, pasajes que hacen más complejos los mapas, que advierten (al investigador) de los riesgos e insuficiencia de la interpretación binaria y de asumir como dato dado la estabilidad de los 'mapas subjetivos', y además indican que los actores, mediante los mismos dispositivos de la

---

<sup>80</sup> Un dato que no es menor es que para poder encontrar relatos detallados de las situaciones de inseguridad tuve que entrevistar *en* alguno de los 'barrios bolivianos'. Me refiero a que estas cuestiones no se enuncian en las entrevistas realizadas en las escuelas céntricas. Particularmente cito una entrevista recogida en el IPEM Atilio López, la escuela periférica de la ciudad, y los relatos de adultas bolivianas habían sido recogidos en el barrio Nuestro Hogar III. Las referencias a la peligrosidad de estos barrios que han sido reconstruidas en entrevistas realizadas en alguna de las escuelas del centro no dan cuenta en detalle de los hechos como las que cité hasta acá. De hecho, en las escuelas del centro la mayoría de los jóvenes bolivianos evita hacer mención en espacios grupales de su residencia en 'barrios bolivianos'.

percepción, elaboran estrategias (discursivas y fácticas) para resolver la continuidad en sus 'mapas'. (2008, pág. 65)

En este sentido, me llevó un tiempo interpretar cómo jóvenes y adultos migrantes leían la ciudad y construían sus mapas. En las distintas notas durante el trabajo de campo en uno de los 'barrios bolivianos', la pregunta "¿vienen del centro?" que me hacían habitualmente-que iniciaba muchos de los diálogos- pasaba desapercibida. Por lo general, cuando iba con dos estudiantes -con quienes observábamos el campeonato de mujeres de la Liga Deportiva Boliviana- cada una solía responder sobre su propio barrio y, en mi caso, respondía que venía de mi casa, que no vivía en el centro y usaba a 'el Pizzurno'<sup>81</sup> como referencia para ubicar el barrio donde resido. Pero en la revisión de esas conversaciones logré divisar que les migrantes con quienes dialogaba identificaban el conjunto de barrios en donde tenían paisanes y familiares viviendo, algún que otro barrio puntual, y que al resto de los barrios que quedaban dentro del cordón de circunvalación les conferían una especie de zona gris 'céntrica'.

En los relatos, la configuración de espacialidades también daba cuenta de las formas de circulación a veces restringida hacia el centro. Luisina, madre de Rebeca y pareja de Isidoro me comentaba mientras mirábamos un partido del campeonato de fútbol femenino en referencia a la importancia de la Liga como actividad de ocio:<sup>82</sup>

(...) para nosotros que no salimos, nosotros que somos así, extranjeros, no salimos al centro, entonces esto de poder reunirnos es lindo, poder ver a los chicos y que quieran venir acá, en vez de andar en la calle o que quieren ir al Patio Olmos [centro comercial]. (Notas de campo, Liga Deportiva Boliviana, 03 junio de 2018).

La *calle* por la peligrosidad del barrio y el *centro* como lugar ajeno -que como también tendremos oportunidad de ir revelando con el correr de esta tesis, como un lugar lejos de alcance de control intergeneracional- deja un espacio restringido de circulación preferible, en el hogar y las redes de paisanaje. Entre los jóvenes, de quienes hemos podido también recuperar relatos sobre los miedos de habitar *su* barrio, llegarse *al centro* implica atravesar frontera quebrantable, pero transitarlo en la *incomodad*. Lo leía en el relato de Darío con el que introduje la sección, particularmente cuando decía "cuando camino por el centro, veo a gente más alta y todo eso, no me siento como en mi ciudad (...) Porque soy así de color y todo eso" (Entrevista con Darío, 17 años, 3ero del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019).

Siguiendo a Matossian y Mera (2018) pensar las fronteras territoriales, materiales y simbólicas en la escala local implica revisar su especificidad en los entornos urbanos, que recortan mundos, construyen sentidos y definen otredades en la cotidianeidad de migrantes. La mirada de *la gente* que transita el centro urbano configura un 'efecto de frontera' (Hall, 2003), en tanto clasifica como otredad, a migrantes y descendientes de bolivianos que pretendan

---

<sup>81</sup> 'El Pizzurno' es el nombre popular del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba. El edificio fue levantado como Hogar Escuela para Niños por la fundación Eva Perón, en la década de 1950 y tras pasar a las manos de la provincia, toma el nombre del educador y pedagogo Pablo Pizzurno en la década del 1970. A veces también me remitía a mi barrio con una clínica o la ciudad universitaria, pero en esos casos no solía tener la pronta respuesta que me daba a entender que mi interlocutore sabía de dónde le hablaba, que sí lograba al nombrar *el Pizzurno*.

<sup>82</sup> Se profundizan los sentidos de participación de mujeres migrantes en actividades de ocio a partir del estudio etnográfico de la Liga Deportiva Boliviana en Maggi, Sussini y del Castillo (2019)

acompañar ese andar ciudadano.<sup>83</sup> En relación con esto, la autopercepción de Darío en términos del *color* es clave para interpretar la construcción de adscripciones étnicas en el marco de los procesos de históricos de racialización y construcción de la otredad en Argentina que reconstruíamos en el capítulo pasado.

En este sentido, en Córdoba como localidad, las fronteras simbólicas que se montan sobre los límites de los ‘barrios bolivianos’ y delimitan el (o los) centro(s) de la ciudad emergen en esta primera lectura como la división entre territorios *peligrosos pero propios* en las periferias y *restringidos, incómodos y ajenos* hacia el corazón de la urbe.

### Circulación a partir de las apuestas educativas como formas de territorización

Ilustración 4: Mapa del Departamento Capital según anillos de radicación migrante y ubicación de escuelas secundarias



Referencias	Radicación residencial de migrantes	Escuelas seleccionadas según	
		ubicación	presencia migrante
■ Centro histórico	Baja		
■ 1° Anillo – Centro de la ciudad	Baja	IPEM Ortiz de Ocampo	“A la que van” (colectivamente)
■ 2° Anillo – Barrios al interior de Av. Circunvala	Intermedia		
■ 3° Anillo – Barrios periféricos	Alta	IPEM Atilio López	“A la que van pero no quieren ir”
■ 4° Anillo – Zona rural del dpto. Capital	Alta	IPEM Héctor Cámpora	“A la que ya no van”

Fuente: elaboración propia

<sup>83</sup> El sentido de los efectos de fronteras trabajando desde las fuerzas políticas, judiciales y de seguridad para con migrantes ha sido abordado en Canelo (2018) y específicamente con jóvenes en el recientemente citado trabajo de Hendel (2020). Acá lo que estamos revisando no remite al sentido estatal del efecto de frontera, sino a su dimensión más capilar que se expresa en la mirada de les que se consideran locales y natives del centro.

En este apartado me centro en cómo los migrantes hacen ciudades (Caglar & Glick Schiller, 2018) y reinventan localidades (Feldman-Bianco, 2009) a partir de complejizar la lectura sobre las formas de territorialización que incorporen las apuestas de escolarización como maneras de apropiarse de la ciudad de Córdoba. En este sentido, si bien la radicación concentrada en los 'barrios bolivianos' nos permite entender la incorporación desigual de los migrantes a la ciudad, veremos a continuación cómo se ponen en marcha dispositivos de territorialización más extendidos al definir las escuelas secundarias a las que asistirán los jóvenes de familias migrantes a partir de los desplazamientos por la ciudad.

Para poder dar cuenta de estos procesos, les invito a un par de recorridos por la urbe.

### *Desde la escuela 'a la que van pero no quieren ir', el caso del IPEM Atilio López.*

Como transeúnte y habitante de Córdoba, cualquier día de mi rutina se podía transformar en un momento del trabajo de campo. Principalmente porque me muevo en el mismo medio de transporte urbano que la mayoría de los jóvenes escolarizados con familias bolivianas, en *colectivos*; pero además porque coincidimos en algunos de los corredores de las líneas que conectan el sur con el centro y que yo usaba para trasladarme entre las escuelas y para llegar a mi hogar. Con el tiempo empecé a incorporar entre mis notas los registros sobre las paradas, los viajes en colectivo, incluso registros sobre salidas cotidianas que rondaban alguna de las escuelas.

Durante el recorrido del 133 se sienta delante mío una chica joven (parece por su voz, porque no logro verla) con una señora parada al lado, ambas con *tonada andina*. La señora que está de pie le está contando que su sobrino que vive en España se graduó, y que ella le dice a sus hijos 'que estudien, que estudien'. El colectivo es muy ruidoso, están inmediatamente al frente mío y su conversación me interesa, pero aun así no logro escuchar del todo. En cada parada recién diviso de qué hablan. Se han comentado que a la más joven le han robado la mochila con todos los apuntes, y la señora le consulta si no lo ha buscado después que *suelen tirar todo, menos lo valioso*.

(Notas de campo, salida del IPEM Atilio López de regreso a mi casa, 12 de Septiembre de 2019)

Salgo del médico y voy a la parada del 312 por Vélez Sarsfield (a la vuelta de la escuela céntrica), me voy cruzando con muchos de los pibes que reconozco por haberles entrevistado. Paso por una de las paradas del 513 –entre otros colectivos hacia zona sur– y hay una larga cola con estudiantes. Entre ellos veo a la hija de Eloísa con un varón, charlando con un trato muy relajado, en confianza. (Notas de campo, salida de un turno médico de regreso a mi hogar, 28 de octubre de 2019)

En la parada de colectivo hay dos jóvenes con chombas celestes con escudo de [una escuela técnica del barrio Las Flores, a cinco minutos al Sur del centro]. Les pregunté por el colectivo 133, y me dijeron que todavía no había pasado. Las chicas ocupaban un tronco caído que se suele usar de asiento, mientras conversaban sobre modelos de celulares que buscaban desde el celular de una de ellas, la otra le comenta 'yo a ese lo vi en el Patio Olmos [centro comercial]'. (Notas de campo, salida del IPEM Atilio López, 27 de marzo de 2018)

Las recién transcritas corresponden a un conjunto de notas dispersas en las que registro encontrarme a estudiantes de alguna de las escuelas en las que hago campo, o con ex estudiantes y docentes del primario de adultos con quienes me vinculé en investigaciones

anteriores, y hasta con una egresada de otra de las escuelas del sur de la periferia en la que trabajé como docente. Los colectivos, y principalmente ciertas paradas de colectivo se tornaron relevantes para entender destinos y formas de circulación en la ciudad.

A media cuadra del IPEM Atilio López por la misma calle por la que se ingresaba al establecimiento, estaba la parada de colectivo a la que recurría para desplazarme. La parada consistía en un poste de luz con el número de colectivo pintado, en torno al cual se agrupaban vecines, personal de la escuela y jóvenes en franjas horarias específicas. De vereda muy angosta, la parada estaba cruzando un callejón por el que se accedía a un barrio constituido a partir de una cooperativa de migrantes regionales. Las primeras veces me encontraba esperando sola un tiempo, hasta que 5 minutos antes de que arribara el colectivo llegaran futuros pasajeros de todas las esquinas a sumarse a la espera. Con el tiempo anoté los horarios –conocidos por les habitué- publicados en la sala de profesores de la escuela en la última hoja de mi cuaderno, porque no me recomendaban tanta soledad en esa parada. Alrededor de las 12, horario próximo al cierre del turno matutino, me empezó a llamar la atención la cantidad de niños y jóvenes con uniformes de otras escuelas o guardapolvos que llegaban al barrio o esperaban para partir. El hecho de que pudieran llegar caminando a la parada, ergo al IPEM Atilio López, pero tomaran el transporte público para ir a escuelas más alejadas comenzó a constituirse en una pregunta de la investigación.

En la institución había cierto desconcierto sobre qué sucedía con estudiantes que comenzaban allí sus estudios, pero no los finalizaban. Las hipótesis rondaban en torno a la gran movilidad entre escuelas que en general realizaban los estudiantes *porque les pinta pasarse*. En particular sobre los estudiantes migrantes, desde esta escuela suponían, que se dejaba la institución por retornos a Bolivia. En complemento con estas explicaciones más recurrentes, Camilo, un profesor del Atilio López comprometido con la escuela<sup>84</sup> reconstruía el pasaje de estudiantes de familias bolivianas como parte de *una preocupación*, una apuesta familiar:

[Me comentaba sobre Isaías, un estudiante sobresaliente que tuvo el año pasado, a quien le prestaba comics por su afición a la escritura y el dibujo]

E: ¿Y él es de familia migrante?

C: Sí. Y él no está más acá ya. No sé si migró o no. Tendría que estar en quinto año, no está más. (...) había unos pibes también Mamani de apellido que los mandaron a todos al Centro. Por darte un ejemplo. O sea, a lo que voy es como que hay una preocupación. (...) Ponele, el chiquito Mamani venía acá, estaba en... creo que estaba en segundo, en tercero, ya ni me acuerdo. Lo cambiaron. Después venían los hermanitos, también los cambiaron. Entonces, es como eso. Y vos ves que hay un cambio no vinculado con el pibe ese, “yo me quiero cambiar”. Como hay tantos cambios de tantos pibes acá en la escuela que de repente les pinta cambiarse de escuela y se cambian. Yo lo veo como un cambio más estipulado familiarmente. O sea, como que hay ahí un interés también en terminar el ciclo, terminar bien y preocuparse.

(Entrevista con Camilo, profesor del IPEM Atilio López, 28 de mayo de 2018)

---

<sup>84</sup> Camilo había concentrado todas sus horas en este IPEM. Organizaba actividades extracurriculares como talleres de literatura y radio extraescolar, además de coordinar el programa CAJ (Centro de Actividades Juveniles) desde dónde se llevaron adelante las pintadas de murales latinoamericanistas y que resalten la figura del sindicalista emblemático del Cordobazo que da nombre a la escuela. Cuando lo conocí mantenía una activa militancia en el barrio –al cual se había mudado- y en movimientos sociales y culturales de izquierda.

El escenario se tornó más legible cuando crucé lo que aquí sucedía con las otras escuelas.

### *Desde la escuela 'a la que ya no van', el caso del IPEM Héctor Cámpora.*

Tal como presenté en la introducción (véase ilustración 1), el IPEM Héctor Cámpora es una escuela ubicada en la zona rural, es decir fuera del ejido urbano de la ciudad, en lo que queda en la zona Sur del cinturón verde de quintas hortícolas. A esta escuela asisten jóvenes que viven en los barrios populares que se han ido constituyendo sobre dos avenidas paralelas que se transforman en caminos o rutas hacia el sur de la provincia. En una de las avenidas/caminos está el IPEM Héctor Cámpora, y en la otra están los barrios de dónde provienen los estudiantes. Las avenidas/caminos están a 3 km de distancia entre sí y se conectan por un callejón que se hace caminando en media hora. Estos barrios tienen distintas historias de conformación, dos son barrios antiguos configurados a partir de postas rurales, otros dos son barrios recientes constituidos mediante la política habitacional de *ciudades-barrio* que implementó el gobierno provincial en la década de 1990,<sup>85</sup> y hay otros dos que son barrios constituidos a partir de la organización vecinal en tomas de tierras fiscales. Rodeando la escuela, por el otro camino el escenario se completa con casas quintas imponentes reamoldadas para uso de salones de fiestas y con algún que otro barrio cerrado enmarcado por altos muros recubiertos de enredaderas para embellecer -y coronados de alambres de púas para ahuyentar-.

En esta escuela, la matrícula migrante fue históricamente alta mientras asistían los jóvenes de familias bolivianas y peruanas residentes en los barrios aledaños o en los mismos cortaderos de ladrillos y quintas. Para mi sorpresa, al llegar a esa escuela en 2017 me fui encontrando con un panorama muy distinto con relación a la presencia de migrantes. Por curso había uno o dos estudiantes que desde la dirección conocían que tenían experiencias migratorias propias o familiares. Al contrastar con los registros institucionales, la totalidad de los estudiantes tenía documento argentino y sólo tres estudiantes tenían en el casillero materno/paterno un DNI *extranjero*.<sup>86</sup> Mientras revisábamos los registros y conversábamos con la directora y su secretaria, ellas iban reconstruyendo las redes familiares y se comentaban sobre ex estudiantes con familias de origen boliviano y peruano de quienes tenían el recuerdo de haber recibido y acompañado en sus trayectos escolares. Mencionaban como un grupo *reciente* a la promoción que egresó en 2010. A lo largo de mi estancia de campo tuve oportunidad de entrevistar además de a la directora, a la psicopedagoga, a estudiantes y a otra egresada. En ningún caso me quedaba en claro si la baja de la matrícula de estudiantes con familias bolivianas era una particularidad de esta institución o era una tendencia en general.

Al igual de lo que un año después pude reconstruir en el IPEM Atilio López, se configuraba como un tema a atender la parada del colectivo durante los horarios de entrada y salida. El único colectivo que pasa frente a esta escuela lo hace cada 40 minutos. Por este motivo, el primer día la directora, me mostró el cartel que había en un pasillo con los horarios impresos: 'sacale una foto, está actualizado'.

---

<sup>85</sup> Para profundizar en las políticas de segregación en Córdoba a partir de las denominadas ciudades barrio, véase Boito y Michelazzo (2014).

<sup>86</sup> Una estudiante de 6to año, hija de migrantes bolivianos y dos estudiantes primos entre sí de 5to año, hijos e hija de migrantes peruanes.



La parada es un poste de luz, frente a la escuela, que rodean los jóvenes a la salida de clases como punto de encuentro para las charlas. El recorrido del colectivo es circular (trazado como un 'herradura' cerrada), comienza y termina en el mismo punto, conectando el pueblo en donde está radicado el complejo carcelario provincial de la capital, con el casco histórico de la ciudad, en una y otra dirección. A la ida desde aquel pueblo al centro, el colectivo va por la avenida/camino que pasa en frente de los barrios donde viven la mayoría de los estudiantes, atraviesa parte del centro y se dirige hacia el sur nuevamente pero por la avenida/camino en la que se encuentra emplazado el IPEM Héctor Cámpora, para continuar hacia el pueblo. En vez de la media hora que puede tomar caminar por el callejón desde los barrios a la escuela, ir en colectivo implica demorar entre hora y media y dos horas de viaje.

En una ocasión, salí justo cuando se desocupaba un grupo de 5to año que terminó su jornada temprano y retornaba a sus hogares. El grupo entero se subió al colectivo. Un joven se quedó sin *pases* en su tarjeta de colectivo y otro se la ofreció. Se dispusieron de a grupos en los asientos del transporte casi vacío. Viajamos juntas hasta el centro. Como aclaran quienes trabajan desde la perspectiva de las movilidades (Zunino Singh, 2018; Sheller & Urry, 2018) el desplazamiento también es un momento donde "suceden cosas susceptibles" de ser analizadas. Durante ese viaje, de tanto en tanto, los jóvenes estudiantes se redistribuían en el colectivo conforme se iban subiendo y bajando nuevas pasajeras. Llegando al centro, sólo un grupo de varones se quedó charlando entre sí, el resto de estudiantes estaba sentados en puntos dispersos del colectivo escuchando música con auriculares o mirando sus celulares. Yo me bajé en una de las paradas del centro para transbordar hacia mi casa, mientras a ellos les esperaba la otra mitad del viaje en el mismo colectivo. Estas referencias de circulación también surgieron en una entrevista con la directora de la escuela:

E: ¿Y los estudiantes que vienen son de por acá de la zona?

D: Sí, [los estudiantes] son de la zona. Nosotros pensamos que con esto del Boleto Educativo se iban a ir más al Centro, porque por ahí ellos quieren algo un poco más urbano, pero no, se van y vuelven. Se van por un año y vuelven. O vuelven repitiendo o vuelven con las mañas... pero terminan volviendo. Y son de esta zona, (...) Hay muchos chicos que vienen a través de un callejón que hay. O caminando por el callejón, que son tres kilómetros, o dan la vuelta por el colectivo por el Centro. El colectivo hace como una herradura, sale de San Antonio, da toda la vuelta por el Centro y sube por acá.

E: (...) o sea que pasean un rato.

D: Sí. Hoy yo justo venía del Centro y había una chica y le digo, '¿A qué hora lo tomás?'. Yo venía en el [colectivo] del Centro. Me iba a bajar en mi casa, iba a comer algo y agarraba el auto y venir. Y ella ya estaba. Dice, 'Yo a las 11 y cuarto tomo el colectivo'.

E: ¿Y entra a qué hora?

D: Una y diez. Sí, es mucho. Por eso muchos quieren venir caminando. Pero a veces caminando está medio, medio, viste. Yo digo, 'Traten de ir todos juntos', porque ha habido robo... O pasa alguno en moto y alguna vez les sacaron a las chicas una maqueta que llevaban y se las rompieron. Qué sé yo, viste (Entrevista con Celia, directora del IPEM Héctor Cámpora, 05 de octubre de 2017)

Ilustración 5: Foto de las paradas de colectivo de la línea que pasa por el IPEM Héctor Cámpora (2017)

LINEA COLECTIVO										
Pueblo	Parada camino 1				paradas centro				escuela	Pueblo
					06:00	06:00	06:11	06:51	07:25	
					06:34	06:34	06:45	07:25	08:04	
06:00	06:20	06:42	06:51	07:03	07:13	07:13	07:33	07:43	08:06	08:48
06:35	06:57	07:22	07:32	07:47	07:58	07:58	08:18	08:28	08:53	09:33
07:16	07:38	08:03	08:13	08:28	08:39	08:39	08:59	09:09	09:34	10:14
07:54	08:16	08:41	08:51	09:06	09:17	09:17	09:37	09:47	10:12	10:52
08:32	08:54	09:19	09:29	09:44	09:55	09:55	10:15	10:25	10:50	11:30
09:10	09:32	09:57	10:07	10:22	10:33	10:33	10:53	11:03	11:28	12:08
09:48	10:10	10:35	10:45	11:00	11:11	11:11	11:31	11:41	12:06	12:46
10:28	10:50	11:15	11:25	11:40	11:51	11:51	12:11	12:21	12:46	13:26
11:08	11:30	11:55	12:05	12:20	12:31	12:31	12:51	13:01	13:26	14:06
11:48	12:10	12:35	12:45	13:00	13:11	13:11	13:31	13:41	14:06	14:46
12:28	12:50	13:15	13:25	13:40	13:51	13:51	14:11	14:21	14:46	15:26
13:08	13:30	13:55	14:05	14:20	14:31	14:31	14:51	15:01	15:26	16:06
13:48	14:10	14:35	14:45	15:00	15:11	15:11	15:31	15:41	16:06	16:46
14:28	14:50	15:15	15:25	15:40	15:51	15:51	16:11	16:21	16:46	17:26
15:08	15:30	15:55	16:05	16:20	16:31	16:31	16:51	17:01	17:26	18:06
15:46	16:08	16:33	16:43	16:58	17:09	17:09	17:29	17:39	18:04	18:44
16:24	16:46	17:11	17:21	17:36	17:47	17:47	18:07	18:17	18:42	19:22
17:02	17:24	17:49	17:59	18:14	18:25	18:25	18:45	18:55	19:20	20:00
17:40	18:02	18:27	18:37	18:52	19:03	19:03	19:23	19:33	19:58	20:38
18:18	18:40	19:05	19:15	19:30	19:41	19:41	20:01	20:11	20:36	21:16
18:56	19:18	19:43	19:53	20:08	20:19	20:19	20:39	20:49	21:24	22:04
19:34	19:56	20:21	20:31	20:46	20:57					
20:12	20:34	20:59	21:09	21:24	21:35	21:35	21:55	22:05	22:30	23:10
20:50	21:12	21:37	21:47	22:02	22:13	22:13	22:33	22:43	23:18	23:58
21:28	21:50	22:15	22:25	22:40	22:51	22:51	23:11	23:21	23:46	24:26
22:06	22:28	22:53	23:03	23:18	23:29	23:29	23:49	23:59	00:24	01:04
22:44	23:06	23:31	23:41	23:56	00:07	00:07	00:27	00:37	01:02	01:42
23:22	23:44	24:09	24:19	24:34	00:45	00:45	01:05	01:15	01:40	02:20

Fuente: Fotografía propia intervenida para preservar referencias barriales en el anonimato

El viaje demora entre tres y cuatro veces más que hacer el recorrido caminando, pero las ventajas inclinan la balanza. Además de hacer del desplazamiento un momento de encuentro con amistades y paseo por el centro o incluso de dispersión personal, la posibilidad de atravesar la localidad está garantizada por la gratuidad del transporte público en la ciudad de Córdoba para quienes cursan estudios (y también para docentes o personal escolar) en cualquier nivel educativo. Los *pases* que usan los estudiantes refieren al programa del *Boleto Educativo* [Gratis] que nombra la directora. Se trata de una política pública provincial vigente a partir del inicio del ciclo lectivo 2012, que como muchos de los programas estatales, está sujeta a la condición de nacional y de regularización, dado que se solicita Documento Nacional de Identidad para gestionarlo. Para la aprobación de la solicitud,<sup>87</sup> debe existir un radio superior a diez cuadras de distancia entre el domicilio declarado y el establecimiento educativo al que concurre el solicitante. Veamos cómo se observa este aspecto en la escuela céntrica, el Ortiz de Ocampo.

<sup>87</sup> El *boleto educativo* se tramita a comienzo de año llevando un formulario que se descarga desde la página del gobierno provincial en donde se completa domicilio de vivienda y de establecimiento educativo, así como los días y horarios de cursado. En este caso, las escuelas certifican la veracidad de la información, sellan los formularios para que puedan ser entregados por los beneficiarios en las oficinas que se tramitan del Ministerio de Transporte de la provincia u otras -que se disponen para este fin en el centro-, dónde se contabilizan los *pases* habilitados para cumplir el cursado.

## *Hacia la escuela 'a la que van', el caso del IPEM Ortiz de Ocampo*

E: ¿Desde primero? ¿Y cómo llegaste a la escuela? ¿Cómo la elegiste?

L: A mi mamá le empezó a gustar. O sea, primero era en IPEM Atilio López, que es cerca de mi casa. Me dijo: 'Mejor en el Centro, porque en el Centro es un poco mejor la educación', por eso me trajo acá, a la escuela Ortiz de Ocampo, ya que está tan cerca de los colectivos.

E: ¿Y al Atilio López..., conocías cómo era la escuela?

L: No, porque no entré. Mis hermanas sí estudiaron ahí, pero yo no entré. Cuando salí de sexto me vine para acá.

(Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

Luciano es un joven boliviano que transitó toda su trayectoria escolar en Córdoba. Tal como relata, vive en un barrio de histórica presencia boliviana cerca del IPEM Atilio López, pero su mamá consideró que convenía que asistiera a una escuela del centro, y eligió a la Ortiz de Ocampo porque le quedaba cómodo el colectivo. En el capítulo 5 retomaremos la entrevista con Luciano para pensar las apuestas diferenciadas que hacen en su familia con relación a sus hermanas y su hermano menor. Tal como pude reconstruir en la Tabla 5, Luciano comienza el nivel secundario en 2013, con el programa transporte ya en marcha.

Por su parte, al conversar con Eneas, Jhulian y Brandon sobre cómo veían sus madres y padres las escuelas en Argentina, también surge el *boleto educativo* como un tema:

B: que nos da chances si nos va mal en una materia nos pueden dejar pasar

J. En cambio en Bolivia, con tres [materias] ya...

B: y encima acá nos dan boleto educativo para venir sin pagar colectivo, todo eso (...) bueno, muy bueno en Argentina

En: algo fundamental

J: si sale 50 [pesos] la *traffic* [transporte escolar privado]<sup>88</sup> (Entrevista con Jhulian y Eneas de 13 años, de 1er año y Brandon de 17 años, de 4to año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

A diferencia de Luciano, estos jóvenes viven en Barrio Nuestro Hogar III, que no cuenta con una escuela secundaria. Pueden llegar al IPEM Héctor Cámpora, pero deberían hacerlo caminando por al menos 40 minutos, o bien caminar unos 20 minutos para tomarse el colectivo que demorará entre hora y media o incluso más para llegar a esa escuela. Hay una escuela a la que podrían acceder caminando en el barrio-ciudad Angelelli, una zona que si atendemos a la Ilustración 3 con el mapeo colectivo del barrio y sus alrededores, aparece como una zona especialmente hostil para migrantes signada con el ícono de 'discriminación y agresión'. Incluso, como las paradas de la única línea de colectivo que tiene el barrio también

---

<sup>88</sup> Para tener parámetros de los precios conviene realizar algunas aclaraciones. Primero, al momento de la entrevista el viaje en colectivo urbano tenía un costo de 28 pesos argentinos. Segundo, que el transporte público en la provincia de Córdoba es uno de los más costosos a nivel nacional. Por ejemplo en 2020, año que con las medidas de ASPO se congelaron los precios –y el uso– del transporte, mientras en AMBA el boleto costaba según las distancias entre 18 a 23 pesos la tarifa común, y entre 8,10 y 10,35 pesos la tarifa social; en la ciudad de Córdoba el colectivo urbano costaba 31,90 sin importar las distancias. Tercero, que la frecuencia es muy espaciada. Si bien el caso del IPEM Héctor Cámpora es excepcional con 40 minutos entre coche y coche, el resto de las líneas pueden tener frecuencias supuestamente de no más de 15 minutos, pero que en la práctica lo exceden holgadamente. Por ejemplo entre las notas camino al IPEM Atilio López, tengo registros de espera de 20 minutos contabilizados.

están identificadas como zonas de peligro y agresión, no sorprende que como dice Jhulian, algunas familias inviertan en transporte privado para llegarse a la escuela. Así también relata Malena el cambio del uso de transporte público a privado: “Yo al principio me iba en colectivo, después como empezaron a haber personas que asaltaban a las demás personas, me mandaron en transporte” (Entrevista con Malena de 13 años y compañeres de 1er año la Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019). Ya seguiremos trabajando estas cuestiones desde otras aristas que aluden a la posibilidad de ir al centro y los mecanismos de control de los tiempos que ponen en marcha algunos/as padres/madres.

Quienes residen en Nuestro Hogar III también podrían optar por asistir a una escuela que cuenta con nivel inicial, primario y secundario a 30 cuadras, en barrio Cabildo (40 minutos caminando), o bien ir en colectivo y descender a dos cuadras. Sin embargo, aunque esta institución es elegida para el trayecto primario, en cambio es descartada para la escolarización secundaria. Rosario, una joven que asiste al tercer año del IPEM Ortiz de Ocampo e hizo su primaria en esta escuela, así se refería a su cambio de institución:

E: ¿Y de seguir ahí en la escuela AC, no lo habían pensado ustedes?

RO: Yo sí lo pensé, porque todos mis compañeres fueron a ese colegio. Con todos me llevaba muy bien. Pero mi mamá dijo, porque por esa zona había medio *choritos* (ladrones) y yo iba a ser la única que iba a ese colegio [del barrio]. No quería por eso mi mamá.

(Rosario, 15 años, y compañeras de 3er año del Ortiz de Ocampo, 16 de junio de 2019).

Transitar los barrios periféricos no es una opción segura para la elección de la escolaridad de les jóvenes generaciones. En cambio, asistir al centro supone estar más lejos, pero más seguras. Por eso, tal como me comentó Rosario en esa ocasión, en la Ortiz de Ocampo “La mayoría somos de Hogar Tres”, una representación que circula con frecuencia en la institución. En una charla de pasillo con la directora del IPEM Ortiz de Ocampo, me pide si tenía forma de contactarla con las autoridades de la escuela primaria de Nuestro Hogar III para poder articular el pasaje del sistema primario al secundario. Siendo una escuela con tan alta matrícula y ubicada en el centro de la ciudad, reciben ingresantes de todos los barrios, pero año a año van notando que este barrio en particular tiene más participación.

‘En realidad vienen de muchos barrios porque en definitiva es una escuela que no pertenece a ningún barrio, con eso que Nueva Córdoba tiene estudiantes y gente tan joven. Y las familias que viven por acá, no los mandan acá... entonces. Pero del [primario de NHII], tendremos de los 250, unos 30... pero esa y otra que no me acuerdo, pero que es de barrio cabildo’.

(Notas de campo, charla con la directora del IPEM Ortiz de Ocampo, 02 de Julio de 2019).

A partir de los registros de la escuela, pude luego constatar efectivamente la numerosa cantidad de barrios de residencia estudiantil que reúne la escuela: 260.89 De todos ellos, los barrios de la zona sur considerados ‘barrios bolivianos’, son los de mayor proporción.

---

<sup>89</sup> Tomando como parámetro la división de barrios realizada en el último censo que identifica 486 barrios, a esta escuela asisten estudiantes de más de la mitad de barrios de la ciudad.

**Tabla 2 Proporción de estudiantes del IPEM Ortiz de Ocampo según barrios en los que residen (2019)**

Barrios	N	%
Ntro.Hogar III y Pueblo Unido	203	13,6
Villa El Libertador	163	10,9
Bella Vista	115	7,7
Guemes	84	5,6
Santa Isabel I Sec.	54	3,6
Cabildo	50	3,3
Colonia Lola	49	3,3
Cáceres	34	2,3
Otros barrio	742	49,7

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el establecimiento educativo. Año 2019

En este sentido, si atendemos a la matrícula migrante<sup>90</sup>, la escuela Ortiz de Ocampo es la que mayor cantidad de estudiantes migrantes, y en particular, la que más estudiantes bolivianos tiene en la provincia. En 2018 la proporción de estudiantes migrantes sobre el total de la matrícula era del 9,27% (véase tabla 3), cuando en la provincia de Córdoba esta proporción representa 0,94% (véase tabla 4).<sup>91</sup> Es decir diez veces más alta. Esta tendencia es aún más marcada en 2019, cuando en el Ortiz de Ocampo la matrícula de estudiantes migrantes representa 10,26%, mientras que los valores a nivel provincial se mantienen en 0.98%.

**Tabla 3 Migrantes según origen nacional en IPEM Ortiz de Ocampo entre 2011 y 2019**

País/continente de origen	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Bolivia	45	48	51	52	70	80	86	91	97
Brasil			1	1	2	1	1	2	1
Chile			2			1	1	1	
Colombia						1	1		1
Ecuador				1	1	1	1	1	1
Paraguay	1	2	3	3	4	3	4	5	8
Perú	27	28	29	27	26	32	30	35	40
Uruguay						1	1	1	1
Venezuela									2
Otros países de América		1							
Europa								1	1
Asia, África y Oceanía									
<b>Total de estudiantes migrantes</b>	<b>73</b>	<b>79</b>	<b>86</b>	<b>84</b>	<b>103</b>	<b>120</b>	<b>125</b>	<b>137</b>	<b>152</b>
<b>Total de la matrícula</b>	<b>1418</b>	<b>1462</b>	<b>1511</b>	<b>1471</b>	<b>1480</b>	<b>1583</b>	<b>1542</b>	<b>1478</b>	<b>1481</b>
<b>% de estudiantes migrantes sobre el total de la matrícula</b>	<b>5,15</b>	<b>5,4</b>	<b>5,7</b>	<b>5,71</b>	<b>6,96</b>	<b>7,58</b>	<b>8,11</b>	<b>9,27</b>	<b>10,26</b>

<sup>90</sup> Véase en tabla 14 (Anexo 2). ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia. Conviene aclarar que esta escuela no es la que mayor porcentaje de migrantes tiene, porque tal como se puede apreciar que el podio lo ocupa una escuela privada con casi el 75 por ciento de estudiante de origen europeo, y le siguen escuelas con alta proporción de población migrante latinoamericana. Sin embargo, en valores absolutos, es el IPEM Ortiz de Ocampo el que concentra mayor número de estudiantes de esta condición.

<sup>91</sup> Según datos procesados a partir del Relevamiento Anual 2018, en un trabajo previo (Maggi et. al., en prensa) observamos que la presencia migrante en el sistema educativo en Argentina representa el 1,77% del total de la matrícula de todos los niveles de educación común obligatoria (0,72% en el inicial, 1,33% en primario, y 1,88% en secundario). Al observar el caso de la provincia de Córdoba, vemos que los valores porcentuales son más bajos que a nivel nacional al representar el 0,98% del total (0,48% en el inicial, 0,77% en el primario y 0,94% en el secundario).

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce entre las Bases de Datos por Escuela de Educación Común del Relevamiento Anual (Ministerio de Educación de la Nación) y datos proporcionados por el establecimiento educativo. Años 2011- 2019.

Tabla 4: Porcentaje de matrícula migrante de la provincia de Córdoba del nivel Secundario según origen nacional. Años 2018 y 2019<sup>92</sup>

Nivel Secundario	Año 2018	Año 2019
Migrantes	0,94	0,98
País de Origen	% sobre total de la matrícula migrante	
Bolivia	28,6	28,6
Brasil	3,4	3,5
Chile	2,6	2,2
Colombia	3,4	2,8
Ecuador	0,5	0,5
Paraguay	5,7	5,9
Perú	23,7	22,5
Uruguay	1,2	1,2
Venezuela	3,8	8,2
Otros de América	10,8	10,5
Europa	14,9	12,5
Asia	0,6	0,6
África y Oceanía	0,8	1,0

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce entre las Bases de Datos por Escuela de Educación Común del Relevamiento Anual (Ministerio de Educación de la Nación). Años 2018 y 2019.

Con el recorrido por las instituciones me interesa resaltar este pasaje entre la asistencia a escuelas cercanas o enclavadas en los ‘barrios bolivianos’ a la escuela Ortiz de Ocampo, en tanto escuela céntrica. Pero también es importante resaltar que, al revisar la matrícula histórica de la escuela con relación a los orígenes nacionales de los estudiantes, vemos que la presencia de estudiantes migrantes se observa desde hace muchos años, y que es cada vez más numerosa.

De hecho desde 2011<sup>93</sup> siempre fue la escuela con mayor cantidad de estudiantes migrantes de origen boliviano de la provincia (y por ende de la ciudad) según los registros estadísticos obtenidos a partir del Relevamiento Anual que se lleva adelante en las escuelas del todo el país. Esto quiere decir que el boleto educativo permitió a más familias de origen migrante - cuyos hijos tengan DNI argentino por haber nacido en territorio argentino o por haber regularizado su situación- llegar al centro, pero que ya había otras que habían iniciado estas apuestas educativas de desplazamiento por la ciudad.

El lugar estratégico de la escuela por las paradas de las líneas de colectivo de zona sur, y la política de gratuidad del transporte permiten optar sin restringir las opciones de escolarización a la limitada oferta educativa de los barrios que habitan, y principalmente, sin exponerse a situaciones de inseguridad al desplazarse por sus barrios. Por eso, una dinámica de desplazamientos por la ciudad que se sostenía mediante el uso del transporte público y los trazados de los recorridos, pasa a ganar protagonismo con la implementación del boleto educativo, pero es evidente que no agota el análisis. Lo que iremos viendo a lo largo de esta etnografía es que la escuela Ortiz de Ocampo se consolida como una escuela *diversa* y cómo

<sup>92</sup> En el segundo Anexo, tablas 15 y 16, presento un panorama más amplio de datos con el resto de niveles educativos de Educación común, tipos de gestión y otra información valiosa.

<sup>93</sup> Sólo se encuentran disponibles los datos a partir de los cuales reconstruí esta información entre 2011 y 2019.

les 'jóvenes en movimiento' también 'hacen escuelas' -parafraseando a Rockwell (2007) y en el sentido en el que Caglar y Glick Schiller (2018) plantean que les migrantes 'hacen ciudad'. Tal es así, que entre los típicos locales comerciales que funcionan en las cuerdas del barrio universitario donde se emplaza el Ortiz de Ocampo (librerías, imprentas, cervecerías, locales de ropa juvenil, entre otros), durante mi estancia de campo se abrió un local de la franquicia Western Union, una de las empresas que lidera el mercado de remesas, cuyo afiche de vidriera reza "Esto es enviar un futuro mejor a tu familia en Bolivia".

**Ilustración 6: Afiche de empresa para envío de remesas "Enviar un futuro mejor a tu familia en Bolivia" a 50 metros del Ortiz de Ocampo**



**Fuente: Fotografía propia, Córdoba 19 de septiembre de 2019**

Un primer acercamiento etnográfico que da indicios de porqué es *esta* escuela y no *otra* escuela céntrica, permite encontrar en el azar de un trazado de líneas de colectivo, puntuales (y escasas) para conectar los barrios periféricos con el centro, una dimensión comprensiva de prácticas de territorialización. Pero también nos detendremos en breve a ver cómo este proceso irá consolidándola como una escuela *diversa* con importante presencia migrante y particularmente boliviana, y esa consolidación a su vez le abre las puertas a otras familias conforme circula la información entre redes de vecindad, parentesco y paisanaje. César, por ejemplo, cuenta que a su madre le recomiendan amigas y conocidas *paisanas* inscribirlo en esta escuela para su trayecto secundario.

E: ¿cómo fue, perdón? ¿Cómo llegaste a este cole?

C: Con los pies. [Risas] Yo no tengo ningún hermano. Tengo, pero son tres chiquititos y tengo un hermanastro. Y ese fue al colegio del barrio, así que no... Mi mamá vende ropa y muchas de las clientas que tiene mi mamá, todas esas que son amigas o conocidas porque también son bolivianas, sus hijas o sus hijos van a este colegio. Y le recomendaron este colegio a mi mamá. Y bueno, me dijo, "Te voy a meter a este colegio". "Bueno", le digo. Porque yo en la primaria tenía un amigo también que iba a este colegio.

(Entrevista con César de 13 años y compañeros de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Mientras que a nivel familiar circula la información entre redes de vecindad, parentesco y paisanaje, las dinámicas de sociabilidad juvenil también se activan. En el caso que presentamos a raíz del relato de Eneas es especialmente revelador para dar cuenta de estas dinámicas.

Eneas describe la preocupación de su madre con relación a las burlas, por su pequeña contextura física. La presencia de su hermano y la asistencia de sus amigos (con quienes transitó el primario en una escuela barrial) en la misma escuela secundaria tranquiliza a sus padres.

E: ¿Y viniste a esta escuela porque tu hermano ya venía acá?

En: No, él también vino aquí, iba a otra escuela, y se vino a cambiar aquí. Él entró porque mi mamá creía que a mí me iban a hacer burla. Entró para que me acompañe a mí también (...) [yo] quería ir al Ortiz de Ocampo, pero por mis amigos, por ellos. Y mi mamá tampoco quería, quería buscar otra escuela, la escuela de mis hermanos...

L: ¡y luego la hicimos convencer!

(Eneas de 13 años y amigos de 1er año del Ortiz de Ocampo, Córdoba, 2019)

Entonces, si bien la elección de las escuelas son familiares, y en éstas el peso de la decisión recae en adultos, las redes de amistad intrageneracional también se activan para inclinar la elección en pos de garantizar la asistencia a escuela a la que van amigos o conocidos.

A modo de reflexión final del capítulo quisiera destacar que, como fui reconstruyendo, las situaciones de peligrosidad y las formas de experimentar los territorios que se habitan como 'inseguros', y el centro como 'ajeno' e 'incómodo' se conjugan de una manera compleja a la hora de definir la escolarización secundaria. Al atender a las territorialidades locales, pude dar cuenta que los 'jóvenes en movimiento' se desplazan en -y por- la ciudad.

Al hacerse del *boleto educativo* como recurso, las familias de origen boliviano apuestan a la que entienden, una mejor escolarización secundaria por encontrarse en el *centro*.

En este sentido mientras la radicación habitacional de la población migrante en Córdoba es cada vez más centrífuga; la dinámica que da cuenta del proceso de territorialización mediante apuestas educativas, podríamos decir que está cada vez más enfocada hacia el centro. Esta relación centrífuga-centrípeta, me resultó especialmente reveladora para comprender las experiencias de escolarización en clave local.



## Capítulo 3: Sentidos del migrar, del viajar y del habitar en el movimiento

Conversar sobre las experiencias de movilidad o las de haber migrado con jóvenes, es hablar de *viajar*, de *venir*, de *irse*. Estas categorías aluden mucho más al movimiento de las que se suelen emplear en los trabajos sobre jóvenes migrantes e hijos de migrantes –más atentos a las dinámicas de ‘integración’,<sup>94</sup> principalmente en los trabajos abocados a jóvenes escolarizados. A lo largo del trabajo sostengo esta tensión entre pensar las experiencias de escolaridad de jóvenes ‘en movimiento’ para poder darle presencia a los sentidos del ‘ser migrante’ o ‘ser boliviano’ con relación a los desplazamientos que han transitado y transitan los jóvenes por un lado, y por otro atender a las formas del habitar acá y habitar, recordar y nombrar el allá. En este sentido, es preciso recuperar la propia movilidad como una instancia formativa, independientemente de las experiencias escolares que a ella se enlacen, porque tal como plantea Ingold (2015) ‘habitar’ en el movimiento, en el tránsito, es una instancia de conocimiento.

Por lo dicho, me propongo abordar en cinco apartados las distintas dimensiones que a lo largo del trabajo de campo me permitieron pensar la relación entre experiencias de movilidad y trayectorias socioeducativas como un modo de cierre de esta primera parte, y a la vez una puerta introductoria a las experiencias formativas y los sentidos de escolaridad que abordaremos con mayor detenimiento en la segunda parte.

En el primer apartado desarrollo los sentidos del migrar, reconstruidos a partir de la noción de *viajar* que emerge en los relatos como categoría nativa para expresar las experiencias que se transitan *en* el desplazamiento. En el siguiente apartado, y en relación con las experiencias de movilidad, reconstruyo cómo se significa el *allá* - Bolivia en tanto territorio que se visita. En el tercer apartado retomo cómo los jóvenes reconstruyen los proyectos migratorios familiares y a su vez, cómo se van trazando futuros proyectos migratorios personales. Finalmente, en los últimos dos apartados me detendré en cómo los jóvenes van recuperando las experiencias de escolarización en tanto se vinculan temporalmente los recorridos migratorios con las trayectorias socioeducativas y el lugar que ocupan las apuestas escolares familiares en esos tránsitos.

### ***Viajar* como experiencia de movilidad generacional**

En un trabajo específicamente centrado en las experiencias de movilidad de jóvenes con familias bolivianas que residen en la ciudad de Córdoba y en el conurbano bonaerense (Hendel y Maggi, en prensa) dábamos cuenta de cómo al hablar de los procesos migratorios, los jóvenes con quienes trabajábamos se remitían a la categoría de *viaje*. Rastreando los sentidos

---

<sup>94</sup> Conviene aclarar que el abordaje propuesto y el propio posicionamiento teórico se aleja de la preocupación por la ‘integración’, cuestionada en los estudios migratorios por abordar con sesgos de nacionalismo metodológico los procesos de socialización sólo desde la óptica de las sociedades de destino.

que la misma engloba, pudimos reconstruir que las experiencias de sucesivos desplazamientos que transitan estos jóvenes no sólo entre Bolivia y Argentina, sino entre distintas ciudades en Argentina (y en menos casos, en Bolivia también) hacen de los *viajes* una experiencia de movilidad que se puede leer en clave generacional (Mannheim, 1993). Es decir, se pueden pensar los sentidos que adoptan para los jóvenes que como hito generacional comparten la experiencia de la continua movilidad. En estos casos, al hablar del viajar encontramos que refieren a trayectos que implicaron cambios de residencia y también a ‘viajes de visita’.

Para distinguir entre los tipos de viajes, nos remitimos a ‘viajes umbrales’ para concentrar el conjunto de relatos que aludían al desplazamiento que transformaba a los jóvenes en migrantes al atravesar fronteras internacionales, “aquel primer viaje que realizaron la mayoría de estos jóvenes entre Bolivia y Argentina, y que, según sus relatos, marcan un hito de magnitud en sus trayectorias, un antes y un después” (Hendel & Maggi, 2022, pág. 18).

Al analizar las narrativas sobre los viajes iniciales entre Bolivia y Argentina, nos encontramos con la descripción de un hito en tanto punto de quiebre que emerge en la trayectoria de vida de estos jóvenes. Tal como analiza Pedone (2010), los jóvenes construyen y deconstruyen imágenes solapadas conforme la cantidad de información que manejan entre sus redes familiares, amistades y vecindades sobre qué les depara la migración. En estos ‘viajes umbrales’ muchas veces las representaciones sobre el ‘allá-Argentina’ se reconfiguran a partir de la experiencia presente del habitar un lugar donde la referencia a Bolivia no es bienvenida. Rosas (2014) plantea que es en esas circunstancias, en las cuales comprenden que la migración “no era lo que habían imaginado”, que se produce un desencanto que podría considerarse un punto de inflexión que acerca a los jóvenes migrantes a la adultez.

Para referirnos a los casos en los que se relataban desplazamientos entre ciudades o mudanzas de barrios hablamos de ‘viajes sucesivos’. Por otra parte, tenemos un conjunto de jóvenes con una experiencia migratoria menos dinámica, que como veíamos en la reconstrucción de sus trayectorias migratorias (Tabla 1), han vivido la mayor parte de sus vidas en la misma localidad, o bien que han cambiado una única vez de residencia. En estos casos también emergían relatos sobre los viajes pero aludían principalmente a visitas que se realizan con mayor frecuencia.

Por “viajes de visita” nos remitimos tanto a aquellos que se planifican en pos de reunirse con familiares o participar de festividades, como a aquellos que acontecen ante la emergencia o la necesidad producto de enfermedades o de la necesidad de realizar trámites. Se trata de viajes que refuerzan y consolidan las redes transnacionales en las que se inscriben las familias migrantes. Cuando no se trata de emergentes, estos viajes suelen programarse para las vacaciones escolares y, principalmente, para las fechas festivas de diciembre (Navidad y Año Nuevo) o febrero (carnavales) (Hendel & Maggi, 2022, pág. 17).

En algunas ocasiones, las ‘visitas’ no se acotan a las personas que habitan en Bolivia y los paisajes que se añoran, sino también a las propiedades que se dejaron o en las que el grupo familiar invirtió ya viviendo en Argentina, tal como describía César en el capítulo uno, al referirse a los viajes en los que se abocaban al mantenimiento de la casa comprada a la que van a “cortar el pasto” (Entrevista con César de 13 años y compañeros de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019).

Los 'viajes de visitas' aparecen en los relatos de la mayoría de los jóvenes, pero lo interesante es el sentido que cobran para quienes encuentran en ellos una manera de aproximarse a un territorio que les es ajeno, y sin embargo sobre el cual se encuentran permanentemente interpelados.<sup>95</sup>

Tal como planteaba al inicio, la movilidad no se reduce al acto de desplazamiento entre un punto y otro del espacio, sino un momento, una experiencia en sí misma (Zunino Singh, 2018; Freidenberg & Sassone, 2018b). En este sentido la descripción de los medios con los que se realiza la travesía, los recorridos, las paradas y rutas que se emplean así como el tiempo y los imprevistos o accidentes que suceden cobran forma en los relatos de los jóvenes. En todos ellos aparece una característica compartida y es el uso de transportes terrestres.

E: ¿Y viajás seguido?

L: En vacaciones casi siempre viajamos en auto para hacer más movilidad, porque en colectivo tenés que ir en taxi...

(Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019).

S: Sí, voy viajando así. Pasan dos años así y voy. Porque es como mucho gasto viajar, porque el cambio del dólar es bastante... En auto vamos. Hay veces que, cuando el auto está fregado, entonces vamos en bus.

E: ¿Y va toda la familia?

S: Sí, solo somos cuatro, así que, vamos los cuatro en un auto todos

(Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019).

El extenso trayecto que une -y separa- a Córdoba de Bolivia es transitado desde automóviles o colectivos de línea. Las referencias a los medios de transporte empleados no son menores. Los modos en que los viajes se realizan y se narran también hablan de las formas en las que los jóvenes se clasifican y califican entre sí, constituyendo un elemento de distinción y privilegio el contar con un vehículo para realizar la travesía y hospedarse en el camino.

C: Es porque para ir de Bolivia hasta la frontera... sí, de Córdoba Capital hasta la frontera, son un día de viaje. Nosotros, yo y mi papá, vamos en auto siempre

J: ¡Wow!

C: De Córdoba Capital salimos tipo cinco, cuatro de la mañana y bueno, vamos hasta la frontera. A la frontera llegamos tipo 11 o 12 de la noche. Dormimos en la frontera nosotros, vamos a un hotel. Después de eso... pasamos todo legalmente, no ilegalmente como estos. Estos pasan por el río.

J: Shh, cállate. [Riendo] Vos pasas por la montaña

C: Y bueno, después de eso, pasando la frontera, hace un calor ahí... es desierto en realidad. Y después de eso, hasta llegar a Cochabamba, es un día también

(Entrevista con César y Jhulian, ambos de 13 años y de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019).

Ambos jóvenes, César y Jhulian, nacieron en la ciudad de Cochabamba, Bolivia y llegaron a la ciudad de Córdoba con un año de vida. Jhulian junto con otros jóvenes que irán ganando protagonismo en este capítulo (Eneas, Maycol y Lucas), integran un grupo de amigos que han

---

<sup>95</sup> En este apartado retomo las reflexiones abordadas en el trabajo colectivo citado (Hendel & Maggi, 2022), que recupera la investigación de la que surge esta tesis, para enriquecerlo con mayor material empírico y concentrarme en la especificidad local.

realizado parte de la escuela primaria juntos y viven a cuadras entre sí, en el mismo barrio. César tiene un recorrido distinto y durante nuestros encuentros, se desmarca todo el tiempo del grupo que conforma el resto. En los últimos capítulos, al presentar las dinámicas intrageneracionales en las escuelas, nos detendremos en cómo interactúan en este curso. Aquí me interesa resaltar que entre las distinciones que realizan, más allá del tono bromista del intercambio recién transcrito, la entrevista con César y Jhulian refiere también a las distintas formas de atravesar los límites fronterizos y su carácter de límite legal, lugar de control de la movilidad por excelencia y que se inscribe en el ya descrito régimen global de las migraciones (Glick Schiller & Salazar, 2013; Rivera Sánchez 2015; Domenech 2020). Al momento de conversar con César y Jhulian el cruce de la frontera estaba marcado por los sentidos históricos del control en relación con la legalidad de un cruce fronterizo. Con el conflicto en Bolivia a partir del golpe de Estado que tuvo lugar el 10 de noviembre de 2019, el cruce de la frontera adquirió otras connotaciones. Dos semanas después del inicio del conflicto, conversando con Luciano, éste se mostraba atento a la coyuntura, que además condicionaba los planes familiares de visitar parientes en Bolivia:

E: ¿Y la idea tuya o de tu familia cuál es? Si tienen idea de volver, de quedarse... ¿Cómo es eso?

L: Querían viajar este año, o sea, a fin de año querían viajar allá, pero como que está un poco difícil, porque están cerrando las fronteras por los militares. Y creo que no los dejan pasar también a los llegados de Cochabamba a otro lado, no los dejan pasar. Creo que estaba viendo en noticias eso, pero bueno, eso es lo malo, que no dejan pasar. (...)

E: ¿Y tu familia quería viajar de vacaciones o tenía idea de volverse?

L: Sí, de vacaciones e ir a ver a sus papás. También estaban en la duda por el dólar, porque viste, ir de acá a allá es un poco difícil porque vas con mucho y allá recibes poco (Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019).

Los cruces adoptan diferentes características según quién, en qué sentido y en qué momento protagoniza la movilidad. Por lo dicho, las clasificaciones de los jóvenes dan cuenta de que las fronteras estatales son espacios donde se producen encuentros, tensiones y conflictos atravesados por determinadas relaciones de poder.

Por otra parte, viajar supone una forma particular de (ex)poner el cuerpo. Venimos problematizando las cercanías o distancias geográficas y los medios de transporte, pero resulta crucial además atender a que los relatos de viaje de los jóvenes hablan del cansancio, las dificultades y el peligro que conllevan. Veamos cómo se expresan en los casos citados:

L: Creo que ya ni quiero ir yo.

E: ¿Por qué?

L: Porque tuvimos un accidente.

J: Se les volcó el auto, profe.

E: ¿Cómo fue eso? Pero, ¿están todos bien?

M: Sí, están todos bien.

J: Su papá estaba dormido y se durmieron y el auto se les...

L: se nos volteó el auto

J: Linda experiencia.

E: ¿Te asustaste mucho?

L: Nos llevaron a un hospital ahí, compramos un pasaje. Tuvimos que esperar ahí, de ahí directamente nos llevaron a la terminal. Mi papá le pidió a mi tío que estén en la terminal, así nos llevan a nuestra casa.

J: profe,<sup>96</sup> de mí papá... Nosotros también estábamos durmiendo igual que este, y mi papá estaba manejando y estaba cerrando los ojos y yo me estaba despertando. Quería jugar “Free Fire”, [que] había descargado

E: ¿es un jueguito del celular?

J: Aja, y mi papá estaba conduciendo de noche, eran como las cinco, por ahí y se estaba durmiendo. Yo me levanté justo. Y en uno se durmió y el auto se estaba yendo para allá y yo le hice... [Aplauso] (se ríen)

E: Claro, son viajes muy largos.

C: Mi papá hasta borracho te maneja el carro. (Risas)

E: Claro, son medio peligrosos esos viajes tan largos. Por eso ¿no sabés si querés volver?

L: (Asiente)

C: yo estoy [sonido de ronquido] (Risas)

J: La otra vez habíamos ido en ómnibus y había un camino como una curva y acá estaba la montaña y el camino era cortito y estábamos pasando y una parte del colectivo estaba en el aire. Estaba todo el precipicio. Hizo bajar a todos, y nos bajamos todos y nos hicieron caminar hasta allá.

(Entrevista con Lucas, Jhulian, César y Maycol, de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019).

En muchos relatos, la descripción de un camino por el que el colectivo no pasa, la experiencia de la altura o de un accidente como el que relata Lucas, reviste al movimiento de cierta peligrosidad. Algunos aspectos de esta dimensión del viaje pueden pensarse a la luz de la literatura que recoge las experiencias de jóvenes migrantes en el corredor Centroamérica-Norteamérica, a pesar de que ésta supone situaciones extremas que padecen jóvenes sin compañía. Siguiendo a Rosas (2014), “ser ‘cazado’ por rancheros es un evento que se suma a las condiciones climáticas extremas, a las extenuantes jornadas de caminata sin comida ni agua por terrenos quebrados y espinosos, al atropello de pandillas y narcotraficantes, abusos de índole sexual, etc.” (2014, pág. 7). Aquí, al recoger las experiencias de jóvenes que realizan estos viajes junto a familiares, y por corredores migratorios con menores restricciones de in/movilidad nos encontramos con escenarios diferentes, pero cuya peligrosidad igualmente merece ser atendida.

Un último elemento que recupero en relación con la experiencia del viaje refiere a cómo en la reconstrucción que sobre los mismos hacen los jóvenes emergen aspectos que hablan de una mirada generacional propia, no adultocéntrica, de las experiencias de movilidad. En diferentes ocasiones, y conforme las conversaciones adquirían los tonos más desestructurados que la asemejaban más a una situación de charla que de entrevista, surgían relatos íntimos sobre preocupaciones, nostalgia o tristezas en torno a la migración y el desplazamiento (o sobre lo que se estuviera dialogando).<sup>97</sup> Por otra parte, la familiaridad que se construía en el ambiente de intercambio también permitía revelar otras formas de significar el movimiento a partir de sentidos más infantiles –y aquí la infantilidad no tiene el carácter peyorativo que se le suele atribuir-. Además de las situaciones que relatan divertidamente Jhulian y César en torno a

---

<sup>96</sup> La interpelación que permanentemente recibo como *profe* o *seño* en distintos momentos del trabajo de campo, pese a no dar clases en el nivel secundario me implicó cuestionar el lugar de adultes en los espacios escolares.

<sup>97</sup> La pérdida de abuelos u otros familiares a la distancia, la imposibilidad de viajar e incumplir con la promesa de visita, revelar que no siempre se está a gusto en Bolivia, como veremos, son algunos de ejemplos de esos sentimientos más íntimos que se revelaban en nuestros encuentros.

despertar al padre o dormir durante el viaje, cito un ejemplo a continuación que también tuvo lugar durante la entrevista con los estudiantes de primer año del IPEM Ortiz de Ocampo:

E: ¿Y vos, Maycol, entonces, has viajado alguna vez allá?

M: ¡Huy! yo viajé cuando era un peque, cuando tenía un año. No, tres años. En colectivo nos íbamos.

E: ¿Y te pareció peligroso? Como decía lo del colectivo, que una parte...

M: No, solo veía cuando conducía, en el primer asiento del segundo piso (...) Yo iba al baño y digo, '¿Adónde se va esto ahora?' y me dijo, 'Se va a la calle'.... fui al baño, y todo lo que hacía se iba a la calle (Risas)

(Entrevista con Lucas, Jhulian y Maycol, de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

En estos casos -que por momentos hablan más de la situacionalidad de la conversación, es decir, el momento entre amigos en el patio de la escuela-, también muestran una cara menos dramática de la movilidad. Para Maycol, un joven de 12 años nacido en Potosí, que lleva varios años en Córdoba, los viajes no son tan frecuentes. Hacerlo en colectivo, y no en automóvil como sus compañeros, advierte las diferentes situaciones familiares y económicas entre estos jóvenes. Aunque la charla en esos momentos tenía como centro la peligrosidad del trayecto, al virar en torno a las anécdotas más aventureras y la diversión que frente a éstas encontraban, Maycol comenta algo que despierta el interés de sus amigos. Estos pasajes y escenas que aparentan menor capacidad explicativa en relación con las experiencias de movilidad, presenta en cambio, la capacidad de revelar otro plano de las dinámicas de interacción entre jóvenes que dan cuenta de dimensiones de sentido que cuestan ponderar. En este caso, *viajar* es poner el cuerpo por largas horas de trayecto, enfrentar senderos peligrosos, atravesar fronteras, y a la vez, es asumirlo con sus momentos y facetas divertidas que saltan a la luz desde miradas juveniles.

## Sentidos territoriales del allá - Bolivia y los viajes

Al ser un circuito entre países fronterizos, decíamos que a pesar de la peligrosidad, securitización y el control de las fronteras se trataba de un circuito de pasajes fluidos, sobre todo si pensamos en comparación a las movilidades extra regionales. En el relato de Lucas, el joven que en su último viaje de visita a familiares en su Punata natal (departamento de Cochabamba, Bolivia) sufrió un accidente automovilístico que según decía lo despojó del *deseo de ir*,<sup>98</sup> me comenta que precisamente sus padres se encontraban nuevamente en Bolivia al momento en que realicé la entrevista. En esta ocasión su abuela por parte materna había fallecido, razón por la cual su mamá y papá "ayer no más se fueron".

Al retomar los 'viajes de visita', se reconstruyen itinerarios más fluidos que aquellos que atienden a las trayectorias migratorias según lugares de residencia. Estos viajes, tal como plantean Hendel y Novaro (2019), para les adultes, representan una oportunidad para que las

---

<sup>98</sup> En el caso de Lucas no podemos asegurar que antes del accidente añorara ir a Bolivia. Por eso, tal como planteo más adelante al reconstruir las tensiones entre ma/padres y jóvenes en relación a emprender estos viajes de visita, aunque en este caso emerge como un hito y fundamento del "ya" *no querer ir*. Muchos jóvenes de familias migrantes bolivianas aluden a que en estos viajes se encuentran con un territorio ajeno.

jóvenes generaciones (re)conozcan su tierra natal como estrategia de proyección de membresía.

A los 18 tuve, cumplí le dije a mi papá cuando era chico ‘cuando yo cumpla 18 años, voy a viajar, voy a ir’. Entonces cuando yo cumplí 18 ahí no más me fui a visitar a mi familia, a mis abuelos, a todos.

(Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

Como señala Novaro (2014), la fuerte relación entre identidad y territorio en contextos de migración se hace evidente en el hecho de que, en muchos casos, la pertenencia nacional se marca a partir del nacimiento en un espacio que se ha dejado, pero al que –como rasgo de la identificación– se alude de manera permanente en el nuevo país de residencia (2014). Sin embargo, desde la perspectiva joven los viajes pueden cobrar un significado y una relevancia que no necesariamente coinciden con las expectativas de los adultos.

**Ilustración 7: Fotografía de Horacio, Severina, Federico y Lino rumbo a Potosí. Diciembre de 2017.**



**Fuente: Perfil de Facebook de Severina consultado el 22 de agosto de 2020.<sup>99</sup>**

En el ya citado trabajo (Hendel & Maggi, 2022) planteábamos que *Bolivia*, lejos de la mirada idealizada del encuentro que se plantea en el mandato familiar de las visitas, se descubre desde el asombro y en ocasiones desde la sorpresa y el miedo que resaltan el carácter de ‘desconocido’ y ‘ajenos’ que adquieren esos territorios durante estos viajes. Lo paradójico en estas circunstancias es que a pesar de emprenderse como ‘una vuelta a Bolivia’ “emergen

---

<sup>99</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a las fotografiades

mayoritariamente en los relatos como experiencias de un territorio otro, desconocido; da cuenta, en general, de un posicionamiento de algunos de los jóvenes como 'hijos de migrantes'. Estas tensiones aparecen en los relatos de sus madres, en parte llamando la atención sobre la disconformidad de sus hijos. Así lo plantean los fragmentos citados de entrevistas realizadas en los respectivos hogares de mis interlocutores:

S: (...) cuando vamos a Bolivia también, no les gusta salir... para carnaval, estábamos en Bolivia el año pasado, y ellos ni siquiera se quedaron

E: ¿no?

S: no, 'ya comimos, queremos ir a la casa'... y se fueron a la casa

H: era de noche, tarde...

(Entrevista con Severina y su hijo Horacio de 16 años, de 4to año del Ortiz de Ocampo, 16 de marzo de 2019)

Jh: fui en 2014, esos días se estaba casando mi tío.

E: ah, de fiesta se fueron (risas), ¿estuvo linda la fiesta?

Jh: sí... era diferente ya, ya no conocía a mis compañeros ya

Ja: No acostumbran allá. Mis hijos acostumbran aquí, yo no acostumbro yo, por eso aguanto yo, por mis hijos

(Entrevista con Javiera y su hija Jhasira de 18 años, no escolarizada, 13 de octubre de 2017)

En estos viajes los sentidos del *allá - Bolivia* también son reconfigurados: *Bolivia* se resignifica a partir de la valorización del paisaje, el clima o aspectos específicos que se descubren en esas visitas. Incluso, plantea Gavazzo (2019) con el tiempo pueden reconstruirse como hitos en los procesos de cambio en las auto-identificaciones de jóvenes.

**Ilustración 8: Fotografía estilo Selfie del hermano de Eneas durante sus vacaciones en Bolivia, Diciembre de 2020.**



Fuente: Perfil público de Facebook de Eneas, consultado el 23 de febrero de 2021.<sup>100</sup>

En el relato de Serena, una joven de 17 años que migró desde Santa Rosa, un pequeño municipio del departamento de Santa Cruz a la edad de 6 años, se pueden destacar varios de los aspectos que venimos detallando. Lo que identifica como *bonito* es aquello que invita a

<sup>100</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a los fotografiados



visitar: las calles citadinas decoradas en Navidad; mientras que le teme a lo que identifica con su pueblo natal, el cual por otra parte dice no *extrañar* ni tampoco *recordar*.

S: Yo literalmente no me acuerdo cómo fue mi infancia allá, porque no pasé mucho tiempo, me vine casi a los seis años acá y quedé acá. Y pasando dos o tres años, voy de visita allá.

E: ¿Te gusta?

S: Es bonito, me gusta bastante. Me gusta ir de paseo, porque tiene diferentes formas de acá, allá encontrás un montón de puestos en la calle y las plazas me encanta cómo las decoran. Las saben cortar de formitas y todo eso. En Navidad más que todo me gusta ir, porque en las plazas te arman un coso con luces, los carruseles... y le hacen los arbolitos y traen juegos. Esa época me gusta más.

E: ¿Y por lo general viajás a esa altura del año?

S: Sí, por lo general, voy pasando Navidad, para pasar año nuevo o voy y paso Navidad y año nuevo allá. O a veces, raras veces, si se puede, en las vacaciones de julio.

(...)

E: ¿Extrañás?

S: No, no, porque no me acuerdo. Porque es como que es nubes apenitas.

E: Cuando vas a visitar, ¿volvés a ese lugar o vas a otra...?

S: No, no entro mucho ahí, me quedo en la otra casa de mi abuela, porque donde vivía antes, cuando era niña, viven mis tíos, pero no entro bastante porque es muy... No me da, hay muchos mosquitos... y le tengo miedo a esas cosas, a los bichos. Y tengo miedo que me piquen o esas cosas, me quedo en la casa de mi abuela, como a una hora de ahí, digamos. Es así como un pueblo medio chiquito.

(Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

El olvido de la propia infancia, o de las características de un lugar habitado es una situación de la que dan cuenta también otros jóvenes. Por ejemplo, según Horacio “De más chico conocía, pero ya como que me estaba olvidando porque fue hace años, viste, por eso cuando fuimos algunas cosas me acordé también” (Entrevista con Horacio, 16 años, de 4to año del Ortiz de Ocampo, 16 de marzo de 2019). Horacio es un joven de 16 años que ha nacido en Villa Dolores, un pequeño pueblo de la provincia de Córdoba, y ha transitado los primeros diez años de su vida rotando residencia entre Potosí, Bolivia y distintas localidades argentinas. Hace siete años que vive en la ciudad de Córdoba. Horacio, como muchos otros jóvenes que forman parte de esta investigación, se refiere a su infancia y los territorios de referencia en Bolivia desde el olvido, y el (re)conocimiento en visitas posteriores.

Tal como me interesa ir desglosando a lo largo del apartado para retomar en próximos capítulos donde abordaremos más detenidamente los procesos identitarios, el *no acostumbrarse*, que *no les guste* y el *conocer* lo que se *olvidó* nos invitan a pensar en estos casos a *Bolivia* más como un diacrítico de interpelación, y en algunos casos, de apropiación, que como un territorio *propio*. Al recuperar el caso de quienes nunca han residido ni visitado Bolivia, esta situación cobra un sentido más directo.

E: ¿Y llegaste a conocer algo de los lugares de tu familia?

Ed: Por ahora, todavía no. Mis papás se vinieron acá desde los 15 años los dos.

E: Ah, hace mucho que están acá. Claro. ¿Y viajar, visitar, todo eso? ¿Has visitado alguna vez?

E: No sé, pero mi mamá creo que va a ir.

(Entrevista con Edith, 15 años, 2do año del Ortiz de Ocampo, 25 de septiembre de 2019)

Edith, al igual que Horacio, es hija de migrantes bolivianos oriundos del departamento de Potosí, que se han desplazado por distintos puntos de Bolivia y Argentina, pero ella sólo residió en la ciudad de Córdoba. En parte porque su apellido es muy repetido entre migrantes de origen boliviano, y en parte por las marcaciones fenotípicas con las que en Argentina se etniza el origen boliviano, Edith se resiste a las asociaciones que sobre ella se hacen con relación al origen nacional de sus padres. En estos casos, al remitirnos a hijos de migrantes, con o sin experiencia de permanencia en Bolivia, la tensión emerge porque Bolivia opera como un diacrítico desde el cual se les identifica, ya sea en el mandato de continuidad familiar intergeneracional (Novaro G. , 2014; Novaro G. , 2015), o bien como referencia de interpelación desde acá, sin ser necesariamente un territorio reconocido como propio.

Por otra parte, nos encontramos con situaciones en las que hijos de migrantes o jóvenes nacidos en Bolivia que tampoco recuerdan el territorio con el que son identificados, en su repertorio lejos de buscar desmarcarse, (re)inventan sus recuerdos infantiles para acercarse a esos territorios olvidados:

A: Allá hacía mucho calor, cuando hacía mucho calor, íbamos a un río, que ahora creo que se abrió ese río, que antes no se podía ir porque era medio piscina, que en todos los fines de semana se puede ir allá con toda la familia

E: ¿Vos después volviste de más grande?

A: No, nunca más fui pero vi una foto que aparecía con la piscina, pero ahora se mejoró todo, hay más toboganes... y ahora en diciembre creo que vamos a ir a Bolivia también

E: Ah, ¿y van a ir a visitar a familiares?

A: A mi abuelita, a mis tíos que están todavía allá... vamos a ir a visitar (...) porque mis hermanitos todavía no conocen a su abuela ni a los tíos, por eso. (Entrevista con Analía, 12 años, 1er año del IPEM Atilio López, 27 de Junio de 2018)

Analía tiene 12 años, y hace doce que vive en Córdoba con su familia que se conforma por sus padres y tres hermanos nacieron en Argentina. Su papá trabaja de albañil y su mamá se dedica a las tareas de cuidado de ella y sus hermanos. Analía migró desde Cochabamba, su ciudad natal, junto a sus padres con meses de edad y no ha regresado desde entonces. Sin embargo, a falta de un registro mediado por el recuerdo de la experiencia de haber estado, se vale de la invención de un recuerdo a partir de una fotografía. En estos casos, estas apropiaciones tan singulares de Bolivia como territorio inventado pueden ser interpretadas a la luz de los mandatos familiares de membrecía y las interpelaciones en términos de pertenencia.

Hasta aquí, mientras Bolivia aparece como un diacrítico de interpelación, no siempre puede ser leído como un territorio de apropiación y, aunque en los viajes de visita encontramos un dispositivo intergeneracional que apuesta a la proyección de membrecía, en ocasiones termina de evidenciar que la 'tierra natal' *se desconoce, se ha olvidado o no se acostumbran*. Tampoco hay una unívoca forma de configuración de los recuerdos, porque tal como veíamos en el caso de Analía, frente al olvido, la invención (es decir la reconstrucción que cuenta a partir de una fotografía o un relato ajeno) del recuerdo de una topografía, su clima, etc. emergen formas de pertenencia y reconocimiento del territorio que se desconoce.

En este sentido, es importante tomar a consideración el trabajo de Gavazzo (2019) que problematiza los procesos de identificación de jóvenes bolivianos y paraguayos e hijos de bolivianos y paraguayos de distintas cohortes etarias. Al respecto, la autora muestra que en

tanto generaciones transnacionales –retomando a Levitt y Waters- los viajes marcan sus identificaciones de manera diferente a lo largo de sus trayectorias de vida. Así, mientras de más jóvenes niegan y rechazan –y aquí destaca el rol de las instituciones escolares en esa etapa biográfica-, con posterioridad resignifican éstos viajes como lugar de descubrimiento. Por tanto, no es tan sencillo establecer una relación entre lugar de nacimiento y formas de relacionarse con Bolivia en tanto territorio, pero propongo como clave de lectura la experiencia del habitar que veremos a continuación, al profundizar en los proyectos migratorios familiares y los viajes sucesivos.

## Jóvenes y proyectos migratorios

Si bien las trayectorias migratorias de los jóvenes con quien trabajo se configuran a partir de los proyectos migratorios familiares (en el sentido de son trazados por los adultos del grupo familiar), en diferentes partes del escrito he insistido en que dichos proyectos pueden cobrar sentidos muy diferentes en cada integrante de la familia tal como sugieren distintos trabajos (García Borrego 2007; 2011; Pedone 2010; Herrera 2004).

Por otra parte, también planteé que mientras el bienestar y la formación escolar de los menores suelen ser el fundamento para iniciar un trayecto migratorio (Antequera Durán, 2020), la decisión no contempla la opinión de éstos (Pavez 2010, Pedone 2010, Moscoso 2015, (Hendel y Maggi 2022 en prensa; Maggi y Hendel en prensa). Así les ‘convidades de piedra’ (Pedone 2010) relatan el origen de sus trayectorias migratorias dando cuenta del momento en el que les *avisaron que se venían acá (o se iban para x parte)*. Por tanto, los proyectos migratorios familiares además de cobrar distintos sentidos en cada integrante del grupo familiar, en algunas ocasiones implican un momento de tensión intergeneracional en las familias migrantes. Recupero el testimonio de Darío, el joven que nació en Córdoba y se ha desplazado circularmente entre esta ciudad y Tarija en numerosas ocasiones, para quien el tener que *movilizarse* motiva conflictos con su padre y madre:

E: ¿Qué te pasaba cuando te enterabas que se decidía volver a partir? ¿Tenés algún recuerdo de esos momentos?

D: Mis hermanas sí decían: ‘Bueno’, porque ellas eran jóvenes y tenían ganas de viajar y todo eso, pero yo decía que no, (...) Tenía buenos amigos acá y me dijeron: ‘Vamos a volver a Tarija’ y yo decía: ‘¿Por qué?’, todo eso. Y la cosa es que yo no quería, yo quería quedarme aquí y después de ahí nos fuimos allá y estuve así como casi una semana que no hablé con nadie, pero después me empecé a llevar bien al toque con mis amigos de allá, en Tarija. Y después ahí hice buenos amigos, estuvimos tres años ahí y tenía mis amigos ya del barrio así y dijeron: ‘Vamos a volver a Argentina’. Y yo tampoco quería, yo me enojaba con ellos. Mi hermana también, porque teníamos ya casi una vida hecha ahí. Teníamos la casa, todo hecho y tuvimos que dejar así. Y tuvimos que empezar de nuevo aquí, a volver a hacer nuestra casa y todo eso, a empezar una nueva vida. Como que a mí ya no me gustaba, porque era lo mismo, repetía lo mismo.

E: ¿Y eso que te enojabas con tus papás? ¿Qué hacías? ¿Les llegabas a plantear algo?

D: Sí, ellos me reclaman por qué no juego al fútbol y todo eso. Pero yo les reclamaba también porque nos movilizamos así. Si yo cada vez que empiezo a jugar con mis amigos, ‘juego al fútbol y ustedes suelen venirse aquí’... Lo pongo de ejemplo a mi primo, que él está aquí en Argentina desde hace mucho, no sé, 2005, 2004. Porque él estuvo viviendo aquí mucho tiempo y se fue socializando más con personas y todo eso. Y

sale mucho, todo eso, tiene amigos... Me dicen: '¿Por qué no sos igual que él?'. Y yo les empiezo a reclamar todo eso, por qué nos movimos y todo eso, 'Yo sería una persona normal si no fuera por ustedes'.

(Entrevista con Darío, 17 años, 3er año del Ortiz de Ocampo, 20 de Noviembre de 2019)

La tensión por tener que emprender un nuevo desplazamiento no deseado es muy clara en su testimonio ("yo no quería, yo quería quedarme aquí"; "a mí ya no me gustaba"; etc.). Veíamos como característica de las movilidades bolivianas contemporáneas la configuración de itinerarios cíclicos u otros circuitos de viajes sucesivos en algunos grupos familiares. En cada una de estos desplazamientos, para los jóvenes que se encuentran escolarizados migrar o *viajar*, implica *empezar de nuevo*, consolidar un nuevo grupo de amistades en la escuela, en el barrio y en otros espacios de sociabilidad, como en el caso que comenta Darío, el grupo de amigos para "jugar al fútbol". Me interesa destacar la centralidad que ocupan las relaciones de amistad, de las que nos ocuparemos en los últimos capítulos de esta tesis. Mientras tanto, es importante resaltar aquí que en la reconstrucción personal que Darío hace de cada trayecto migratorio que se inicia con un "Vamos a volver a..." Tarija/Argentina, en esa evaluación que García Borrego (2007) planteaba de cómo el proyecto migratorio se había experimentado, está muy presente el reproche hacia sus padres que remata de manera muy drástica al afirmar que él 'sería una persona normal si no fuera por ustedes'. Significando lo *normal* a su edad, en torno a las dinámicas intrageneracionales que condensan compartir con amistades momentos de ocio.

En relación con esto, el relato de Darío ilumina una cuestión sobre la que seguiremos haciendo foco a lo largo de este capítulo que versa en torno a las temporalidades del habitar y la in/movilidad. En el relato, el joven compara su situación con la de su primo para demostrarle a sus padres que dado que éste vive desde hace alrededor de quince años en el mismo lugar, "juega al fútbol" y "se fue socializando más con personas". Mientras que él mismo pierde y debe rearmar sus redes de amistad cada vez que se movilizan. En reiteradas ocasiones Darío se vale del mecanismo de la comparación para dar cuenta de que sus problemas radican en la continua movilidad. Aparecía en el fragmento citado en el segundo capítulo dónde relata su *incomodidad* por transitar el centro. Al comentarlo plantea que uno de sus compañeros que también tiene familia migrante boliviana no siente que en Córdoba *se priva* de andar o disfrutar, debido a que "Él más bien se siente como en su casa, porque él está aquí desde pequeño y se fue acostumbrando a todo eso, pero yo no, todavía no me acostumbro mucho." (Entrevista con Darío, 17 años, 3er año del Ortiz de Ocampo, 20 de Noviembre de 2019).

La importancia que Darío atribuye al permanecer en una localidad, habitar y armar sus propias redes, resultan reveladoras para pensar conectadas entre sí las relaciones intra e intergeneracionales desde la perspectiva de los jóvenes. También emerge de su relato el carácter relacional de la in/movilidad -no sólo en el sentido en que lo expresa Glick Schiller y Salazar (2013) al referirse a las condiciones de desigualdad de un régimen global que auspicia la movilidad de algunos en detrimento de la de otros, sino también -porque es la mirada que generan 'jóvenes en movimiento' la que les permite pensar la propia experiencia de movilidad en relación la experiencia de inmovilidad (o movilidad menos dinámicas) de sus pares.

En la introducción retomábamos un trabajo de Feixa (2008) en el que se distinguía fracciones diferentes de "categorías" de jóvenes de familias migrantes según lugar de socialización. Allí veíamos que el autor diferenciaba la "segunda generación", es decir quienes habían nacido en

destino y eran hijos de migrantes, de la “generación 1.5” que englobaba a niñas y jóvenes migrantes, es decir nacidos en la sociedad de origen pero que se socializaron en destino. A su vez distinguía al interior de esta última entre quienes se socializaron en la infancia (1.75) y quienes lo hicieron durante la adolescencia (1.25). Más allá de lo que planteaba críticamente respecto de la asociación polémica entre el lugar de socialización medido en términos de fracción con relación a momentos del ciclo vital, esta lente sólo permite pensar lo que sucede en ‘un’ origen y ‘un’ destino. Por otra parte decía que, al centrarse sólo en el lugar (origen o destino) y tipo de socialización, se sostiene una lectura en las formas de ‘integración’ desatendiendo a otras facetas de la experiencia de migrantes y a la movilidad en sí misma.

En el caso que reconstruyo a partir de la trayectoria migratoria de Darío y el proyecto migratorio familiar en el que se inscribe, además de atender a dónde nació y dónde se escolarizó (o socializó), resulta sumamente relevante tener en cuenta los circuitos que transitó, sus temporalidades y cómo los sucesivos desplazamientos propuestos por sus padres, son vividos con enojo. El caso que presenta Darío es claro para mostrar las diferencias entre migrar joven o hacerse joven en el contexto migratorio (Urbalejo Castorena, 2019). Es decir, no se trata solamente de diferenciar entre si es ‘boliviano’ o ‘hijo de boliviano’. Al contemplar conjuntamente las temporalidades de la in/movilidad con el lugar dónde transitaron su escolaridad y otros espacios de socialización y sociabilidad, podemos tener una mirada más compleja sobre cómo se configuran las experiencias de escolaridad, movilidad y los procesos identitarios de estos jóvenes. Retomaremos estas cuestiones en el próximo apartado al pensar las relaciones entre temporalidades escolares y temporalidades de las in/movilidades.

En relación con las tensiones intergeneracionales que el proyecto familiar desata, me interesa recuperar un último elemento a abordar en este apartado: cómo se proyectan futuras in/movilidades. Es decir, cómo se imaginan los propios proyectos migratorios.

Pedone (2010) plantea que las familias que han consolidado proyectos migratorios en un espacio transnacional y multiterritorial, les permiten tanto a padres, madres como a los jóvenes gestionar su vida cotidiana y planear su futuro combinando estancias en origen(es) y destino(s). Cuando describía las movilidades bolivianas contemporáneas, atendí especialmente a cómo muchos de los relatos daban cuenta de proyecciones familiares de retorno, que en algunos casos se acompañaban con estrategias de inversión en viviendas o terrenos en Bolivia. Particularmente nos detuvimos en los relatos de César y Malena dos jóvenes de 13 años que asisten a distintas divisiones del primer año del IPEM Ortiz de Ocampo y que han transitado la mayor parte de su vida en Córdoba. Tal como se puede observar en la Tabla 1, César migró de muy pequeño, mientras que Malena nació *acá*, vivió un año de muy pequeña en Punata, Cochabamba y luego sólo viajó en ocasiones de visita. En ambos casos repasábamos las inversiones en vivienda y terreno que sus familias habían realizado en Cochabamba y las proyecciones de retorno. Sin embargo, César y Malena no construyen un proyecto migratorio propio en esa dirección:

E: ¿De volverse a Bolivia? ¿Y vos cómo te sentís con eso?

M: No... porque acá tengo muchos conocidos y bueno...

(Entrevista con Malena de 13 años y compañeres de 1er año Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019).

C: Me voy a quedar acá (...) De vacaciones voy a ir allá, de visita. (Entrevista con César de 13 años y compañeres de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019).

Es claro que entre los proyectos de radicación a futuro y las efectivas trayectorias migratorias hay una brecha de circunstancias, nuevos escenarios y posibilidades que modifican los planes. Entre ellos, el encontrarse en edades y en configuraciones familiares que les dificulta tomar la decisión al respecto. Permanentemente se hace mención a las familias transnacionales pero suelen referirse a los grupos familiares que se apoyan en una familia ampliada para sostener el cuidado de los menores en 'origen', cuando la madre o ambos progenitores emprenden trayectos migratorios. En el segundo capítulo revisábamos el proyecto de retorno de los padres de Eneas, y cómo las tareas de cuidado y sostenimiento material quedarían a cargo de los hermanos mayores de la familia, hasta la finalización de los estudios de Eneas. Pero al no encontrarme con casos donde estos vínculos transnacionales de menores en 'destino' y padres en 'origen' a lo largo de la investigación más que en los planes a futuro, parecen hablar más de los deseos de *quedarse*, que de la posibilidad de concretarlos.

Frente a estos relatos mayoritarios de permanecer en Córdoba (independientemente de las proyecciones de retorno o permanencia de padres), nos encontramos con casos como el de Darío que en distintos momentos de nuestras entrevistas planteaba su deseo de viajar a Tarija: "tengo ganas de volver a Bolivia, porque allá tenía más amigos con los que compartía y me siento más en familia, de no privarme las cosas..." (Entrevista con Darío, 17 años, 3er año del Ortiz de Ocampo, 20 de Noviembre de 2019). Tal como pudimos revisar a partir de los relatos de algunos de estos jóvenes, al concentrarse en las vivencias de discriminación que describen, se comprenden las proyecciones migratorias con destino en Bolivia.

Sin embargo en muchos otros casos, tras haber transcurrido la mayor parte de sus vidas en Córdoba (u otras partes de Argentina), o incluso haber transitado todo su ciclo vital residiendo en Córdoba, prefieren idear sus proyecciones en términos de inmovilidad. En estos casos, se pondera dónde son más sólidas sus propias redes -ya que *acá tienen muchos conocidos*-, dónde desarrollan un sentido de pertenencia territorial -que como tendremos oportunidad de ver en algunos casos se expresa en término de adscripción nacional también- y evalúan en función de las historias contadas y sus experiencias tras (re)conocer Bolivia en viajes. Evidentemente se expresa de una forma particular en jóvenes, sin por eso desconocer que adultos también vivencian los dilemas de movilizarse. Lo que me interesa resaltar es que estas proyecciones se explican en términos generacionales, dando cuenta de qué les resulta relevante en este momento de sus vidas.

## Trayectorias migratorias y trayectorias socioeducativas

A partir de los relatos biográficos que enlazaban las trayectorias migratorias con las trayectorias socioeducativas y con los registros escolares, elaboré la tabla que presento a continuación. La misma es una representación que permite visualizar el pasaje cronológico por lugares de residencia y años de escolarización del conjunto de jóvenes con familias bolivianas que protagonizan esta investigación. Al igual que la Tabla 1 (capítulo 2) los cambios de colores representan los desplazamientos entre -y en- Argentina (distintas tonalidades violetas) y Bolivia (distintas tonalidades verdes). Residencias en otros países aparecen identificadas con otros colores: Perú en rosa, Paraguay en amarillo, Venezuela en marrón y Brasil en celeste.

Tabla 5 Trayectorias migratorias y trayectorias socioeducativas de jóvenes con familias migrantes

Nombre	Edad (*)	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019		
Analia	13	T.M													N - Córdoba Coch.			s4	s5	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1a	2a			
Analuz	13	T.M													N - Córdoba															
Brandon	16	T.M													N - Punata-Cochabamba															
Carmela	16	T.M													N - Dpto. Santa Cruz S.C. Villa María - Prov. Cba															
Cecilia	13	T.M													N - Tarija															
César	12	T.M													N - Cochabamba															
Cindy	14	T.M													N - Cba Potosí															
Damian	17	T.M													N - Alto Oruro															
Darío	16	T.M													N - Montecristo - Prov. Cba															
Dylan	15	T.M													N - Caracas - Venezuela															
Edith	15	T.M													N Córdoba															
Eneas	12	T.M													N - Córdoba															
Federico	12	T.M													N - Pinamal Potosí															
Horacio	15	T.M													N - Cba Potosí															
Jhasira	18	T.M													N - Incahuasi - Dpto. Chuquisaca															
Jhulian	12	T.M													N - Cochabamba ciudad															
Juan	26	T.M	N - Tarija		Tucumán		Bahía Blanca	Cba							Río Primero (Prov. Córdoba)															
Leandro	14	T.M													N - B															
Liz	15	T.M													N - Córdoba	N - Punata														
Lucas	12	T.M													N - Punata															
Luciano	17	T.M													N - Córdoba Sucre															
Lucio	20	T.M													N - Córdoba	Montecristo - Prov. Córdoba	Tarija													
Lucrecia	25	T.M	N - Cochabamba												Córdoba															
Malena	12	T.M													N - Cba	***														
Mateo	20	T.M													N - Potosí															
Maycol	11	T.M													N - Potosí															
Mayra	13	T.M													N - Pilar Paraguay															
Miguel	16	T.M													N - Chiclayo Perú															
Nahir	11	T.M													N -															
Paloma	13	T.M													N - Córdoba	***														
Paulina	16	T.M													N Córdoba															
Paz	12	T.M													N - Bolivia (***)															
Perla	13	T.M													N - Ucayali Perú															
Rebeca	14	T.M													N - Camargo															
Robert	15	T.M													N - B															
Rosario	14	T.M													N - Cochabamba	?	?	?												
Serena	16	T.M													N - Santa Rosa - Santa Cruz															
Yamila	12	T.M													N - B															

Referencias:

(\*) al 02/2019

(\*\*) se escolarizó tarde, no asistió o repitió un año

(\*\*\*) no se pudo reconstruir residencia y/o escolaridad

Residenciales:

\*Villa Dolores, Provincia de Córdoba

\*\* Potosí

\*\*\* Punata, Dpto Cochabamba

N - B: Nació en Bolivia según registro escolar

Cba: Córdoba

S.C: Santa Cruz, Bolivia

BV-B Boa Vista - Brasil

Chub.: Chubut

Educativas:

s ...: nivel inicial y año

...: año de nivel primario

...a: año nivel secundario

...A: año nivel superior

Xa: Año escolar desaprobado

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas con jóvenes y familiares, y de registros escolares (2017-2019)

Tal como reconstruí partir de los antecedentes en la introducción, en los relatos de 'jóvenes en movimiento' la relación del estudio como motor del proyecto migratorio familiar se explicita:

[Las familias] Vienen para tener más posibilidades para ir a estudiar a otros lugares. Porque, digamos, por ejemplo, en Bolivia no pueden ir a estudiar a otro lado, está todo en el país, digamos. Acá pueden ir a otros lados. (Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

En los capítulos anteriores hemos reconstruido las circunstancias históricas de las movilidades bolivianas, que nos permiten pensar itinerarios intergeneracionales, es decir ciclos de larga data de este colectivo. En este apartado nos concentraremos en los ciclos vitales de los jóvenes a partir de sus trayectorias migratorias. Para reconstruirlas veremos cómo las mismas son relatadas por los protagonistas de esta investigación enlazadas con sus trayectorias socioeducativas. Freidenberg y Sassone (2018b) distinguían tres tipos de trayectorias interrelacionadas: las residenciales, las familiares y las laborales. Aquí incorporo a las trayectorias socioeducativas como un tipo de trayectoria que desde la perspectiva de los jóvenes protagonistas de esta investigación es central en sus relatos biográficos ya que cobran especial importancia al ordenar cronológicamente las trayectorias migratorias y los lugares residenciales (Maggi M. F., 2019; Maggi & Hendel, 2019).

Tal como presento a continuación, se establece una relación entre desplazamiento y escolaridad en el plano biográfico, en dónde la reconstrucción de la trayectoria migratoria se asienta en los periodos escolares transitados en los diferentes lugares habitados. La gradualidad del sistema escolar primario y secundario les permite relacionar a los jóvenes entrevistados el año de cursado, con la propia edad en el periodo del ciclo vital, calculando a partir de esta información el año calendario y la ciudad de residencia durante este periodo. Juan y Darío emplean esta dinámica de reconstrucción de trayectoria migratoria:

E: Ustedes ¿a qué edad vinieron?

J: yo lo que me acuerdo [es que] cuando tenía 4 años, mi papá vivía en Salta, de Salta se fue a vivir a Tucumán, ahí recién hice Jardín yo, y después en Bahía Blanca hice primer y segundo grado, tercer creo que hice, después vine a este colegio. Vine a este colegio porque tengo unos parientes que viven acá en la quinta, hice tercer grado, eh, sí tercer grado...

(Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

Nací acá, en 2002, pero me crié allá en Bolivia hasta los cinco o siete años. Estuve estudiando allá desde el primario hasta segundo año. Luego me vine acá de nuevo, estudié hasta quinto y volví de nuevo a Bolivia a estudiar sexto y primero, pero me quedé de curso y volví acá y estoy cursando primero, segundo y tercero.

(Entrevista con Darío, 17 años, 3er año del Ortiz de Ocampo, 20 de Noviembre de 2019)

El transitar por la escuela y los plazos que la institución establece, emergen como hitos en el relato biográfico de las experiencias de movilidad. Quizás el haber realizado las entrevistas en contextos escolares incidió en la centralidad que estas experiencias adquirieron al momento de consultar por sus movilidades. Me inclino sin embargo a resaltar su valor ordinal en los criterios de construcción de las trayectorias migratorias, dado que en la situación de entrevista con mujeres adultas en contextos hogareños sobre los distintos desplazamientos del grupo familiar, también aparecía dicha relación entre el año escolar que cursaba alguna integrante



menor de la familia, y a partir de esa información se calculaba el año de arribo y tiempo de permanencia en el lugar de destino.<sup>101</sup> Problematizar la dimensión temporal –siempre situada espacialmente- en los espacios educativos, evidencia la coexistencia de diferentes planos temporales (Rockwell, 2018). Las instituciones educativas conjugan organizaciones temporales establecidas: horarios de clase, de recreación, de entrada, de salida, etc., con temporalidades graduales que se espera, acompañen los ciclos vitales de los estudiantes. La presencia subversiva –en el sentido en el que lo plantea Sayad (2008)- de jóvenes migrantes, irrumpe en estos ordenamientos; y, a la vez, a éstos se recurre para organizar en el relato las experiencias y múltiples temporalidades de quienes transitan múltiples movilidades.

Por otra parte, la recurrencia de la apelación a los años escolares como acontecimientos que ayudan a los jóvenes a ordenar narrativamente la trama de sus propias vidas en el marco de los desplazamientos alude a la relevancia que le asignan a sus experiencias escolares (Maggi & Hendel, 2019). Tal es así que al centrarse en sus trayectos escolares para describir las experiencias de movilidad, dejan pendientes o en algunos casos no logran recordar los lugares de residencia de la niñez que se transita fuera de los espacios institucionalizados.

En algunos casos, y esto remite más a la situación de entrevista que a los mecanismos de reconstrucción de las trayectorias, al encontrarnos en contextos escolares conversando sobre las experiencias de escolaridad en grupos de amigos o compañeros, no se explicitan los orígenes nacionales de las familias o las trayectorias migratorias propias. En ciertas ocasiones, los jóvenes optaron por no comentarlas al encontrarse en grupos de compañeros y no fue hasta reencuentros individuales o hasta que retomé los registros escolares de nómina que me di con que algunos de quienes había entrevistado eran migrantes o hijos de migrantes. En otras, como el caso que cito debajo de Lucio, reconstruir las trayectorias socioeducativas fue una puerta para hablar de las experiencias de movilidad.

E: Y vos, Lucio, ¿cómo es tu llegada al Ortiz de Ocampo?

L: Yo empecé Primer Año acá, bueno, por recomendaciones de unos amigos. Ellos decían que era el colegio muy grande y todo eso. Hice el primer año y después me fui a Bolivia, porque yo soy de Bolivia.

(Entrevista con Lucio de 20 años, y compañeros de 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)

La sugerente expresión que emplea Serena para referirse a su trayecto por inicial en Bolivia recuerda el título del trabajo de Franzé (2002) *Lo que sabían no valía*. En los estudios especializados, especialmente entre la literatura española, se problematiza la relación inmediata que en los establecimientos educativos se hace entre dificultades en el desempeño escolar (o directamente ‘fracaso escolar’) y estudiantado migrante. Me interesa resaltar la relación que establecen los jóvenes entre los desplazamientos y sus trayectos escolares y en particular las dificultades que el haberse movilitado les acarreó o las situaciones que en esas circunstancias atravesaron.

Al situarse en espacios transnacionales, los jóvenes organizan sus tiempos, dedicación e intereses en función de la información y el conocimiento adquirido o transmitido con relación a las exigencias y formatos escolares que les depara al aproximarse un nuevo desplazamiento.

---

<sup>101</sup> La misma mecánica mnemotécnica opera a partir del año de nacimiento de alguna menor, tanto en adultes respecto a hijos como de jóvenes respecto de hermanos, sobrines o primos.

Esto no significa, sin embargo, que las condiciones que les espera se condigan con esas proyecciones, ni que manejen un caudal suficiente de información al respecto. Pero es interesante pensar no sólo el desempeño escolar en un momento específico de sus trayectorias (que por las limitaciones de las investigaciones suele ser, el de 'destino') sino también el desempeño en el movimiento. Tomo por caso las palabras de Mayra, una joven de 13 años que migró a Córdoba a los seis años. Mayra transitó su educación inicial en Pilar (Paraguay) su ciudad natal, y cuando migró en 2013 comenzó su educación primaria en Córdoba en una escuela de barrio Nuestro Hogar III. Al momento de la entrevista se encontraba cursando su primer año de secundaria a la espera de un próximo tránsito migratorio de retorno a Paraguay.

M: Yo no lo presto tanto la atención, porque como yo estoy en camino de irme de vuelta a Paraguay, va a ser todo difícil, porque allá todo es diferente, nada es como acá. Allá todo en guaraní te enseñan también. Lo único que no hay es inglés allá. No hay eso.

E: O sea que estás como pensando que cuando te toque allá, te pondrás las pilas allá. ¿Una cosa así?

M: Sí. Porque acá me pongo, pero muy poco, porque acá, por ejemplo, presto más atención acá y ya me estoy olvidando poco a poco y allá no voy a recordar nada. Entonces, me olvido un poco más de esto que de allá, porque allá es muy difícil.

(Entrevista con Mayra de 13 años, y compañeres de 1er año del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

En el caso de Mayra, *el no prestar* atención alude al (re)conocer que al llegar a Paraguay deberá atender a las nuevas dinámicas escolares que se le presenten. Lucio, el joven que cursa su último año en la Ortiz de Ocampo y que presentamos, describe su transitar por numerosas escuelas y los diversos procesos de enseñanza de una manera muy metafórica remitiendo a diversas *líneas* en los procesos de enseñanza, y cómo eso demanda una adaptación para aprender.

L: Al hacer cambio de colegio muy seguido, me cambié de colegio como en cinco colegios. Bueno, incluyendo los colegios primarios y en el Secundario estuve en dos nomás... es un poco complicado, sobre el cambio, sobre las materias, como que te desorganizás todo. Cómo vas aprendiendo, esa línea... Lo represento en una línea que vas aprendiendo, se altera la línea al cambiarse de colegio y es un poco complicado. Entonces, depende de uno tomarle el hilo otra vez.

E: ¿Y qué es lo más complicado, digamos?, ¿qué es lo que cambia?

L: A mí me importa más la enseñanza. El cambio de compañeres no me influye tanto, digamos. No me altera mucho. Pero a mí me importa más aprender, aprender la forma que enseñan... Eso sería.

(Entrevista con Lucio de 20 años, y compañeres de 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)

*Tomar el hilo otra vez* supone una adaptación a nuevas complicaciones. En un trabajo anterior llamábamos a esas *líneas* o formas 'gramáticas escolares' para resaltar la especificidad que en cada institución adquieren las maneras de dividir el tiempo y el espacio, de clasificar a los alumnos, etc.

Horacio, un joven de 16 años que nació en Villa Dolores (provincia de Córdoba) y transitó su escolaridad inicial y primaria en tres ciudades, dos argentinas (Pinamar y Córdoba) y una boliviana (Potosí), relata el pasaje entre tercer grado del primario cursado en Potosí, y cuarto grado cursado en Córdoba como si comenzara el primario nuevamente.

Y, estaba bien no más... después cuando vinimos aquí era todo diferente, en cuarto grado cuando entré, era todo... no entendía, era como que recién entraba al colegio, a primero, no entendía nada... de ahí poco a poco me recuperé y de ahí sí pude pasar de año. El primer trimestre tenía notas bajas, porque no sabía hacer algunas cosas y no entendía, y de ahí en tercer [trimestre] al final, último trimestre, ahí saqué las notas buenas, ya las recuperé para pasar a quinto  
(Entrevista con Horacio de 16 años y su familia, 16 de marzo de 2019)

Si se presta atención a su relato, inicia refiriéndose a una situación de bienestar en su escuela anterior, en detrimento de la necesidad de recuperarse al referirse a su desempeño académico en el nuevo establecimiento. Estos contrastes se visualizan en aspectos tan diversos como la creación de nuevos vínculos de amistad-compañerismo, y la necesidad de adaptarse a las nuevas reglas de estas otras gramáticas escolares.

La afirmación de Horacio al señalar que “no entendía nada” remite a la existencia de diferentes formas de fragmentar y valorar el conocimiento. Es el desplazamiento el que pone en evidencia estas diferencias, movimiento en el cual la trayectoria socioeducativa de los jóvenes en Bolivia es vista y evaluada desde la escuela argentina y aquello que fue enseñado y aprendido en la escuela anterior tiende a ser desvalorizado. Sin embargo, la afirmación de que “no sabía” expresa algo que excede el manejo de determinados contenidos escolares: se trata del “sentimiento de devaluación de sus competencias y habilidades, de lo que sabía y era capaz” (Franzé-Mudanó, 2002, pág. 282).

Mayra, Lucio y Horacio, al igual que otros jóvenes con experiencias de múltiples escolaridades, da cuenta de cómo cada institución educativa adopta diferentes ‘formas escolares’ (Rockwell, 2000), o ‘gramáticas escolares’:

(...) el transitar múltiples espacios escolares tanto en Argentina como en Bolivia, les permite identificar los matices que adquieren las gramáticas escolares en cada establecimiento y romper con el supuesto monocrónico y monoespacial que prevén los sistemas educativos para las trayectorias de los estudiantes. Las trayectorias socioeducativas, en su desarrollo espacio-temporal-biográfico, nos permitieron visibilizar los conocimientos en tanto apropiaciones que emergen de la propia experiencia en movimiento y que nos remiten a la dimensión de lo cotidiano en la escuela. (Maggi & Hendel, 2019, pág. 31)

Respecto de la incidencia de los desplazamientos en las experiencias escolares, es importante resaltar que el reconocimiento institucional en destino del tránsito escolar realizado en origen suele ser problemático. Diez y Novaro (2014) han analizado los imaginarios de docentes y autoridades escolares en Argentina que sostienen el supuesto de que el sistema educativo boliviano es difícil de compatibilizar con el sistema educativo nacional. Por su parte, Sinisi (1998) da cuenta de cómo esta situación ha llegado a materializarse crudamente en la práctica de hacer repetir de año o asignar grados inferiores a jóvenes y niños migrantes al escolarizarse en el país de destino, sin necesariamente realizar evaluaciones correspondientes de equivalencias. Estas prácticas dan cuenta de decisiones institucionales arraigadas, pero también muestran un primer escenario de escolarización de niños migrantes. En el trabajo etnográfico realizado en esta investigación no he registrado estas formas de operar en la cotidianeidad escolar. De todos modos, no se descartan persistencias en los criterios discrecionales que aplican docentes y otros agentes institucionales. En el registro de entrevistas etnográficas se ha podido constatar que la diferencia entre sistemas educativos da

lugar a posibles problemas de reconocimiento de equivalencias. En el caso que se cita a continuación, el error implicó adelantar al estudiante que solicitó el ingreso, y no retrasar o desconocer su trayecto escolar.

P: Hubo un caso en el que la administrativa que le leyó la libreta cometió un error y cuando tenía que pasar, por ejemplo a 2do, lo pusieron en 4to.

E: Y ¿cómo le iba, cómo era su desempeño?

P: con mucho esfuerzo y acompañamiento, recién cuando tuvo que presentarse su libreta final se constató el error y ahí nos dimos cuenta...

C: Claro, y se egresó el año pasado con 16, 17 años...

(Entrevista con Coordinadora de curso y psicopedagoga del Ortiz de Ocampo, 29 de marzo de 2019)

A su vez, las experiencias de reconocimiento de la trayectoria educativa realizada en Argentina, al retornar a Bolivia se reconstruyen como menos problemáticas:

Allá en Bolivia (...) [no] teníamos la libreta, nada porque aquí no terminaba el primer año porque en octubre salíamos (salíamos) a Bolivia, porque aquí termina en diciembre, no ve... y no terminaba... y [el docente en Argentina] me da un papel como estaba escribiendo, así escrito me da y agarró allá sin problema

(Entrevista con Severina madre de Cindy y Horacio, 16 de marzo de 2019)

De todas formas, en el pasaje de un sistema a otro persisten dificultades respecto del reconocimiento de la escolaridad previa y de la identificación del año escolar a asignar a los jóvenes. Abundan los registros sobre la complejidad de los trámites que deben realizar las familias de origen boliviano que suele incluir la necesidad de volver a Bolivia en búsqueda de certificados y sellados de diverso tipo. Al respecto se expresaba Lucio para dar cuenta de cómo en su trayectoria migratoria entre Tarija y distintos puntos de la provincia de Córdoba (Monte Cristo<sup>102</sup> y ciudad de Córdoba), quedó sin *papeles* con los cuales documentar dos años escolares aprobados en Tarija, y por los que tuvo que *luchar* todo un año para lograr acreditar.

E: Y para llevar los papeles de acá para allá o de allá para acá, ¿implicó algún problema?

L: ah, eso sí. Anteriormente no era muy dificultoso, creo que por el trato que tenían Bolivia y Argentina sobre el trato de la Haya creo, para facilitar los trámites y todo eso. Pero después del año pasado o el ante año, cuando yo me vine aquí a Cuarto, ahí sí me pidieron papeles, porque no se había renovado el trato de la Haya entre Bolivia y Argentina. Y me complicó un poco. Me pedían el analítico... Por ejemplo, aquí, este colegio, no tenía Segundo Año y Tercer Año, o sea, de mis papeles el analítico estaba vacío en esos años.

E: ¿Y los habías hecho acá en la Ortiz de Ocampo?

L: No, es que no lo había hecho acá, lo había hecho en Bolivia. Y pues estuvimos el año pasado casi todo el año luchando eso, mi papá iba y venía, iba y venía de Bolivia, hasta yo fui por último y ahí sacamos todo y... Encima me estaba yendo bien, no me llevaba ninguna materia.

E: Y tu papá, que iba y venía, ¿tenía que ir por otras cosas o iba para tramitar esta documentación?

L: Dos veces fue porque, bueno, fue a vender el auto que tiene allá, porque aquí estamos haciendo la casa y bueno, se necesita plata para eso. Así que, como que los viajes que fueron combinados, por así decirlo.

---

<sup>102</sup> Monte Cristo es una localidad pequeña de alrededor de diez mil habitantes que queda a 30 km al este de la ciudad de Córdoba, en el departamento de Río Primero.

(Entrevista con Lucio de 20 años, y compañeros de 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)

Por otra parte, las experiencias de tránsito entre escuelas no se agotan a las instancias inmediatamente posteriores a los desplazamientos migratorios. En el capítulo pasado presentaba el caso de César, un joven a cuya madre unas *clientas* a las que le vende ropa le recomendaron la Ortiz de Ocampo, que cursó toda su primaria en Córdoba. Desde que llegó en 2013, hasta que 2017, asistió a una escuela primaria ubicada en su barrio, Villa Rivadavia a las afuera de la ciudad. Se trata de un barrio del sur de la ciudad -cercano al IPEM Héctor Cámpora y al barrio Nuestro Hogar III-, que en el capítulo pasado reconstruía en el mapeo de barrios con presencia migrante, y boliviana en particular, como uno de los de más reciente arribo de población migrante. Tras asistir a los primeros cinco años de escuela primaria, César se cambia para finalizar en una escuela un barrio de clase media en zona Sur dentro del anillo de circunvalación.

E: ¿dónde hiciste la primaria? Perdón, que no te pregunté.

C: En la escuela A<sup>103</sup>, queda en circunvalación, algo así. Primero hice la primaria, de primero a quinto en Villa Rivadavia, después, de quinto a sexto lo hice en la escuela A. Porque me cambiaron por el *bullying*.

J: Él hacía *bullying*.

E: ¿Vos hacías *bullying*?<sup>104</sup>

C: No, ellos. Es que llegaba de Bolivia, ¿viste? Y eran medio racistas.

(Entrevista con César de 13 años y compañeros de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Como ya analizamos al revisar las prácticas de territorialización en términos de apuestas escolares, a medida que las familias van conociendo las escuelas de la zona y de la ciudad de acogida conforme se activan la circulación de información por las redes de paisanaje y de parentesco, los jóvenes también circulan entre escuelas. Entre la información que se *pasan* paisanes, las recomendaciones por las escuelas también giran en torno a las posibilidades de garantizar una red de paisanaje al interior de la institución. Seguiremos profundizando al respecto en los próximos capítulos.

## La escolarización de menores en el proyecto migratorio familiar

Al haber dado cuenta de la importancia que tiene desde la perspectiva de jóvenes pensar las trayectorias migratorias enlazadas con las trayectorias socioeducativas, me interesa ahora reconstruir el lugar que ocupa la apuesta familiar por la escolarización de hijos en el proyecto migratorio. Como ya planteé, las redes sociales de paisanaje brindan la posibilidad de desplazarse y afianzar las oportunidades educativas de las siguientes generaciones. Este aspecto está muy presente en las representaciones de directivos, docentes y personal de las

---

<sup>103</sup> El único colectivo que pasa por su barrio lo deja a dos cuadras de esta escuela.

<sup>104</sup> No es una pregunta tan descabellada cómo puede aparentar en el fragmento. En un registro en el que nos detendremos en el último capítulo la interacción entre César y Eneas, en donde el primero impedía el paso del segundo, se inscribía en una dinámica más propia de una relación de acoso que de una situación lúdica.

escuelas de Córdoba, y en cierta medida parecería que se encuentra sobredimensionando el lugar que ocupa la escolarización en Argentina de los menores a la hora de decidir migrar.

Yo te cuento más o menos cómo es acá... lo que yo he visto acá en estos últimos tiempos. Ellos vienen, muchos chicos de Bolivia, porque allá la educación es paga, que la tienen que pagar, y es algo que dice la familia. Cómo acá la educación es gratuita, los traen. (Entrevista con Patricia, coordinadora de curso del IPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)

(...) lo que yo sé es que se vienen a estudiar porque acá es gratuito y después se vuelven allá... pero esos son comentarios, no tengo ninguna prueba ni nada yo. Porque vos preguntas '¿qué vas a hacer?' 'no, yo me vuelvo' 'yo me vuelvo' 'yo me vuelvo' 'yo allá tengo una...' lo que pasa es que allá no es gratuito como acá, que acá te dan todo gratis (Entrevista con Donna, preceptora del turno mañana del Ortiz de Ocampo, 09 de abril de 2019)

D: Tenemos más visitas de papás y de mamás extranjeros que los propios nuestros...<sup>105</sup>  
Eh, nosotros el día viernes empezamos con las reuniones de cursos... Reuniones de padres que van a venir a visitar a la institución y a formalizar la inscripción... (...) Estoy seguro que van a venir más... Porque, a ver, ellos vienen de afuera... Buscan la educación y la formación acá por varias razones, una de ellas por la cuestión económica... Nosotros tenemos más accesible el tema de la formación de los chicos que en su propio país... Y eso ocurre también en la salud, y ocurre en algunos otros aspectos más, y eso es algo que no lo vamos a obviar, esto es la realidad. Les brindamos cuestiones que para ellos es mucho más fácil que en su propio país... Y se van a recibir y se van a ir... Y, bueno, nosotros hemos cumplido con lo que nos corresponde...

E: ¿Tenés idea de que se vuelven a Bolivia?

D: Sí, muchos se vuelven...

A: Yo no sé la verdad... Porque me parece que ya algunos... Hay gente que está instalada acá... No es lo mismo de los chicos que vienen, estudiantes universitarios que vienen a estudiar a la universidad... Los otros, me parece que ya está instalada la familia... Que ya tienen trabajos acá así que... No sé si estos chicos se vuelven...

(Entrevista con Dardo y Alejandra, vicedirector y psicopedagoga del turno tarde del Ortiz de Ocampo, 01 de abril de 2019)

En los fragmentos de entrevistas que recupero se destaca, incluso con ciertos sesgos de reproche, que los migrantes *vienen de afuera*, buscando *educación y la formación* porque *acá te dan todo gratis*. Me interesa poner en tensión el enlace inmediato entre el proyecto migratorio y la accesibilidad –y principalmente la gratuidad– del sistema educativo. Porque si bien la accesibilidad es recuperada como una ventaja en Argentina, por otra parte, la mirada crítica de padres y madres tienen sobre el sistema educativo argentino, como tendremos oportunidad de analizar en el siguiente capítulo.

Los jóvenes destacan algunos aspectos sobre la posibilidad de estudiar en Argentina en contraste con la situación educativa en Bolivia, principalmente en torno a la gratuidad y mayor flexibilidad (por ejemplo con relación a la cantidad de materias que se pueden adeudar sin

---

<sup>105</sup> Esta distinción entre los estudiantes locales como 'los nuestros' y los estudiantes de familias migrantes en tanto otredad es permanente en las escuelas. Lo vamos a notar a lo largo de toda la tesis y ha sido objeto de muchas investigaciones. Aquí nos detendremos a analizarlo en los capítulos cuatro y seis.

*quedarse de año*). Sin embargo, estos aspectos que se resaltan tienen menos presencia en las entrevistas y encuentros que el tiempo destinado a narrar las complicaciones que se asocian entre desplazamientos y trayectorias socioeducativas.

Ya tuvimos oportunidad de repasar la relación entre las temporalidades de los desplazamientos y las de los periodos escolares, veremos a continuación como ese desajuste de temporalidades es reconstruida problemáticamente por los jóvenes. En el recorrido entre trayectorias migratorias y socioeducativas que se grafica en la Tabla 5 podemos ver en el caso de Juan, los múltiples desplazamientos tras su llegada a Argentina. Juan migró junto a sus ocho hermanas y sus padres cuando él tenía 4 años a la provincia de Tucumán, allí comienza su escolarización inicial. Luego se traslada junto a sus padres y seis de sus hermanas a Bahía Blanca donde cursa primer y segundo grado en una escuela rural plurigrado. Tras vivir dos años en el Sur, la familia migra a la ciudad de Córdoba, donde Juan cursa tercer grado, sin lograr culminar el curso porque a mediados de ese año (2000) se trasladan a Río Primero (Provincia de Córdoba). Dado que no había finalizado el tercer grado en Córdoba y no retoma en Río Primero tan pronto se mudan -vivían en zona rural, sin escuela cercana-, debe rehacerlo en la escuela del pueblo en 2001 y *pierde* un año.

Perdí un año por eso, porque me fui a Río Primero y como nos fuimos a vivir a un campo que estaba muy lejos, entonces me quedaban meses para terminar tercer grado, que después el año que me fui a inscribir en el pueblito de Río Primero, no pude hacer el cuarto grado, (...) Así que bueno, tuve que hacer de nuevo tercero (...) me jodió mucho. Yo... o sea, soy muy exigente para mí, y mi papá... bueno le decía, “*¡por tu culpa! ¿Por qué te viniste a buscar trabajo acá?* (...) yo hoy en día yo tendría que estar en 4to!”  
(Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

Tal como veíamos en los fragmentos citados de Darío, el joven que se encontraba cursando 3er año en la escuela Ortiz de Ocampo, Juan reconstruye como un reclamo de su infancia hacia su padre, el haber tenido que recurrir un año escolar de su formación primaria. En estos pasajes, emerge claramente la posición crítica que adoptan algunos jóvenes hacia sus ma/padres por los trazados del proyecto migratorio familiar y su incidencia en la propia trayectoria escolar.

Otro caso que resulta paradigmático entre los abordados para dar cuenta de la complejidad de la relación entre las temporalidades de las trayectorias socioeducativas y los proyectos migratorios familiares es el de Jhasira, una joven de 18 años que ha migrado a Córdoba, Argentina junto a sus padres hace más de diez años. Tal como se grafica en la Tabla 5, nació en Pampa de Incahuasi, una pequeña localidad rural quechua parlante de la provincia de Nor Cinti, en el departamento de Chuquisaca, Bolivia. En su pueblo natal había finalizado segundo grado y se encontraba cursando tercero cuando migró hacia Córdoba en 2009, cuatro años después logra retomar sus estudios en un primario de adultos pese a ser un año menor a la edad mínima que establece esta modalidad educativa.

E: yo quería preguntarles, porque el otro día me quede así sin entender... porque vos me contaste que cuando llegaste tenías 9 años pero al CENPA<sup>106</sup> fuiste a los 13 y ¿probaste en algún primario de niños empezar?

J: Me pedían la libreta

---

<sup>106</sup> CENPA es la sigla con la que se identifican los Centros de Educación Nivel Primario de (Jóvenes) y Adultos en el sistema educativo de la provincia de Córdoba.

Ja: No habíamos traído libreta, su seño allá ha salido allá en Sucre, ya no ha entregado libreta, por eso así... pedían libreta aquí

E: Y de otra forma no, si no era con libreta... entonces por eso después empezaste en la de adultos

Ja: Por eso a adultos va, claro,

(Entrevista con Jhasira de 17 años y su madre Javiera, 27 de octubre de 2017)

Tal como relatan en el fragmento citado, Jhasira había intentado ingresar al primario de niños de su barrio de residencia, pero al no contar con su libreta de calificaciones no fue admitida, ni su situación fue salvada mediante ningún mecanismo de evaluación nivelatorio. En la institución escolar para jóvenes y adultos, en cambio, fue aceptada la excepción de edad e implementado un diagnóstico para poder evaluar el período escolar al que le correspondía ingresar.<sup>107</sup>

El relato común sobre cómo durante el desplazamiento se extravían los *papeles*, las *libretas* (boletines escolares) presenta una particularidad a veces más propia de los avatares de las migraciones y mudanzas, que de la valoración o cuidado de documentación sensible. Las circunstancias en las que se movilizan los grupos familiares en ocasiones no se desarrollan al cierre del año escolar, por tanto las libretas/boletines o certificados que acreditan el pase de año escolar no sólo se pierden durante los desplazamientos, sino que en muchos casos la movilidad acontece sin haber obtenido dicha documentación. En esos casos, papeles provisionales o documentos informales firmados por docentes son trasladados con el afán de contar al otro lado de la frontera con la buena predisposición del personal institucional.

Yo, que lo recuerde, vos [señala a la madre] le estabas pidiendo permiso a mi profesor para que pudiéramos venir acá y no terminé allá (...) yo me recuerdo que nos vinimos de Bolivia aquí cuando estaba a mitad de año de segundo, creo que estaban de vacaciones acá, después entramos acá al colegio.

(Entrevista con Cindy de 14 años y su familia, 16 de marzo de 2019)

El proyecto migratorio familiar desde la perspectiva de los jóvenes, visto particularmente según cómo impactan los desplazamientos en las trayectorias socioeducativas, es motivo de tensiones intergeneracionales, principalmente en las formas en las cuales los jóvenes reconstruyen sus tránsitos durante la niñez (Maggi & Hendel, en prensa).

El haber tenido que volver a cursar un año escolar, la disrupción de las temporalidades normadas de los ciclos escolares por el desconocimiento o desvalorización de las trayectorias socioeducativas transcurridas, o la imposibilidad de continuar con los estudios porque en destino no se facilitaron los mecanismos de reconocimiento de nivel o evaluación de nivelación, son circunstancias que se recriminan a padres y/o madres. En este sentido, se destaca la importancia de estudiar las perspectivas de los jóvenes con relación a otros grupos generacionales en los estudios migratorios, porque dan cuenta de una necesaria revisión de los vínculos intergeneracionales y sus transformaciones en destino (Moscoso, 2015).

Finalmente, quedan por describir los desplazamientos que se inscriben en lo que denominamos 'viajes de visitas' porque los mismos dan cuenta de cómo también este tipo de movi­lidades reconfigura las trayectorias socioeducativas de los jóvenes con quienes trabajé.

---

<sup>107</sup> Los periodos para esta modalidad educativa son: Alfabetización, Primer y Segundo Ciclo. En el caso de Jhasira, fue asignada a primer Ciclo.



Volviendo sobre los tránsitos de Cindy y su hermano Mateo, vemos cómo tanto para ella que se escolariza en Córdoba, cómo para él que escolarizó en Potosí, los ‘viajes de visita’ alteraron el curso de sus trayectorias socioeducativas. Mateo, residió con su abuela en Potosí hasta sus 18 años de edad. Durante el verano entre fines de 2016 y comienzos de 2017 tras visitar a su madre y hermanos en Córdoba, con el ciclo escolar avanzado y queda *retrasado*.

Ese año terminé, pero de 5to me vine aquí, así, de vacaciones y de aquí fui a pasar clases en 2017, mi último año, digamos... y yo de aquí me fui así un poco retrasado... y comenzaron clases allá... y llegué, y me llevé una materia porque la carpeta, la que avanzaron no la tenía, y en primer bimestre, tenía con 49, pero después, en 2do y 3ero lo mejoré y después en 3er examen, ¿viste? juntás y lo dividís, si no te sale, bueno (...) Un poco yo me descuidé y así me pasó el caso. Me salían las notas, pero a mí también me perjudicó eso, como te dije hace rato, ¿viste? (...) el problema es que casi me quedé, pero al profe le hablé, porque él tenía y después me hizo dar un examen y lo aprobé, y luego en 2017, ninguna materia me llevé. (Entrevista con Mateo de 20 años y su familia, 16 de marzo de 2019)

Ilustración 9: Horacio, Mateo, Severina, Cindy, Federico y Lino en el egreso de Mateo. Potosí. Diciembre de 2017



Fuente: Perfil público de Facebook de Severina consultado el 22 de agosto de 2020.<sup>108</sup>

Como él lo plantea, debe solicitar un examen extraordinario para lograr alcanzar la nota requerida para aprobar la materia, y con ésta el año escolar. Es importante aclarar que en el nivel secundario del sistema educativo en Bolivia, para pasar al siguiente año escolar se deben aprobar la totalidad de asignaturas. En el caso de Cindy, al año siguiente que relata Mateo, se

<sup>108</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a les fotografiades

encontraba terminando su segundo año de secundaria. Para cerrar ese ciclo, debía rendir los finales en los turnos de exámenes de diciembre y febrero de una materia que no aprobó en el curso anual. Dado que el sistema educativo de la provincia permite adeudar hasta tres materias de años anteriores<sup>109</sup> y Cindy ya contaba con ese límite, de no aprobar el examen de esta cuarta materia, debía volver a cursar segundo año. A fines de 2017 su hermano Mateo egresa del nivel secundario. Cindy junto a su madre Severina y sus otros tres hermanos van de visita para participar del egreso de Mateo y pasar allí el verano. Así lo relataba su mamá:

Repitió ahorita, porque teníamos que irnos como él estaba promocionando, entonces no terminó de rendir la próxima materia no cerró, y así llevé a Bolivia y tiene que volver a rendir en diciembre, pero no llegábamos en diciembre, y en febrero tiene que rendirlo porque ya estaba y no rindió, y le metieron para que rinda, pero no había estudiado la cosa, y se repitió el año (Entrevista con Severina madre de Cindy y Mateo, 16 de marzo de 2019)

En ambos casos, se relatan instancias extraordinarias para cumplir con los requisitos de aprobación. Pero Cindy no logra aprobar el examen al regresar en 2018 y vuelve a cursar el segundo año. En cuanto a los múltiples desplazamientos de los jóvenes, el trabajo de Hendel y Novaro (2019) analiza cómo esas experiencias de movilidad interpelan a los espacios escolares, especialmente a la escuela secundaria, en lo referente a los viajes y la organización de los tiempos y el calendario escolar. Novaro y Trino Cazón (2017) plantean cómo desde las escuelas la ausencia de los jóvenes asociada a desplazamientos temporales (por el trabajo en la cosecha, trámites en Bolivia, enfermedades de parientes) es vivida, como una falta o es experimentada como un problema para el desarrollo de su aprendizaje y que en muchos casos, éste desafío más que estimular la búsqueda de salidas, termina en la condena a la población.

Como cierre del capítulo me interesa destacar las relaciones descriptas entre los ciclos escolares con sus temporalidades y burocracias, y las de los ciclos del movimiento de estos proyectos migratorios. Amerita pensar cómo los *papeles* y las temporalidades del ciclo escolar producen frontera en el ciclo del movimiento. Y a su vez, cómo las movilidades afectan las temporalidades del ciclo escolar normado. En estos casos, las trayectorias socioeducativas son reconstruidas por sus protagonistas en muchas ocasiones en clave de tensión intergeneracional.

En este sentido, retomando la centralidad de la escolaridad en la vida de los jóvenes (Gavazzo, Beheran, & Novaro, 2014) es importante además de problematizar cómo las movilidades truncan los tiempos escolares, y configuran tensiones intergeneracionales, e invitan a revisar críticamente las periodizaciones establecidas en los sistemas educativos modernos. Siguiendo a Rockwell (2000) pese a las pretensiones de universalización de la escuela “occidental”, que establece un plano de larga duración temporal (dispositivos que parecen atemporales y permanentes), es preciso observar que allí conviven dos planos espacio-temporales entre los cuales destaca el plano de la co-construcción para atender a las profundas subjetividades de la experiencia escolar: “la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad” (2000, pág. 22).

---

<sup>109</sup> Para la mayoría de las provincias en Argentina se puede adeudar hasta dos materias de años anteriores.

## Recapitulando

A lo largo de esta primera parte, busqué mostrar las estrategias de territorialización atendiendo a la escala local, sin perder de vista otras estrategias de territorialidad transnacionales de migrantes de origen boliviano para pensar relacionalmente las experiencias de movilidad de las jóvenes generaciones.

Tras haber historizado la larga tradición de ‘idas y venidas’ entre Bolivia y Argentina, pude dar cuenta de que los desplazamientos internos en Bolivia e internacionales entre Bolivia-Argentina y otros territorios, o incluso los desplazamientos por el territorio argentino están relacionadas en tanto van configurando una experiencia de movilidad intergeneracional fluida. En este sentido, vimos con especial detenimiento los itinerarios con proyecciones migratorias circulares entre Bolivia y Argentina que tensionan el supuesto de permanencia definitiva en destino, para poder comprender las trayectorias migratorias de los jóvenes que se escolarizan en Córdoba. Para profundizar en aspectos de las trayectorias migratorias familiares y los proyectos migratorios con retorno, repuse la situación de vulnerabilidad con relación a las condiciones laborales de migrantes y su relación con la especificidad misma de la condición migrante en materia de ciudadanía y acceso mejores condiciones laborales y políticas. Por otra parte, atendí a la importancia de las redes transnacionales que funcionan como soporte de un lado y otro de la frontera, por las que circulan información y distribuyen tareas de cuidado. Cerrando el primer apartado, mostré cómo los relatos de jóvenes y sus familiares hablan de proyectos familiares de retorno que cobran formas más concretas mediante la inversión en la propia vivienda en origen. La importancia de esta reconstrucción histórica que da cuenta de la continua movilidad de muchos de los jóvenes a lo largo de sus ciclos vitales con periodos de residencia *acá* y *allá* más intercalados de lo que suelen ser pensados a raíz de un ‘único momento migratorio’ se realiza a los fines de comprender los complejos procesos de territorialización e identificación de jóvenes *desde el movimiento*, como abordaré en el último capítulo de esta tesis.

Al centrarme en el segundo capítulo en las dinámicas locales de Córdoba, pude presentar cómo coexisten diversos itinerarios de migrantes bolivianos: quienes han migrado directamente desde Bolivia hacia Córdoba, así como quienes han emprendido múltiples desplazamientos: desde Bolivia pasando por regiones fronterizas del norte argentino, ciudades o zonas rurales de la provincia de Córdoba, y finalmente residiendo en la ciudad de Córdoba. También con jóvenes que junto a sus familias circulan en ambas direcciones entre Bolivia y Argentina. Así como con quienes siendo hijos de migrantes bolivianos, nunca han residido en un lugar distinto a Córdoba. Al tener presente esta diversidad de itinerarios, emergía en los relatos de casi todos los jóvenes, la experiencia de movilidad asociada a los *viajes* (tanto en trayectos con cambio de residencia como a los que se realizan en planes de ‘visita’) como un hito generacional que habla de la experiencia de movilidad como una experiencia compartida.

Por otra parte, al atender a la radicación de migrantes bolivianos en Córdoba en tanto territorio, me detuve en cómo una ciudad mediterránea también puede ser leída con relación a las fronteras o umbrales que clasifican y dividen. En este sentido, di cuenta de cómo en Córdoba las fronteras simbólicas que se montan sobre los límites de los ‘barrios bolivianos’ y

delimitan el (o los) centro(s) de la ciudad emergieron en esta primera lectura separando entre territorios *peligrosos pero propios* en las periferias y *restringidos, incómodos y ajenos* hacia el corazón de la urbe.

Finalizando el segundo capítulo, al revisar las maneras de transitar por la ciudad, pude dar cuenta de que las apuestas educativas que las familias motorizan en torno a la escolarización de los menores en Argentina constituye una forma específica de territorialización. Me detuve especialmente a mostrar cómo mediante las recomendaciones que circulan en las redes de parentesco y paisanajes y el uso del sistema de transporte, las apuestas por la escolarización atraviesan esas fronteras simbólicas. Al respecto, me concentré en mostrar que mientras la dinámica de radicación es cada vez más centrífuga; la escolarización es año a año más centrípeta.

En el tercer capítulo presenté los sentidos del movimiento, al reconstruir qué hablan los jóvenes cuando se les preguntan por las 'idas y/o venidas'. En primer lugar, repuse las descripciones que giran en torno al *viaje* como momento y experiencia de un desplazamiento terrestre desde automóviles o colectivos de línea. En este desarrollo *viajar* es poner el cuerpo, atravesar fronteras, transitar experiencias peligrosas y, a la vez, es asumir esas experiencias de movilidad con sus momentos y facetas divertidas, que saltan a la luz desde miradas juveniles.

En cuanto a los sentidos territoriales que versan en torno al *allá - Bolivia*, para muchos jóvenes representan más un diacrítico con el que son interpelados -y en algunos casos, al que también adscriben- que un territorio del cual se apropian. En este sentido, aunque los viajes de visita pueden pensarse como un dispositivo intergeneracional que apuesta a la proyección de membresía, en ocasiones termina de evidenciar que la 'tierra natal' *se ha olvidado*, o a esta *no se acostumbra*, o bien *se inventa*.

Por tanto, mientras que entre los proyectos migratorios de adultos la movilidad circular y las prácticas de multiterritorialidades se expresa en las inversiones en viviendas en Bolivia en simultáneo con formas de territorializarse en Argentina trabajando, residiendo y escolarizando a los menores de la familia a cargo; es más difícil pensar esas mismas formas de apropiación territorial en los jóvenes. Principalmente para quienes no han habitado ese territorio. Por otra parte, entre los jóvenes en movimiento la sociabilidad con pares, el *estar entre amigos*, es crucial para reconstruir *su lugar* y proyectar la permanencia. En este aspecto me detuve al abordar en el tercer apartado el lugar que ocupan los jóvenes en el proyecto migratorio y cuáles son sus proyecciones migratorias. También allí trabajé las tensiones intergeneracionales que en algunas familias se tejen a raíz de cómo se van desarrollando los desplazamientos.

Hacia el cierre, comencé a explorar los cruces entre las trayectorias migratorias y las trayectorias socioeducativas. Al abordar las relaciones entre los ciclos escolares con sus temporalidades y burocracias, y las temporalidades de las movilidades, mostré cómo ambas trayectorias o ambos ciclos se configuran mutuamente. Por un lado, los *papeles* y las temporalidades del ciclo escolar producen frontera en el ciclo del movimiento. Y a su vez, las movilidades afectan las temporalidades del ciclo escolar normado por las dificultades propias de *tomar el hilo* en una nueva 'gramática escolar'. En estos casos, las trayectorias socioeducativas son reconstruidas por sus protagonistas en muchas ocasiones en clave de tensión intergeneracional. Sobre este hilo seguiré tirando en los próximos capítulos.

## Parte 2: Familias migrantes y escuela secundarias en Córdoba.

---



## Parte 2: Familias migrantes y escuelas secundarias en Córdoba.

*(...) por eso yo le digo 'estudia, estudia'... no quiero que estén como nosotros que estamos andando por ahí trabajaaaando. Cuando estudian, más tranquilidad, tiene trabajo más liviano, no ve (...) Ellos cada cual [lo que] le gusta, para estudiar ellos tienen que elegirlo. Si yo le puedo decir, a ver, una cosa después de pensar... a ellos capaz nos les puede gustar... eso digo yo.... (Entrevista con Severina, madre de los estudiantes del Ortiz de Ocampo Horacio, Cindy y Federico, en su vivienda, 16 de marzo de 2019)*

---

A lo largo de esta segunda parte, nos concentramos en la escala local para pensar las relaciones intergeneracionales que protagonizan los jóvenes con relación a su formación secundaria tanto en espacios familiares como los propiamente escolares, y –obviamente– en la yuxtaposición de ambos. Como las relaciones inter e intra generacionales están intrínsecamente vinculadas –sumado a que toda división analítica supone una lectura arbitraria de los momentos, las escenas y los diálogos de la vida cotidiana–, se terminan colando algunas reflexiones que luego podremos recuperar con mayor detenimiento en los capítulos de la tercera parte, en el que nos concentraremos en lo que acontecen en los establecimientos educativos.

Partiremos de las familias para pensar en el cuarto capítulo de esta tesis, cómo son las dinámicas de organización familiar en la ciudad y los sentidos que circulan, siempre poniendo en diálogo las diferencias intergeneracionales. Aquí me concentro especialmente en las condiciones materiales y las trayectorias educativas familiares, así como las labores de los propios jóvenes. En torno a la organización familiar, me interesa especialmente reponer cómo se distribuyen las responsabilidades y controles familiares hacia los menores en materia educativa.

En el quinto capítulo nos abocaremos a las apuestas que realizan las familias, con relación a dichos sentidos para comprender cómo se 'eligen' las escuelas a las que asisten los jóvenes y también presento cómo se tensionan las aspiraciones familiares de escolarización con las efectivas posibilidades a las que finalmente recurren las familias. Hacia el cierre del capítulo cinco me detengo en las apuestas educativas que afectan diferencialmente a los jóvenes de los jóvenes al interior de las familias migrantes bolivianas.





## Capítulo 4: Sentidos de escolaridad familiares

Tras realizar una primera descripción de los grupos familiares con relación a sus trayectorias de movilidad, aquí abordo las dinámicas locales de organización familiar y los sentidos de escolaridad que nos permitan comprender cómo se configuran las apuestas educativas de adultes. En adultes del grupo familiar, me interesa especialmente reponer cómo se proyectan las apuestas educativas de les menores de la familia y ponerlas con relación a las propias trayectorias educativas. Para aquello, recupero en el primer apartado algunos aspectos de las dinámicas familiares de organización en Córdoba y la distribución de las responsabilidades en torno a la educación de les menores.

En el segundo apartado reconstruyo los sentidos de escolaridad, es decir el conjunto de expectativas, valoraciones y significaciones que las familias tienen sobre la escolarización secundaria de les jóvenes. En los distintos subapartados muestro cómo esos sentidos son reconfigurados en la escala local.

Hacia el cierre el capítulo recojo las demandas de adultes migrantes bolivianos en Córdoba en torno a una formación más *disciplinada* en la educación formal de sus hijos. Para comprenderlas, atiendo a la instauración histórica del uso de castigos físicos y otras formas de disciplinamiento en los sistemas educativos en Sudamérica. Finalmente, pongo en relación con los sentidos juveniles sobre dicha demanda de adultes.

### Dinámicas locales de organización familiar con relación a las apuestas educativas

En este apartado presento las condiciones habitacionales y las trayectorias laborales de jóvenes -incluidas las tareas de cuidado- en tanto indicadores del origen social de clase, que dan cuenta de realidades socioeconómicas complejas y a la vez diversas entre las familias migrantes. Me interesa recuperarlas para ver cómo se vinculan con los sentidos y apuestas educativas familiares. También repongo las trayectorias educativas de les adultes de la familia y cómo se distribuyen entre les miembros del grupo familiar las responsabilidades y roles en torno a la educación de les menores. Aquí cobrará especial importancia atender a las asimetrías de género tanto entre adultes como en menores del grupo familiar.

### Condiciones habitacionales de las familias migrantes bolivianas en Córdoba

Comenzando con las condiciones habitacionales, pude presentar cómo les migrantes bolivianos que residen en Córdoba se radican principalmente en las zonas periféricas de la ciudad, con mayor predominancia en la zona sur. A lo largo del trabajo de campo pude reconstruir cómo las familias primero se instalan en alguna habitación de familiar o conocida paisane prestada o alquilada, y conforme se van asegurando económicamente, se mudan a una vivienda -alquilada o propia- para el grupo familiar. Tan pronto arriban a Córdoba, otras familias se instalan en viviendas precarias de los mismos cortaderos de ladrillo donde trabajan, y en tanto logran consolidar ahorros, se mudan a los barrios aledaños para alquilar o bien para

habitar una vivienda propia, por lo general, construida de a partes por ellos mismos. Este(os) *caminito(s)* eran también relatados por los jóvenes, tal como es el caso de Serena y Analía:

S: Llegamos y mi papá al parecer ya tenía como una casa, un cuarto alquilado acá. Me trajeron a la casa de mi tío y vivimos unos dos años creo y ahora nos cambiamos a otro cuarto un poquito más grande, porque se nos hacía muy chico. Y de ahí, bueno, compramos el terreno y estábamos haciendo cerca la casita. Ya después nos mudamos también a la casa. (Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

E: ¿vos en que barrio estás viviendo?

A: Ampliación cabildo, vivimos en unas casillas (...) viste que se está haciendo una toma de cabildo. Eso del Polo Obrero<sup>110</sup> eso, ahí estamos viviendo

F: y antes dónde estaban

A: y acá, casi (...) más derechito, ahí doblás donde hay una pollería por ahí, ahí como que doblás y hay una casa con portón negro, bueno ahí vivíamos, pero alquilábamos (...) ahora tenemos nuestra propia casa

(Entrevista con Analía, 12 años, 1er año del IPEM Atilio López, 27 de Junio de 2018)

Serena actualmente vive con su mamá, su papá y su hermano de 15 años en una vivienda propia en un barrio de la periferia sur de la ciudad cercano a Villa el Libertador y al barrio conformado a partir de la toma de terreno a la que se refiere Analía, quien también vive con sus ma/padres y tres hermanos menores. Analía vivió al igual que Serena en una habitación alquilada en el barrio en el que se sitúa el IPEM López (escuela a la que asiste) y al momento de la entrevista residía junto a su familia en una precaria vivienda propia. Dichos *caminitos* no son transitados por todos los jóvenes,<sup>111</sup> pero sí por gran parte de sus familiares, principalmente entre quienes residen en las periferias del sur de la ciudad.

En estas condiciones habitacionales, el desarrollo de las actividades escolares, entre otras, evidentemente se ven condicionadas. Cuestión que resaltan en los espacios de acompañamiento a estudiantes, como por ejemplo en el gabinete psicopedagógico del Ortiz de Ocampo:

M: Entre las dificultades también está el hecho de que son familias numerosas en espacios reducidos, por ahí duermen tres hermanos en una habitación, o en la misma cama. Que no se pueden concentrar para hacer la tarea porque hay mucho ruido...

B: nosotras preguntamos cuando hacemos reuniones para saber cómo son los espacios de trabajo en sus casas, y cómo disponen de sus tiempos y hacemos charlas sobre pautas de estudio y el oficio de estudiantes, y entre los estudiantes de la comunidad boliviana los chicos te dicen que no tienen un lugar para hacer la tarea, que les cuesta concentrarse. (Entrevista con Bianca, coordinadora de curso y Miryam psicopedagoga, ambas del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019)

## Trayectorias laborales de los jóvenes

Por otra parte me interesaba, aunque sea brevemente, mostrar la diversidad en términos de trayectorias laborales de estos jóvenes. Al consultarles si trabajaban, la mayoría respondía

---

<sup>110</sup> El Polo Obrero es una organización social de izquierda afiliada al Partido Obrero.

<sup>111</sup> Muchos de los jóvenes nacieron cuando sus pa/madres ya se encontraban más 'instalados' en la ciudad.

negativamente. Por ejemplo Paulina y Damián contraponen el estudio al trabajo. En ambos casos plantean el mandato familiar por *enfocarse al estudio* y luego trabajar.

P: Mi papá trabaja en la construcción y mi hermano estudió y a veces apoya en la familia y mi mamá es ama de casa (...)

E: ¿y vos?

P: Estudio. Mi mamá quiere que no trabaje, que estudie y que estudie (Entrevista con Paulina, 16 años, 5to año del Ortiz del Ocampo, 24 de junio de 2019)

E: ¿vos trabajás?

D: No. No, pero creo que el año que viene voy a trabajar.

E: ¿Tu hermano más grande trabaja?

D: No. Al estudio, nomás está enfocado al estudio.

E: ¿Y tu plan cómo es?

D: Hacer la universidad y si no entro a la universidad, trabajar obviamente, para ganar experiencia y eso.

E: ¿Tus papás dónde trabajan?

D: El único que trabaja es mi papá, que trabaja de obrero. A veces va afuera del país... pero trabaja acá también. (Entrevista con Damián, 17 años, 6to año del Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)

En cambio, muchos otros jóvenes que decían no trabajar, en el transcurso de nuestras charlas comentaba que *ayudaba* a su ma/padre en sus trabajos, aunque no todos recibían remuneración. Quienes sí cobraban por su trabajo/*changas*, principalmente lo destinaban a sobrellevar gastos personales (vestimenta, salidas, gastos escolares) y en algunos casos a contribuir a los gastos familiares.

E: ¿trabajás?

S: No, no trabajo. En las vacaciones recién voy a empezar a trabajar.

E: ¿Vas a empezar a trabajar? ¿Tenés idea de qué?

S: Tal vez en un local de ropa, por ahí. Algo que no sea tan difícil para mí empezar. Ya que no he podido trabajar nunca, entonces quiero empezar con algo básico (...)

S: Mi mamá es ama de casa, pero agarra cortes de fábrica así para costura (...) lo hace en mi casa y yo la ayudo a veces.

E: ¿Y te das maña con eso?

S: Sí, mi mamá me enseñó y entonces como que ya le doy la maña y siempre la ayudo. (Entrevista con Serena, 17 años 5to del Ortiz del Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

E: ¿Y te toca así colaborar?, ¿Laborás en alguna parte?

D: Sí, ayudar a mi papá a hacer... Para que no gasten mucho ellos para mí, voy a trabajar todos los sábados con mi papá. Y mis hermanos también van. Nos vamos a ganar plata así, a hacer unas changas.

E: Claro, ¿En dónde están haciendo changas?

D: En una casa de un señor que nos contrata todos los sábados y nos manda a hacer arreglar sus cosas, de baño, todo eso, la vereda... Y la cosa es que paga bien, nos paga 500 el medio día. Para mí, está bien (...) Y a mi papá le paga aparte. Entonces, como que estamos viendo, pero evitamos que gasten plata nuestros papás (...) Me compro ropa, todo eso. A veces le doy plata a mi mamá también para que compre las cosas. Y a veces la suelo gastar en el colegio, en comida. (Entrevista con Darío, 3ero del Ortiz del Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

Al indagar sobre las trayectorias laborales de los jóvenes, las experiencias de iniciación laboral que recupero remiten a contextos familiares (Beheran, 2011). En este sentido, no sorprende la continuidad en los rubros laborales que se registran en la población migrante adulta, es decir, en el trabajo agrícola, la construcción, el trabajo textil y tareas de cuidado (en las que nos detendremos especialmente en breve). Tal como veíamos a partir de los trabajos de García Borrego (2011) y a pesar de que se proyecten trayectorias educativas en pos de lograr en las próximas generaciones inserciones laborales más calificadas (Lemmi et. al. 2018), ese pasaje o ascenso social, continúa anclado en campos laborales específicos. Se produce en distintas posiciones, como bien retrata la metáfora de la escalera boliviana (Benencia 2008), pero continuando en rubros determinados. Esta dinámica la vamos a observar también en la elección de algunas de las carreras nivel superior entre las más optadas por los jóvenes: arquitectura/construcción; ciencias médicas/cuidado; por ejemplo.

Una cuestión importante a tener en cuenta es que al tratarse de un trabajo sobre experiencias escolares, quedan subrepresentados precisamente aquellos jóvenes que se encuentran en edad escolar, pero no están escolarizados. En un trabajo ya citado (Maggi M. F., 2016), realicé un seguimiento de la tasa de escolaridad<sup>112</sup> según los grupos etarios<sup>113</sup> del total de la población de la ciudad y de la población de origen boliviano a partir de datos censales de 2010. Al respecto pude mostrar que los valores eran proporcionalmente más bajos que la tasa total de la ciudad en todos los grupos de edad, como se puede ver en la siguiente tabla. Esta caída es una característica de toda la matrícula en Argentina y en particular se observa entre los jóvenes de sectores populares dado que, como ha trabajado Dussel (2009), la masificación de la educación media en nuestro país no garantiza ni la permanencia, ni las condiciones de igualdad en el acceso a la educación secundaria.<sup>114</sup>

**Tabla 6 Porcentaje de jóvenes de la población total y la población de origen boliviano que asiste a establecimiento educativo y que residen en la Ciudad de Córdoba (2010).**

	Grupo de edad		
	10-14	15-19	20-24
Migrantes de origen boliviano	97,9 %	70,3 %	43 %
Total	92,6 %	55,2 %	13,5 %

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Es importante resaltar la notable baja en los porcentajes de asistencia por encima de la media local, porque ambos grupos contemplan las edades teóricas que se corresponde con el pasaje del nivel primario al secundario. Tendencia que también se observa a niveles nacionales (Novaro G. , 2011). Sin embargo, al contemplar la proporción de matrícula de origen extranjero

<sup>112</sup> Porcentaje de la población perteneciente al grupo etario que asiste a establecimiento educativo en relación a la cantidad de población de ese rango etario.

<sup>113</sup> Se eligieron los grupos 10-14; 15-19 y 20-24 porque estos grupos concentran las edades teóricas en el pasaje del nivel primario al secundario y superior respectivamente. Este recorte es meramente ilustrativo, dado que como veremos en breve, las trayectorias escolares de muchos de los jóvenes con los que trabajé no siguen los recortes etarios estandarizados porque han realizado más de una vez un mismo año escolar, o bien porque ingresaron tardíamente al sistema educativo.

<sup>114</sup> En este sentido me planteo el desafío de abordar la especificidad de migrantes sin perder de vista la problemática generalizada en contextos de desigualdad. Por otra parte, espero en futuros trabajos disponer de datos actualizados en un próximo censo –postergado en 2020 por la pandemia del COVID 19-.

en 2018 a partir de datos del ministerio de educación, tanto en Córdoba con en la totalidad del país, es en el nivel secundario en el que esa proporción alcanza el valor porcentual más elevado de los niveles de educación obligatoria (Maggi, et. al. en prensa).<sup>115</sup>

En las escuelas secundarias en las que realicé la investigación se conocen estas realidades laborales. En distintas entrevistas con directivos y preceptores noté que reconstruían las trayectorias laborales y trabajos ocasionales que les jóvenes más grandes me describían. También accedían a otras experiencias que no logré recuperar con los jóvenes. Recuerdo una conversación con Ada, una preceptora de primer año del Ortiz de Ocampo que me comentaba que tenía especial afecto con dos hermanos estudiantes,<sup>116</sup> ambos bolivianos, a quienes acompañaba en horario extra escolar por dificultades en matemáticas y lengua.

A: (...) me cuentan cosas. Los fines de semana trabajan con un vecino que vende parrillas en [la feria frente al] CPC<sup>117</sup> de Villa El Libertador. Los levanta temprano, tipo 9 de la mañana, para ayudarlo a cargar las parrillas y descargarlas. Ellos juegan con el hijo del señor y se ganan 100 pesos. (Entrevista con Ada, preceptora de primer año del Ortiz de Ocampo, 17 de abril de 2019)

Por su parte, en el IPEM Cámpora, la directora me comentaba que los estudiantes de familias migrantes en general no suele faltar, de hecho en esas y otras escuelas destacan que suelen ser estudiantes que obtienen el reconocimiento a fin de año por contar con 'asistencia perfecta'. Sin embargo, la directora comentaba los motivos de las excepcionales inasistencias de los estudiantes bolivianos:<sup>118</sup>

C: A lo mejor si falta... pero ya la conocemos a esa problemática que tenemos, que es en el momento de la cosecha de la papa. O sea que toda la familia, desde el más chico al más grande, está abocado por lo menos dos días en la época de la cosecha, que son tres al año, faltan así. Ahí hay una falta, pero es porque, bueno, sabés que está la cosecha. Porque lo que ellos recaudan en esas tres [cosechas] son para los otros tres meses. (Entrevista con Corina, Directora del IPEM Héctor Cámpora, 05 de octubre de 2017)

La relación entre trabajo y estudio ha sido abordada con mayor detenimiento del que aquí lograré presentar. Además del trabajo citado de Beheran (2011) -que específicamente se

---

<sup>115</sup> Tal cómo se puede revisar en las tablas 18 y 19 del Anexo 2, la presencia migrante en el sistema educativo en Argentina representa el 1,77% del total de la matrícula de todos los niveles de educación común. Desagregada por niveles representa el 0,72% en el inicial, el 1,33% en primario, el 1,88% en secundario, el 1,56% en el superior no universitario y el 3,64% en el superior universitario; siendo éste último junto con el secundario los niveles con mayor presencia de migrantes en Argentina. Al observar los valores porcentuales en la provincia de Córdoba, se aprecia que la presencia migrante sobre el total de la matrícula es más baja que la nacional, al representar el 0,98%. En relación a cada nivel de educación común representa el 0,48% en el inicial, el 0,77% en el primario, el 0,94% en el secundario, el 0,65% en el nivel superior no universitario y el 2,09% en el nivel superior universitario. En todos los casos, con excepción del nivel universitario, el porcentaje de estudiantes migrantes en relación con el total de la matrícula queda por debajo del uno por ciento (Maggi, et. al. en prensa).

<sup>116</sup> Tienen 11 meses de diferencia entre sí y ambos se encuentran cursando con correspondencia a la edad teórica del primer año del nivel secundario

<sup>117</sup> Los CPC (Centros de Participación Comunal) son espacios municipales de descentralización administrativa y de desconcentración operativa a pequeña escala. En total son trece los Centros de Participación Comunal que funcionan en 2021 en la ciudad.

<sup>118</sup> Como se trata de la escuela a 'la que ya no van' jóvenes de familias bolivianas, entiendo que la directora se refiere a experiencias anteriores.

detiene a pensar el cruce entre trayectorias educativas y laborales en jóvenes bolivianos- hay una ferviente línea de investigación en el campo de la antropología de la educación que piensa las experiencias formativas en contextos rurales para dar cuenta de la importancia del trabajo familiar, y encontrar en la pronta iniciación laboral de jóvenes, procesos formativos de transmisión comunitaria (Padawer, 2010; Cragolino, 2001; Díez M. L., 2020). Aquí me interesaba reconstruir desde la perspectiva de jóvenes que forman parte de familias migrantes bolivianas, cómo se experimenta la transición conjunta de trayectorias laborales rurales y escolares cuando no necesariamente el resto de los compañeros comparte esta vivencia. Para revisarlo, recupero el relato de Juan que al respecto comentaba:

J: (...) yo trabajaba con mi viejo a la mañana en el campo y a la tarde iba a la escuela y a la noche hacía mis tareas. Las chicas que eran las mejores, abanderadas, ellas siempre completo, o sea, a la noche, a la mañana hacían tarea. Ellas todo el tiempo '¿hicieron la tarea?' y ellas eran las primeras que levantaban la mano... y yo a media levantaba así, me falta algo [se ríe] (...) 'sí, no tuve tiempo'. Trataba que también. Yo siempre quise igualarme a ellas, siempre quise, y no me daba cuenta, después cuando vine grande me di cuenta. Cómo iba yo a igualarme si yo trabajaba de chico ya a la mañana, no tenía tiempo. A la mañana se la pedía a mi papá a veces cuando tenía que estudiar para un examen, sí se la pedía, le decía 'pa, yo hoy día tengo un examen, voy a estudiar toda la noche y toda la mañana, para rendir un examen o una prueba', ahí sí mi papá me lo daba, pero después los otros días no hacía tarea a la mañana, hacía tarea a la noche nada más (Entrevista con Juan, 26 años, egresado del Ipem Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

Vamos así reconstruyendo un escenario complejo de las dinámicas locales de organización familiar con relación a las apuestas educativas. En este escenario veremos que se conjugan el mandato por sostener la escolaridad (e incluso con algunas exigencias familiares por sobresalir académicamente); condiciones habitacionales que dificultan en muchos casos el seguimiento de las actividades hogareñas; y los esfuerzos familiares (principalmente de adultos, pero con participación de jóvenes del grupo familiar) por sostener económicamente esa apuesta de escolarización. Con esta clave de lectura expuesta, veremos que en las tareas de cuidado y otras actividades domésticas no remuneradas nos encontraremos con un escenario aún más común entre los *jóvenes en movimiento* que nos invitan a pensar en las desiguales condiciones de escolarización de los menores de familias migrantes.

Cecilia, estudiante del Ortiz de Ocampo, es una joven de 14 años nacida en Tarija que vive con sus tres hermanes (de 9, 7 y 5 años), su papá y su mamá en la periferia sur de la ciudad. Su madre trabaja durante la semana en una huerta y su padre en el rubro de la construcción. Además, los fines de semanas venden ropa y juguetes en un puesto que montan en la plaza de Villa El Libertador, reconocido como feria del colectivo boliviano. En el fragmento que cito a continuación, Cecilia relata las tareas que se le asignan, quedando al cuidado de sus hermanes y a cargo del aseo doméstico:

C: No, yo en mi casa, como soy la mayor, los tengo a todos a cargo. Bueno, más los sábados y domingos, ningún día de descanso. Como los días de semana no pueden limpiar mi papá y mi mamá porque trabajan (...) Y entonces, bueno, los sábados y domingos me dejan una mugre en la casa. Y yo tengo que lavar el patio, tengo que lavar el baño, tengo que lavar la cocina, limpiar nuestros cuartos, de cada uno de mis hermanos, doblar la ropa (...), tengo que meter y sacar la ropa del lavarropas, tengo que cocinar y a la tarde tengo que tener todo limpio Y para que lleguen tengo que cocinar

también. Soy la mamá. Sí, cuando mi hermano más chiquito era más chiquito así y tenía un año, me decía 'mami', porque mi mamá mucho viajaba. O sea, los sábados y domingos ellos venden ropa. Juguetes y ropa (...) o sea, ella viaja los domingos y llega un día martes y los miércoles vuelve a viajar y vuelve los días sábados. Y así viajaba a comprar en Bolivia.

E: ¿todas las semanas?

C: No, un tiempo lo hace. Ponele, llega la fiesta del día del niño y ella tiene que estar viajando, viajando, viajando. Y ahora ya va a empezar a viajar, porque ya casi llega la Navidad, el año nuevo y todo eso. Bueno, en todo ese tiempo yo me quedaba cuidando a mis hermanos. Yo los bañaba, los hacía dormir, les daba de comer, todo. Mi hermano tenía un añito. Y entonces, me decía: '¡Mami!' y yo como que: '¡Yo no soy tu mamá!'. Y él me miraba así. Y también mis primas, porque yo a mis primas también me quedo a cuidarlas. Soy la niñera de mi casa. (Entrevista con Cecilia, 14 años, estudiante de 2do año del Ortiz de Ocampo, 25 de septiembre de 2019).

Este tipo de relatos lo encontré a lo largo de mi investigación en muchas ocasiones al conversar con jóvenes de familias migrantes, pero era una descripción que sólo realizaban las jóvenes mujeres.<sup>119</sup> En algunos casos, como Cecilia, al describir las tareas de las que son responsables en su hogar; y en otros, al comentar por qué no pudieron asistir a actividades extracurriculares (por ejemplo los festejos del día de los estudiantes que no son de asistencia obligatoria), o salidas (cumpleaños, etc.). En el caso que traigo a partir del relato de Cecilia, parece que hay cierta correspondencia entre *ser la mayor* y asumir las tareas. Sin embargo, al revisar otros casos, la constante está en que se trata de una responsabilidad principalmente asumida por las mujeres del hogar, y no necesariamente se ajusta al rol de primogénitas. Malena es la tercera de cuatro hermanas (menor que Brandon de 17 años y Paloma de 15 años, y mayor que la que asiste a la primaria), y también realiza tareas de cuidado y trabajo doméstico los días sábado.

M: A mi hermana más pequeña la tengo que estar bañando, cuidándola, porque mayormente los sábados viene mi prima que tiene ocho años y juegan en mi casa con la compu, y tengo que estar revisando que no se rompa nada. Porque los sábados mi mamá se va a trabajar. Hasta las cuatro de la tarde mi hermana y mi hermano se van a la particular y mi papá se va a trabajar(..) Entonces, ahí yo me quedo sola. Tengo que arrinconar, cocinar, todo, tengo que tener la comida hecha ya cuando estén mis padres y mi prima se va a eso de las seis de la tarde. Y mi hermana y mi hermano llegan y ya se tienen que poner a hacer sus tareas, para la prueba también tienen que practicar... (Entrevista con Malena, 13 años, de 1er año del IPEM Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

En este sentido, cobra mayor fuerza el clivaje de género en la relación con otros clivajes para comprender esta organización familiar. Es decir, que junto a la condición migrante de las familias (que no siempre cuentan con integrantes de la familia ampliada para distribuir las tareas de cuidado como abuelos, tíes, etc.) y la condición de clase (que demanda jornadas laborales extendidas de ma/padres y por tanto, más tiempo fuera del hogar), se debe considerar que la carga de las tareas de cuidado y trabajo doméstico suele recaer en las

---

<sup>119</sup> Por citar otro caso, Perla, una joven de 13 años nacida en Ucayali, Perú, es la mayor de cuatro hermanas (de 9, 4 y 2 años). Ella me comentaba que *le tocaba cuidarles*, lo que implica "darles de comer, cambiarles el pañal, cambiarles la ropa, verlos, asearlos y todo eso (...). También si vienen [con tareas], les reviso el cuaderno, las carpetas, qué tienen que hacer." (Entrevista con Perla de 13 años, 1er año Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

jóvenes de la familia. Además hay que tener en cuenta que las tareas de cuidado y el trabajo doméstico no cuentan con reconocimiento remunerativo.

Otro caso para pensar estas dinámicas es el de Jhasira, la joven migrante de 18 años que no continuó sus estudios secundarios al finalizar los primarios. Jhasira junto a su madre son las encargadas de las tareas domésticas de la vivienda que comparten con el padre de Jhasira, pero también de tareas de los hogares de sus tres hermanos, así como del cuidado de dos de sus sobrines. En una de mis visitas a su hogar, me comentaban:

Ja: Si ayudando a sus hermanos. 3, 4 horas así por eso. Acá lavando, dando comida (baja la voz) para cuatro familias...

E: ¿preparan comida para vender?

J: para mis hermanos, para mi papá

Ja: Son solteros

E: y ¿tus hermanos más grandes en qué trabajan?

J: en construcción (...) a las 5 levantamos a cocinar para que se vayan a trabajar mis hermanos (...) limpiando (Entrevista con Jhasira y su madre Javiera, 18 años, egresada de un primario de adultos, 13 de octubre de 2017)

Nos detendremos al cierre del capítulo especialmente en el caso de Jhasira para poder revisar cómo en algunas familias el hecho de ser jóvenes mujeres afecta la continuidad de sus estudios, o bien condiciona la elección de las escuelas a las que asisten de manera diferencial respecto de las apuestas en varones.

Las tareas de cuidado afectan el estudio de quienes sí se encuentran escolarizadas, me encontré con un diagnóstico bastante compartido entre agentes institucionales en las distintas escuelas abordadas. Sin embargo, no siempre había por parte de les entrevistades un reconocimiento de la condicionante de género en la asignación de estas tareas. En el fragmento que dejo a continuación de la entrevista con Mabel, coordinadora de curso del Ipem Ortiz de Ocampo, ella acentúa la sobrecarga que enfrentan algunos jóvenes al encontrarse a cargo de tareas domésticas y de cuidado de *hermanites*.

M: (...) a algunos chicos les cuesta verdaderamente estudiar y todas esas cosas. Y como en la casa no tienen mucha ayuda, o sea que es como que se manejan solos, entre hermanos...

E: ¿Eso es una particularidad de los estudiantes migrantes?

M: No, no siempre. Algunos... Hay chicos que son muy buenos, hay chicos que tienen muy buenas notas.

E: ¿La falta de acompañamiento de la casa lo asocian ustedes a algo en particular?

M: Y, claro, porque el oficio de ser estudiantes, para ellos tendría que estar acompañado por la familia y todas esas cosas. Por ahí notamos que no, que tienen que cuidar a sus hermanos, las madres se van a trabajar, ellos se quedan a cargo de sus hermanos, de la comida, de todo. O sea, no tienen ese espacio para estudiar... Las madres salen a trabajar como empleadas domésticas, los padres como albañil y bueno, hay un horario por ahí que se quedan con los hermanitos. O a veces faltan porque tienen que quedarse con los hermanitos. Te digo porque nosotros, cuando faltan tres o cuatro veces, estamos llamando y los preceptores también están llamando a los padres. (Entrevista con Mabel, coordinadora de curso del turno tarde del Ortiz del Ocampo, 30 de abril de 2019)

Además de recuperar las condiciones laborales de adultes que demandan esta organización familiar, en su relato está muy presente la idea de que *se colaboran entre hermanes*, cuestión que reviso al final de la tesis.



## Trayectorias educativas de los adultos de la familia

Al revisar los datos de matriculación de población migrante en la Provincia de Córdoba (Maggi, et. al., en prensa) encontramos que el nivel primario de adultos de la modalidad de Educación Permanente de Adultos y Jóvenes es el que cuenta con el más alto porcentaje de población migrante de todos los niveles educativos,<sup>120</sup> donde representa el 3,38% del total de alumnos adultos y jóvenes. Esto se encuentra en sintonía con lo que plantea Cerrutti (2018) acerca de la baja instrucción formal promedio de migrantes bolivianos -entre otros colectivos migrantes-<sup>121</sup>, de entre 15 a 64 años que en torno al 50% poseen el primario completo como máximo nivel educativo alcanzado en sus países de origen (Cerrutti, 2018, pág. 453).

En el caso de población migrante boliviana hay que contemplar a su vez, las brechas de género que dan cuenta de trayectorias diferenciadas. En un trabajo centrado en las formas en las que mujeres migrantes bolivianas se vinculan con instituciones educativas de un barrio periférico de la ciudad de Córdoba de los que denominados 'barrios bolivianos' (Maggi & Trabalón, 2019), dimos cuenta que éstas eran las que registran el valor porcentual más alto de nula escolarización o primario incompleto del barrio (en relación con varones bolivianos y personas de ambos géneros provenientes de otros colectivos migrantes y a locales). En la institución de educación primaria para adultos del barrio que aborda el artículo, el 70% de la matrícula estaba integrada por mujeres bolivianas. Al indagar sobre los motivos de deserción de las alumnas bolivianas en sus procesos de escolarización en origen, los mismos eran principalmente de índole socio-económica y se relacionaban a su condición de género en contextos rurales. Es decir, por la necesidad de contribuir en el trabajo familiar, o bien, por las dificultades de sobrellevar los costos de escolarización, principalmente los materiales de estudio y el transporte por las lejanas distancias entre el hogar y las instituciones. Pero cabe destacar que, cito:

[l]as complicaciones económicas deben ser comprendidas en relación con la existencia de asimetrías de género en las estrategias familiares para definir la formación educativa de los menores. Así, las alumnas bolivianas en sus relatos comentan que, si bien tanto niños como niñas comenzaban la educación primaria, una vez que las niñas aprendían a leer y escribir (en primero o segundo grado) las familias las dejaban de mandar a la escuela argumentando explícitamente que por ser mujer no iban a necesitar saber más (para concretarse en tareas de cuidado, aseo del hogar, cuidado de animales, textiles y cosechas) mientras que los varones sí continuaban sus estudios. En relación con dicha intersección entre condición social y género, hay que contemplar también la pertenencia regional, siendo las asimetrías de género más acentuadas entre las alumnas de origen regional rural.<sup>122</sup> En este sentido, las trayectorias educativas de las que provienen de zonas rurales de Bolivia suelen ser más acotadas para las mujeres que para los varones. (Maggi y Trabalón 2019: 209).

---

<sup>120</sup> Por todos los niveles me refiero a los de educación común obligatoria (inicial, primaria y secundaria) y no obligatoria (permanente de adultos, y los niveles de educación superior universitario y no universitario).

<sup>121</sup> Además de bolivianos, también en paraguayes, chilenos, e italianos

<sup>122</sup> En un trabajo abocado a la escolaridad de mujeres en contextos andinos en Bolivia, Aurolyn Luykx (2000) problematiza la persistencia de estas asimetrías, en relación con las injerencias de agencias internacionales de financiamiento y la supuesta contradicción entre programas de educación intercultural y programas con perspectiva de género.

Esa asimetría de género en la formación escolar también emerge entre relatos de jóvenes para distinguir en las trayectorias educativas de madre y padre. Así lo relata por ejemplo Lucio:

L: Mi mamá siempre está de acuerdo, bueno, es como que me apoyó igual que mi papá, aunque mi papá está más informado de todo. Mi mamá no tiene... cursó hasta octavo año, allá el sistema educativo era un poco diferente (...) Y mi mamá, digamos, que terminó el primario y nada. Eso pasó... (Entrevista con Lucio de 20 años, y compañeres de 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)

A lo largo de mi investigación atendí especialmente a esta clave de lectura para poder comprender interseccionalmente las experiencias escolares de las jóvenes generación que se encuentran estudiando en Córdoba. En una primera instancia, al cruzarme con jóvenes de familias migrantes tanto mujeres como varones en el trabajo de campo, consideraba que esa brecha en principio no se sostenía. Además, en los diálogos con adultos de los grupos familiares, ellos destacaban el contraste con la falta de oportunidades que habían experimentado, en relación a las aspiraciones de continuidad de estudios que tenían para sus hijos, sin distinguir entre hijos e hijas. Por ejemplo Severina, -oriunda de zona rural de Potosí-, finalizó sus estudios primarios en una escuela de adultos en Córdoba y habría deseado que su madre le permitiera estudiar. En contraste a su propia vivencia, ella *apoya* a sus hijos para que sigan sus estudios y así me lo comentaba en una visita a su hogar:

S: (...) quiero que terminen todo [se ríe], que salgan algún, algo, un trabajo, así ya no piensa quedar como yo<sup>123</sup> ... eso yo pienso. Ese es mi pensamiento que sigan, pero... para mí que terminan todo el colegio, todo lo que tienen que saber. Alguna carrera que se eligen, pero que estudien, ese es mi apoyo del mío... sí... ojalá a mí me hicieran [me hubiera hecho estudiar] mi mamá, sería bueno. (Entrevista con Severina, madre de Mateo, Horacio, Cindy y Federico, 16 de marzo de 2019)

Un último alude a la ponderación de otras instancias formativas que no se restringen a las escolares. Isidoro es oriundo de una comunidad rural de Camargo, en el departamento de Chuquisaca. Él alcanza a transitar hasta segundo año de educación secundaria, cuando debe responder ante compromisos comunales en reemplazo de sus ma/padres, debido a que su padre ya había fallecido y su madre tenía menos instrucción formal que él. Veamos cómo lo describe en detalle:

I: allá en el pago tenemos una costumbre, como acá se paga impuestos, allá solo hay que ir a hacer el trabajo. O sea, hay que trabajar por la escuela, hay que trabajar por los terrenos. Entonces cuando yo estaba en segundo curso, (...) me pusieron de vocal que se dice, a notificar por parte del terreno. Mi madre era media... mi madre vino a la comunidad, ahí con los del sindicato, a decir 'si no podían a mi hijo aceptarlo para que vaya a ver si no puede' porque ella peor... analfabeta, no sabía nada, aparte el tiempo dedicado a la hacienda todo eso, entonces los otros aceptaron por esa razón (...) Y después en el municipio había pues el comité de vigilancia, que al mismo alcalde había que [presentar] proyectos, o sea yo no sabía nada pero como salía una plata de ahí vos te puedes contratar a uno de que sea enfático que sepa, digamos un asesor. Como asesor entonces sacas provecho, quizás en escrito no tanto, pero he guardado aquí [señala su cabeza] las cosas. Entonces me sirvió mucho, y me sirvió mucho o sea en lo personal. Yo quizás iba y le planteaba a mi comunidad, y a otras comunidades, explicaba

---

<sup>123</sup> Este tipo de relatos lo analizaremos en breve porque aluden a las apuestas que se realizan con proyección de ascenso social de las jóvenes generaciones.

lo que es el tema de la gestión del pasamiento de las tierras, cómo debe ser. Muy pocos tomaban atención, pero a mí sinceramente me sirvió mucho y ahora (...) de estar [en Bolivia], estaría en el poder yo ahora. Sino que yo tuve problemas internamente con la familia así y por ciertas razones me vine para acá, y bueno

F: si tenías apoyo, ¿serías parte del gobierno?

I: Eh... sí, era parte del gobierno. Tranquilamente, otros que no tenían nada, no estaban y ahora están en el gobierno. Pero eso a veces también es un... Puedes aprender pero a veces también hay que pensar, porque hay cosas que no deben depender de uno, porque para asumir hace falta mucho del estudio. El estudio es fundamental, si no tienes estudios no sos nadie, no haces nada... (Entrevista con Isidoro, padre de Rebeca y Estanislao, 01 de julio de 2018)

Tal como se expresa Isidoro, las experiencias formativas por él transitadas a partir de la militancia política en la federación de campesinos, primero como vocal y luego como representante comunal, le han sido de mucha utilidad en lo personal. Sin embargo al cerrar la cita parece quitarle todo el reconocimiento que venía reconstruyendo con su rotundo *si no tienes estudios no sos nadie*. Por eso, el valor jerarquizado de la formación institucionalizada no escapa de la lógica hegemónica que ronda en torno a la titulación (Bourdieu & Passeron, 1996). Tal como analiza Ames (2000) en contextos rurales peruanos, la escuela como institución incipiente introduce, cito:

nuevas escalas de prestigio entre educados y no educados (entendiendo educación = educación escolar) propicia la aparición de nuevas jerarquías y procesos de diferenciación interna al interior de cada comunidad. En el testimonio de un entrevistado (citado en los párrafos anteriores), al referirse a la importancia de la educación para los cargos directivos, puede notarse cómo se contraponen dos imágenes claramente diferentes: la del «campesino con dificultad» versus la del «hombre educado». (Ames, 2000, pág. 39)

En este sentido, seguiremos de cerca los sentidos de escolaridad en adultos y jóvenes para revisar cómo se van configurando en relación con las aspiraciones que adultos tienen para jóvenes, y las que les propias jóvenes construyen.

### **Distribución de las responsabilidades en torno a la educación de los menores en las familias migrantes**

A continuación nos detendremos en cómo se distribuyen los roles en torno a las decisiones y responsabilidades que se toman familiarmente con relación a la educación de los menores. Hemos podido repasar la importancia del cuidado y seguimiento de las tareas entre hermanos, primos, e incluso sobrinos. También pudimos revisar que las trayectorias educativas formales de varones adultos suelen ser más extensas y, como veremos al recuperar la perspectiva de jóvenes a lo largo del capítulo, suelen ser los padres los interlocutores o consejeros en materia de carreras universitarias a continuar. Veamos qué lugar ocupan las madres en cambio. A lo largo de mi investigación pude constatar que la presencia de madres en las escuelas que indagué era asidua. Con quienes yo conocía, nos quedábamos charlando mientras esperaban en algún pasillo que las llamaran a completar un trámite escolar. Con padres no me he cruzado. De hecho recuerdo que al conversar sobre la escolaridad de sus hijos con Isidoro -cuyo testimonio repasamos hace un instante- consultaba con su esposa Laisa los nombres de las instituciones escolares. Cuando ella no estaba presente, directamente quedaba en el pleno

anonimato la escuela a la que se estaba refiriendo. En este sentido, no me resultaba disonante el planteo de Miryam y Bianca con el que me iría reencontrando en otras ocasiones:

M: (...) Entonces primero que son las mujeres las que se hacen cargo y te dicen 'mi marido no puede' porque los maridos no se involucran. Los padres así como no vienen a la escuela no tocan un cuaderno porque esa es tarea de la madre...

B: participan las madres, y en las reuniones ves que vienen con los bebés porque son de tener muchos hijos, pero están. (Entrevista con Miryam, psicopedagoga, y Bianca, coordinadora de curso, ambas del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019)

Miryam y Bianca, del gabinete pedagógico del Ortiz del Ocampo, me enfatizaron en distintos momentos de nuestro encuentro que el seguimiento de la escolaridad era un rol asignado a las *madres* de los jóvenes. Por otra parte, ambas comentaban que si bien las madres *están*, *no pueden acompañar* académicamente:

B: también les cuesta adaptarse, en lo escolar lo notamos porque si les pedimos que chequeen las carpetas es complicado porque muchas de las mamás sobre todo no han asistido a la escuela (...) por ahí nosotras cuando lo detectamos nos tomamos un tiempo, y cuando necesitamos en el registro firmar te dicen 'yo no sé' y hacen una cruz o un garabato, hace poco me pasó con una mamá... y vos ves que están, que se interesan, pero hay cosas con las que no pueden acompañar. (...)

E: y ustedes me comentaban que hace unos años se ha incrementado el número de estudiantes de origen boliviano, eso cómo impactó en la escuela

M: nosotras lo notamos porque hemos recibido madres hablando quechua, en algunos casos tuvimos que pedir que venga alguien de la familia porque no nos podíamos comunicar. Y en esto que te comentaba Bianca, los casos de analfabetismo son esporádicos pero están. Y los hemos estado notando más recientemente, o más profundizado. Les cuesta entender cuestiones académicas, administrativas. Y esta es una escuela muy grande, entonces tenemos muchas oficinas, el día de esto o de aquello.

B: y te preguntan varias veces, y le dejamos todo anotadito, vienen con acompañantes. (Entrevista con Miryam, psicopedagoga, y Bianca, coordinadora de curso, ambas del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019).<sup>124</sup>

En lo que respecta al seguimiento de las madres en los trámites y comunicaciones con la escuela, me interesaba dar cuenta de la aparente contradicción que encarnan las mujeres adultas del grupo familiar al ser las responsables de la escolarización y a la vez, quienes suelen tener trayectorias escolares más acotadas. Esto entra en diálogo con aquello que presentábamos de la alta matriculación de mujeres migrantes en escuelas primarias para

---

<sup>124</sup> En un trabajo que aborda las representaciones sobre familiares de estudiantes de sectores populares por parte de docentes y otros agentes escolares en Andalucía (España), Río Ruiz (2010) precisamente alude a cómo las madres y padres de estudiantes son caracterizados pendularmente entre la dejadez parental hacia la escolaridad (discurso del no querer saber), y las carencias o escasez de recursos socializadores (discurso del no saber-no poder) (2010, pág. 103). Por eso aunque aquí retomo los relatos de agentes escolares, no pierdo de vista que se trata de la reconstrucción que estos actores hacen al respecto. Es en la triangulación con lo que observo en las escuelas, en los espacios familiares y comunitarios, así como desde los relatos de jóvenes, sus familias y hasta estadísticas de escolarización desde dónde encuentro que ciertas dificultades que se le atribuyen a las madres se corresponden con las trayectorias escolares de algunas de ellas.

adultes y en cómo la presencia y permanencia en éstas instituciones además de realizarse por la propia formación, está también vinculada a la de sus hijos (Maggi y Trabalón 2019).<sup>125</sup>

Por otra parte, es importante destacar que no es extraordinario en las escuelas tanto de nivel primario como secundario en Argentina, que sean las madres las que asisten a los espacios escolares para la realización de trámites (inscripciones, pases, etc.) y para comunicarse en caso de surgir un problema o realizar una consulta. Pero lo que llama la atención a los equipos pedagógicos y directivos de las escuelas en las que trabajé, es que las madres asuman dicha responsabilidad como una imposición de sus parejas.

P: (...) porque digamos que hay algo muy marcado, es muy diferente las familias con las nuestras, digamos. El machismo es muy marcado y... por ejemplo, que se yo, yo ya me he encontrado con varios casos en los que si el chico fracasa en lo escolar se la culpa mucho a la madre. Como que la madre tiene que responder por el fracaso del hijo (Entrevista con Patricia, coordinadora de curso del IPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)

M: (...) es una cultura mucho más machista. Eso te digo por los adultos. Explicitan 'mi marido me dice que soy la responsable de la escolaridad' (Entrevista con Miryam, psicopedagoga, y Bianca, coordinadora de curso, ambas del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019)

### **Violencia y formas de control en las familias bolivianas**

Ya vimos en la primera parte de la tesis cómo les jóvenes – y sus familias- son víctimas de agresiones por parte de vecinos, así como por parte de agentes policiales que 'no hacen nada'. Veremos a continuación como muchos de estos jóvenes transitan experiencias violentas también en el seno de sus hogares.

Las citas anteriores me dan pie para presentar el apartado con el que más incomodidad escribí en esta tesis. En una sociedad tan xenófoba, lo último que pretende este trabajo es alimentar cualquier sentimiento de rechazo hacia los colectivos migrantes. Sin embargo, una lectura interseccional de las prácticas no puede obviar aquello que resulta tan cotidiano en la vida de muchos de los jóvenes que forman parte de familias migrantes bolivianas, y en particular de los jóvenes: la violencia física como dispositivo formativo.

M: Sí, por ahí la cultura de ellos por ahí son muy cerrados, las madres son muy rígidas en cuanto a su educación. Nos damos cuenta que por ahí...

E: Ah, mirá ¿las madres son rígidas?, ¿Y eso por qué? ¿Hacen algún comentario?

M: Y, claro, que les pegan a los chicos o los chicos cuentan a veces. (Entrevista con Mabel, coordinadora de curso del turno tarde del Ortiz del Ocampo, 30 de abril de 2019)

En un principio de mi investigación, y atenta a que los agentes institucionales de las escuelas reproducen acríticamente prejuicios que circulan en Argentina sobre la población migrante limítrofe –y boliviana en particular-, puse en suspenso este tipo de explicaciones que

---

<sup>125</sup> Entonces pudimos dar cuenta de una aparente relación cíclica entre 'aprender para enseñar' y 'aprender cuidando'. Es decir, aprender para sostener la escolaridad de sus hijos colaborando con las tareas escolares; y aprender mientras se cuida llevando a las escuelas a los pequeños. En relación a este aspecto, destacamos la falsa dicotomía entre ser alumnas en la escuela de adultos y ser madres de alumnos niños, porque las obligaciones en relación al cuidado de menores no son abandonadas durante la propia escolarización (Maggi y Trabalón 2019: 219).

inmediatamente contactan formas esencializadas de 'ser' con prácticas mediadas por la violencia. Pero ha sido la recurrencia de los relatos entre directivos y otros episodios de más palpable crudeza los que me han convencido de incorporar a la violencia como dispositivo familiar<sup>126</sup> para una lectura más compleja de las experiencias escolares de los jóvenes. Pude reconstruir que *ser las responsables de la escolaridad* como una forma de imposición en la distribución de los roles a nivel de adultos, también emergía con relación al traslado de esas responsabilidades a jóvenes y niñas. En muchas ocasiones me encontraba con lo que aparece descrita como una 'cadena de violencias' entre actores que asumen responsabilidades ante la figura paterna del grupo familiar. El padre exigiendo a la madre, la madre a los hermanos mayores, y éstos a los menores.

Retomando el hilo, en un encuentro de pasillos, al inicio de mi trabajo en el Ortiz de Ocampo, me presento con la vicedirectora del turno mañana, Brígida y le comento los motivos de mi estancia ya acordada con dirección. Luego de comentarme que les estudiantes de familia boliviana "Son muy dedicados", lo que parece una representación bastante generalizada al iniciar una conversación con cualquier agente institucional, inmediatamente me dice:

B: (...) el hijo mayor es responsable de los hermanitos... y los cagan a bollos [los golpean], porque si los hermanitos menores no responden, en la casa los cagan a bollos a los más grande... y las mujeres también la ligan. Las madres las ves, muy sometidas (...) y la violencia, el sometimiento lo tienen muy naturalizado, vos se lo planteas y no hay forma... una vez me pasó que estaba dando clases, porque también fui docente hasta el año pasado, y puse un DVD que tenía tres películas, y por error empezó a correr la primera, que empezaba con una escena de una discusión de una pareja en la que el varón le daba una piña a la mujer. No sabés lo mal que se pusieron las chicas... y eso es porque es algo que viven cotidianamente... y los varones lo festejaban... yo me quería morir porque nada que ver con lo que íbamos a trabajar

E: ¿qué materia dabas?

B: formación para la vida y trabajo... pero a raíz de esa reacción, trabajamos todo el año, porque había que discutirlo... (Entrevista con Brígida, vicedirectora del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 09 de abril de 2019)

Los reiterados relatos, como el que cito de Brígida, me resultaron central para pensar esas 'cadenas de violencias' en clave interseccional cruzando género y ordenamiento en la fratría al interior de cada organización familiar nuclear. Al respecto es importante resaltar, que el *pater familia* como modelo de jerarquizado entre los miembros de un grupo familiar llega a los Andes bolivianos mediante el proceso republicano que les permitió a las elites masculinas plantear un principio de ciudadanía estamental y de privilegios en detrimento de analfabetos, indios y mujeres (Barragan, 1999).<sup>127</sup> Esta imagen, que irrumpe en la noción de dualidad en los Andes, lleva implícita relaciones asimétricas de géneros que al decir de Rivera Cusicanqui (1997), incluye:

---

<sup>126</sup> Según datos de la Defensoría del Pueblo de Bolivia en 2012 el 83% de las niñas, niños y adolescentes sufrían violencia en sus propios hogares o escuelas, a través de la práctica del castigo físico, mediante golpes e insultos de sus propios padres, madres, maestros y su entorno familiar (Franco, 2016).

<sup>127</sup> En términos de Barragán "[l]a ideología de la ilustración y la imitación de Europa les permitió (...) pensarse e imaginarse a sí mismos como líderes patriarcales que traían la luz, la civilización y el progreso a gente considera como bárbara y atrasada" (1999, pág. 56).

a) varones ocupados exclusivamente de la representación pública de la "familia", en la que se subsume a la mujer y a los hijos. Esto se plasma en la noción de patria potestad; b) mujeres dedicadas exclusivamente a las labores reproductivas y decorativas, enajenadas de su voluntad sobre sí mismas y desprovistas de voz pública propia. En el polo opuesto de esta imagen se situaría a las "mujeres públicas", como una cruel paradoja de sentido; y e) adolescentes y niños sometidos a la autoridad vertical de los adultos, principalmente del padre (1997, págs. 27-28).

En este sentido, tal como da cuenta Rivera Cusicanqui (1997) retomando trabajos de Arnold y Yapita (1996),<sup>128</sup> la "occidentalización y patriarcalización de los sistemas de género, pueden leerse en los Andes como dos procesos paralelos" (1997, pág. 29).

Otra cuestión a tener en cuenta es que, lamentablemente, las violencias que desde las escuelas registran no se agotan en la relación violencia – educación. María, preceptora en el IPEM Atilio López ponía en relación distintas formas de violencia de género que ella observaba en algunos hogares de familias migrantes bolivianas. Por un lado, lo que venimos reconstruyendo en torno a la imposición y responsabilidad que las madres debían asumir sobre la escolaridad de los jóvenes, y por otro, las experiencias de abusos sexuales de jóvenes estudiantes.

M: En las comunidades bolivianas es muy fuerte el tema del machismo, del hombre. Mujeres muy sometidas, golpeadas, que vienen asustadas por ejemplo si el chico se lleva alguna materia, porque el marido le recrimina 'vos que hiciste que no te ocupaste de tu hijo'. Niñas abusadas, conozco dos casos, ambas dos bolivianas (...) y... en las clases más bajas, las familias bolivianas más humildes, más pobres, circula mucho el alcohol... se emborrachan muchos tanto hombres como mujeres.... No te puedo decir que es algo recurrente, pero yo te digo porque lo he hablado con las chicas. En los momentos de fiestas... (Entrevista con María, preceptora del segundo año del IPEM Atilio López, 27 de marzo de 2018)

En el relato de María, que parece reproducir un cúmulo de prejuicios que me llevó a omitir este tipo de observaciones al comenzar el trabajo, estaba la primera referencia a un caso que un año después cobró relevancia mediática por su terrible desenlace, el femicidio de la joven.<sup>129</sup> Cuando en 2019, la noticia sacudió la escuela, la joven asesinada ya no era estudiante

---

<sup>128</sup> "Se ha documentado en los Andes un sistema de género en el que las mujeres tenían derechos públicos y familiares más equilibrados con sus pares varones, los que comienzan a ser trastocados tan sólo en décadas recientes. Arnold y Yapita, por ejemplo, han mostrado cómo la "modernidad" (que llegó en los años 70 al ayllu Qaqachaka por la vía de los "clubes de madres"), contribuyó a crear una imagen maternalizada de las mujeres, en la que resultaban desvalorizados sus saberse como pastoras, tejedoras y ritualistas. Como resultado de ello, las nuevas generaciones Qaqa se casan mucho más temprano, y las mujeres se han dedicado a tener más hijos para obtener el apoyo y reconocimiento social que han perdido por la crisis del pastoreo, el deterioro de la actividad textil y la dispersión de las familias. Además, en vista del creciente impacto de la emigración, una estrategia "patriarcal" de los migrantes Qaqa a las ciudades o al Chapare consiste en dejar preñadas cada año a sus cónyuges para mantener el control sobre su fertilidad (Arnold y Yapita, 1996, Arnold 1994)" (Rivera Cusicanqui, 1997, pág. 29).

<sup>129</sup> El desenlace de la tragedia transcurrió de la siguiente forma: dos meses después de que la madre de la joven dejara el hogar compartido por ser víctima de violencia de género (física) por parte de su entonces pareja, éste asesina a su hijastra y abandona su cuerpo en unos de los denominados 'barrios bolivianos' (Portal cba24n, 2021). La joven había sido víctima de abuso sexual por años por parte de su padrastro, con quien convivían en un barrio cercano al IPEM Atilio López. La hija de la joven, cuya paternidad no había sido revelada a su entorno, era hija biológica de su padrastro, según pudo constatar

(había pedido el pase a una escuela parroquial del barrio cuando quedó embarazada en 2017). El golpe de la noticia en la escuela no se limitaba a que se tratara de una ex-estudiante, sino a que continuaban asistiendo al Atilio López dos de sus seis hermanos más pequeños, acompañados por la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).

Aunque no era el centro de esta investigación abordar las violencias y asimetrías de género que afectan la cotidianeidad de las familias migrantes bolivianas, se tornó imperante en una investigación sobre experiencias escolares de los jóvenes que forman parte de estas familias, presentar que las dinámicas de organización familiar están atravesadas por situaciones de violencias. Y aunque resulta evidente que el trágico desenlace de la joven ex-estudiante del Atilio Lopez no puede presentarse como ‘típico’ entre las dinámicas familiares, sí expone en su brutalidad un correlato con lo que desde las escuelas se recupera en los testimonios de algunas jóvenes que experimentan diferentes formas de violencia en el interior de sus hogares. A su vez, sigue siendo importante, tal como plantea Santillán (2011), poder abordar las experiencias cotidianas de violencia de muchos jóvenes y niñas, conocida en profundidad por quienes se encuentran a diario con ellos, es decir, docentes, otros niños y jóvenes, trabajadores de los espacios escolares, etc., sin dejar de tensionar las relaciones mecánicas con las que se asocian las clases subalternas con formas de vida “violentas”, “desorganizadas” (2011, pág. 150).

En el equipo psicopedagógico de la tarde del mismo Ortiz de Ocampo, me decía Alejandra que la situación de algunas familias migrantes de origen boliviano es “muy precaria”, y al respecto se explica: “O sea, lo que yo observé... La mamá tenía hasta quinto grado, no comprendía cosas que le preguntábamos... Así que complejo digamos la... Uno de los chiquitos decía que lo golpeaba el padre...” (Entrevista con Alejandra, psicopedagoga del turno tarde del Ortiz de Ocampo, 01 de abril de 2019)

### ***Enfocados en que yo salga para adelante. Sentidos de educación de las familias migrantes de origen boliviano.***

A continuación profundizaré en la relación familias migrantes – escuelas, para poner en diálogo cómo las familias son recibidas y representadas en las escuelas con lo que las familias esperan de éstas. Entre los diversos sentidos de educación que iré desarrollando a lo largo del apartado que configuran el acervo familiar, destaco la demanda por un formato más disciplinado en las escuelas de Córdoba (y de Argentina en general) que se espera para la formación de los menores. Comprender este aspecto supone historizar los procesos de conformación de los sistemas educativos en América Latina, y en particular en Bolivia, caracterización que nos servirá para revisar otros aspectos a seguir trabajando en la tesis. Al cierre del apartado, me detengo en cómo se reconfiguran algunos sentidos de escolaridad familiar, al centrarme en la perspectiva juvenil.

---

la justicia, tras su femicidio. El padrastro fue condenado a cadena perpetua a mediados de 2021. (Digón, 2021).



## Presencias de las familias en las escuelas en Córdoba y en origen(es)

A lo largo de mi trabajo de campo en las distintas escuelas, los espacios habituales en los que me cruzaba con adultas familiares eran los ingresos de los edificios, especialmente en época de inscripción. Durante el resto del año, las encontraba en las oficinas de preceptoría, dirección u otro espacio de encuentro con adultes del ámbito escolar. No he logrado registrar en cambio, el contacto de jóvenes con sus familiares por fuera de estos circuitos normados por agentes escolares. Los espacios que excepcionalmente habilitaban el encuentro en las escuelas eran los actos escolares (principalmente en el Ortiz de Ocampo) y días festivos, como el día del estudiante (principalmente en las escuelas barriales, es decir, en el IPEM Cámpora y en el Atilio López):

Entre los espectadores hay una familia que fue a ver cantar a una de las estudiantes. Cada tanto se escucha a un bebé hablar (Registro de campo, acto del día de la diversidad en el turno tarde del Ortiz del Ocampo, 11 de octubre de 2019)

Llego [al Ipem Atilio López] después de haberme tomado el colectivo desde el Ortiz del Ocampo. En la puerta, esperaban que le abrieran tres mujeres, dos mayores y una más joven, con cabello violeta y un changuito de bebé, del mismo color. En la puerta nos recibió Enzo, el director, que fue saludando con un tono muy amable a cada una de las mujeres. Cuando me vio que seguía en la cola de las que intentaban ingresar, me saludó por mi nombre y me dijo 'está terminando la actividad'. Le dije que venía de otra escuela y me disculpé. Lo saludé y me fui caminando viendo qué hacían los y las estudiantes. (Registro de campo, actividades del día del estudiante en el turno tarde del Ipem Atilio López, 20 de septiembre de 2019)

Hay que tener en cuenta la histórica relación expulsiva que tiene la constitución del sistema de educación formal como institución para con la familia (Duarte Quapper, 2012), proceso que Argentina también opera. 'Mandar a les hijes a la escuela' fue –y continúa siendo- una obligación que debían cumplir les ma/padres y no se esperaba que se presentaran en la institución. De hecho, no fue hasta mediados del siglo XX que las familias comienzan a participar de los actos escolares (Santillán & Cerletti, 2011).

Pese a ser los actos escolares el espacio más legítimo para la participación familiar en la escuela -por fuera de lo administrativo y las citas con preceptores o autoridades por motivos puntuales-, no he podido registrar que las familias migrantes de origen boliviano asistan a estos eventos, salvo, en los actos de colación. Según Novaro (2014), esto en parte se debe a que las familias bolivianas asocian la escuela a un espacio del estado argentino con el cual suelen sentir mucha distancia.

Por otra parte, un conjunto de trabajos analiza las diferencias en el tipo de participación que en Argentina habilitan los actos, con las formas de interactuar en origen. La presencia colectiva de padres, madres -y otros integrantes de las comunidades- en las escuelas en Bolivia tiene raigambre histórica y perdura en las figuras de las denominadas Juntas Escolares (creada a partir de la Ley 1565, conocida como la Reforma Educativa, de 1994) (Diez & Novaro, 2014; Perez, 2018) Tal como dan cuenta Diez y Novaro (2014), si bien su reconocimiento es más visible en los ámbitos rurales, desde 1994, se han incorporado como entidad reconocida para todo el sistema escolar boliviano. Aunque en el nuevo contexto estén más ligadas al control del trabajo docente, las formas de participación preexistentes permitían el sostenimiento colectivo de la práctica escolar mediante la provisión de casa y comida a maestres, limpieza del

espacio escolar y provisión de elementos materiales, hasta la discusión acerca de aspectos curriculares, disciplinarios y de organización institucional (2014: pág. 224).<sup>130</sup> En este sentido, las autoras encuentran un contrapunto entre las formas de participación de un lado y otro de la frontera, que caracterizan como colectiva o comunitaria en Bolivia, y más individual en Argentina (2014: pág. 225).

Principalmente madres asisten para sostener el control sobre el rendimiento escolar como veremos, pero no hay participación en los momentos que cobran relevancia para les jóvenes – o niños-. El desfasaje entre la expectativa de participación escolar que habilitan las escuelas en Argentina, es decir de ma-padres ‘espectadores’, y las maneras de vincularse con las escuelas por parte de adultos migrantes es motivo de tensiones intergeneracionales. Además de no registrar la presencia en actos escolares por miembros de las familias con las que trabajaba, he recogido distintos testimonios como el que cito a continuación, que dan cuenta de esa tensión:

(...) mis papás, yo te puedo decir que ellos me dieron de todo, todo, o sea de trabajo, todo, nunca me faltó nada. Pero la parte de amor, no, son un poco más fríos, o sea, ahora no sé cómo es, pero cuando yo viví por ejemplo, yo tenía un acto que para mí creo que era importante pero capaz que yo prometía la bandera, y capaz que yo lo creía importante cuando era chica y ellos no podían porque estaban trabajando. Y esa parte de descuido yo pienso que es algo, que no sé, por más que vos trabajes como que no se tiene que perder (Entrevista con Lucrecia, 25 años, escolarizada en el primario en Córdoba y el secundario en la prov. argentina Santa Cruz, Liga Deportiva Boliviana, 1 de julio de 2018).

Por otra parte, el diálogo con actores institucionales de las diferentes escuelas, evidenció que ellos no desconocen las dificultades o complejidades que ese acompañamiento representa para las familias migrantes. Un caso que me interesa resaltar a raíz de lo comentado durante una entrevista con la coordinadora de curso y con la psicopedagoga del turno mañana del Ortiz del Ocampo, tiene que ver con los matices que adopta el trato formal y el uso de modismo locales. Reconstruyo una parte de la conversación con ambas que me permitía ilustrar este aspecto:

M: me anoté hace un rato la palabra ‘lenguaje’ porque quería comentar algo que notamos y conversamos a raíz de una situación reciente. No quiere parecer el presidente por lo que voy a decir pero hay modismos argentinos [risas]<sup>131</sup>. Y nos ha pasado que vienen padres que por hablar incorporando esos modismos, quedan descontextualizados. El caso que nos reíamos la otra vez, porque nos causaba gracia, era de un padre que decía ‘de pedo’, ‘de pedo’. Y lo notamos tratando de incorporar nuestras formas de hablar, pero claro, no era el lugar.

E: y me imagino el contraste con las maneras formales que describían antes.

M: yo estoy segura que en Bolivia no usaría una expresión análoga, porque conoce perfectamente qué terminología usar en cada situación, pero se ve que acá no notaba la

---

<sup>130</sup> Sintetizado en la expresión de Isidoro citada en el apartado anterior *en Bolivia por todo hay que trabajar*, para aludir a las obligaciones comunitarias.

<sup>131</sup> Se refiere al discurso del entonces presidente Mauricio Macri, que en el acto de apertura del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española, en la Ciudad de Córdoba, dijo: “Imaginemos si acá los argentinos hablásemos argentino y los peruanos, peruano, y los bolivianos, boliviano, y necesitásemos traductores para hablar con los uruguayos [sic]”.

diferencia de cuándo usarla. (Entrevista con Miryam psicopedagoga del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019)<sup>132</sup>

Si bien parece un recorte anecdótico, partimos de reconocer que en tanto encuentro atravesado por experiencias de movilidad, plantea constantemente instancias de comunicación en base a configuraciones culturales –por momentos- distantes. Si a estas situaciones cotidianas que complejizan la comunicación, incorporamos circunstancias más difíciles de franquear como las diferencias entre sistemas educativos, las ya comentadas sobre la baja instrucción de algunas de las madres de estos jóvenes, o la interacción con actores menos predispuestos al diálogo, nos encontramos con verdaderas fronteras en los espacios educativos.

A pesar de estos condicionamientos, desde las escuelas es reconocido y valorado el esfuerzo que las familias hacen para sostener la escolarización secundaria de los jóvenes.

### **Sentidos de escolaridad en familias migrantes de origen boliviano.**

Mi apreciación es que vienen de una cultura de valoración al esfuerzo y a la educación. Los padres lo tienen claro (Entrevista con el director del Colegio Ignacio Duarte y Quirós en Otero, 14 de enero de 2018)

El año pasado tuve una situación parecida con una mamá y un papá que vinieron acá y lo retaron al frente mío al nene... Al jovencito de tercer año en ese momento... '¡Respetá la autoridad! ¡Es el director de la escuela!... Y tenés que respetar... Tenés que estudiar... Y... Tenés que ser alguien en la vida...' Bueh... Eso me quedó como anécdota porque tienen muy pegado este tema del estudio y la formación... (Entrevista con Dardo, vicedirector del turno tarde del Ortiz del Ocampo, 1 de abril de 2019)

O sea, la comunidad extranjera, la gran mayoría, el 99% son todos bolivianos. La característica fundamental es que ellos sí creen en la escuela como una movilidad social. O sea, es una escalerita, un puentecito, para otra realidad. Cosa que acá los argentinos, no. Les da lo mismo terminar la escuela... A muchos chicos les es muy indiferente. (Entrevista con Zenón, preceptor en el IPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)

Las maneras en las que la presencia de las familias en las escuelas secundarias es recuperada y significada por directivos, administrativos, preceptores y docentes, nos permiten poner en contexto las apuestas educativas familiares. Rápidamente podemos afirmar que desde las escuelas se considera que las familias *valoran mucho la educación, exigen* que los jóvenes se aboquen al estudio y *controlan* que así sea. Mientras que los jóvenes son representados en una tensión establecida: o bien *acatan* los consejos de sus adultos responsables, o bien, les *manejan* (al ocultarles información o mantenerles desinformados de su situación escolar). Nos

---

<sup>132</sup> Esta escena me recordó lo que me comentaba Cecilia, una joven nacida en Tarija, sobre su papá: "A mí me da risa, porque se quiere hacer el cordobés y como que no le sale. Y entonces, me da risa. Entonces, le digo: 'No te hagas el cordobés, que no sos', 'Bueno, pero tengo que disimular', dice." (Entrevista con Cecilia, 14 años, estudiante de 2do año del turno tarde del Ortiz de Ocampo, 25 de septiembre de 2019). No podría tratarse del mismo caso que comenta Miryam, dado que Cecilia cursa en el turno vespertino, pero esa referencia y que para Cecilia su papá 'disimula' porque tiene muchas amistades 'de acá', ponía en tensión el supuesto de bolivianos como personas 'cerradas'. Según Caggiano (2005) "el 'ser cerrado' se convierte en un recurso estigmatizante, un reproche hacia aquellos de 'la colectividad' que 'se aíslan y no se integran'" (Caggiano, 2005, pág. 65).

vamos a adentrar e ir desarmando cómo se configuran estas imágenes y cuánto asidero tiene desde la perspectiva de las familias migrantes y sus diferencias generacionales.

P: En general, son chicos, en cuanto a lo conductual son chicos muy respetuosos muy buenos, sumisos. Este, la mayoría digamos, no todos son así, pero la mayoría sí. Y yo lo que veo es que, a diferencia de los nuestros es que tienen mayor compromiso en el estudio, y si les cuesta y vos los ayudas, salen adelante y tienen ganas... es cómo que está incorporado eso en su familia (...) o sea, el chico boliviano que tomé, o que entendió que allá la educación es paga y acá no, y que es algo para superarse, lo hace... y si no, lo hace porque los obligan los padres, (...) pero como que tratan, se comprometen, hacen las tareas, si uno le pide algo que traigan, que por lo general tratamos de no hacerlo porque no saben traer [materiales de trabajo], pero si les pedimos algo, ellos son los primeros que traen. Incluso son los que mejores cosas traen... Si no te traen es porque realmente no tienen, no porque se han olvidado, están muy atentos a la cuestión de la educación (...) Pero sí tienen algo, que tiene que ver con la familia y con el modo de ser, digamos de Bolivia y de más, esto de que se les obliga, se les obliga a estudiar. (Entrevista con Patricia, coordinadora de curso del IPPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)

A: Y le dan creo que mucho valor e importancia a la educación... A la formación y a la educación para ellos es muy, muy importante...

D: Son muy estrictos en ese tema...

E: ¿Eso lo notan con los chicos o con las familias?, ¿Cómo lo ven?

A: Yo el trato ha sido más con los chicos porque yo he dado [psicología en] quinto año (...) Los chicos contaban situaciones... de que era difícil tomar determinadas... O de estar en desacuerdo con algunas cuestiones que familiarmente eran aceptadas o que ya estaban pautadas así, ¿No? Una vez me acuerdo, así de un chico, que me llamó, que quería hablar porque para él era muy difícil... Era un tema de elección vocacional... Pero oponerse digamos a lo que la familia había establecido (...) Bueno, ahí se nota la diferencia con estos chicos... Los nuestros no están tan en los códigos bueno, lingüísticos, en la forma de hasta de presentarse, o de posicionarse ante las autoridades, ante las normas. ¿No? Se nota. Para nosotros son muy buenos alumnos porque esto está dado... Como el respeto, la autoridad, todo eso está dado... Y que son aplicados (...) son chicos que bueno, que la familia valora mucho la educación por eso está esta cuestión de cómo dedicarse al estudio. Ya tienen también su elección vocacional ya está, como que eso dado de antemano (...) Me parece que la familia, en este caso es más organizada que nosotros... Ellos hacen mucho más hincapié en esto de valores y están ahí... Y... Exigen, exigen, exigen... (Entrevista con Alejandra, psicopedagoga y Dardo, vicedirector del turno tarde del Ortiz del Ocampo, 1 de abril de 2019)

En el mismo sentido que desde la coordinación de curso del Atilio Lopez y el equipo de trabajo de vicedirección de la tarde del Ortiz del Ocampo, la coordinadora de curso del turno mañana de esta segunda escuela me decía “está la expectativa de terminar el secundario, y los padres se lo imponen” (Bianca, 29 de marzo de 2019). Como podremos revisar más adelante, esta idea de que el acompañamiento de madres y padres implica una *imposición*, o bien que las elecciones están *dadas* o determinadas por los progenitores *de antemano* es puesto en tensión por los jóvenes.

Respecto a la relación entre el valor de la educación y el acompañamiento de los ma/padres parece revestir de cierto consenso entre los actores institucionales y hay suficiente evidencia en registros propios de jóvenes, sus familiares y en la literatura especializada; así como

también que las formas de acompañar las trayectorias educativas están vinculadas al control y exigencia hacia jóvenes en el rendimiento académico y –principalmente- en el cumplimiento de las responsabilidades escolares. Desde las escuelas se suele destacar el acompañamiento de los ma/padres. Por ejemplo, al consultarle tanto a directivos del Ipem Cámpora como del Ortiz de Ocampo, como en los testimonios citados recientemente, en todos estos casos se resaltaba la buena relación y predisposición a asistir a la escuela. De hecho en ambos casos citados se destaca la relación con *ellos*, ma/padres de familias migrantes, por sobre la relación con ma/padres de *los propios nuestros*.

Cabe destacar que la referencia a los jóvenes ‘no migrantes’ o ‘locales’ en términos de *los propios, los nuestros* plantea un punto de partida anclado en la diferenciación que construye alteridad desde criterios nacionales. Una variante de clasificación muy presente en los espacios educativos que perdura a pesar de las revisiones contemporáneas de ‘inclusión’ e ‘intercultural’ (Novaro 2011), como profundizaré en el capítulo seis.

Retomando los sentidos de escolaridad de familias migrantes que circulan en las escuelas indagadas, esta comparación entre estudiantes con familias migrantes y no migrantes suele vincularse por un lado a la idea que no son estudiantes con problemas de comportamiento, por ende no necesitan contactar a sus ma/padres y, por otro lado, a que les adultos *valoran el hablar con directivos*, es decir, aprecian el lugar de escucha que brindan las instituciones. Y esto lo resaltaban en las cuatro escuelas en las que trabajé:

E: ¿Y con los padres, ustedes qué relación tienen?

C: Los padres excelentes, nuestra relación es excelente con ellos. O sea, ellos, si vos los citás, vienen. O sea, no vienen a hacer un seguimiento, pero no vienen porque nunca lo necesitamos. Ya te digo, porque los padres que vienen a lo mejor son de la Circunvalación para allá son los que más vienen,<sup>133</sup> porque son los que nos traen más problemas, porque tienen otras características. O sea, se hacen más los piolas, los cancheros. O las chicas. Entonces, siempre estamos citando a los padres por problemas de conducta. Pero de ellos, no. (Entrevista con Celia, directora del Ipem Cámpora, 05 de octubre de 2017)

D: Tenemos más visitas de papás y de mamás extranjeros que los propios nuestros (...) ellos le dan mucha importancia a esto de encontrarse en la escuela, hablar con el preceptor, hablar con el director de la escuela... Para ellos es muy importante... Y para la escuela también porque la institución necesita el acompañamiento de los padres para lograr resultados pedagógicos, con respecto a la trayectoria pedagógica de los chicos de acá de la escuela... Pero el tema es que... Nosotros le damos el espacio y para ellos es como que... Se sienten maravillosos con esto de... Hablé con el vicedirector, hablé con el director... Hable con... ¿Sí? (Entrevista con Dardo, vicedirector del turno tarde del Ortiz de Ocampo, 1 de abril de 2019)

M: (...) los padres argentinos pueden ser muy hostiles en el trato...

B: sí, hemos tenido situación muy incómodas, con padres subiendo el tono para tratarnos

M: o que te amenazan ‘ya voy a ir a hablar con la inspección’, la amenaza con llegarse a hablar con la inspectora.

---

<sup>133</sup> Son barrios con menor presencia migrante, por tanto se refiere a madres y padres argentinos.

B: Y con los padres de esa comunidad [boliviana] jamás. Hasta te pueden hacer sentir incómoda de lo formales que son, pero jamás una amenaza

M: y si logran algo los papás bolivianos, y peruanos también, porque en eso hay muchas similitudes, es a base de insistencia. Horas, y vienen un día, y vienen otro. Y son muy agradecidos si logran algo...

E: y ¿qué tipo de pedidos pueden llegar a ser?

B: eh, cambiar de turno, mesa de exámenes especiales para rendir una materia pendiente. Hay chicos que han repetido varias veces y piden el pase al CENMA (...) como logramos que se habilitara una mesa extraordinaria, la señora me tejió un saco hermoso (Entrevista con Bianca, coordinadora de curso y Miryam psicopedagoga, ambas del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019)

C: En general, hay de todo, pero traen una gran ventaja que es la educación. Es decir, son chicos normalmente disciplinados, no tenés ningún problema de conducta con ellos y cumplen impecablemente con el uniforme (...) y, en general, tienen buen rendimiento... algunos muy bueno, otros no tanto, digamos, en lo académico, pero con todos tenés esa garantía que en general son chicos que no te dan ningún problema de disciplina... (Entrevista con Candela, psicopedagoga y docente del Colegio Ignacio Duarte y Quirós, 15 de mayo de 2018)

Es importante poner en relación las valoraciones que desde la escuela se hacen en torno a estudiantes de familias migrantes como 'buenos estudiantes' en tanto no resultan conflictivos para las dinámicas escolares (y principalmente, en el contraste respecto a estudiantes locales de sectores populares). Principalmente porque nos va a dar pie para comprender la importancia que para las familias migrantes de origen boliviano tiene precisamente la disciplina en la formación de sus hijos.

En los fragmentos citados vemos que además de la participación e interés por la escolarización de hijos se destaca el trato formal, como característica distintiva (y contrastante con *los padres argentinos*). Otro elemento que me parece central para dar cuenta de las formas de estar y permanecer en las instituciones que la psicopedagoga del turno mañana del Ortiz del Ocampo –Miryam– resaltaba, era la alta *asistencia*. Estos elementos me permitirán presentar en breve las apuestas educativas de las familias como parte de un proyecto acompañado y sostenido por los grupos familiares. Veamos algunas situaciones respecto de las especificidades del nivel secundario en tanto sistema educativo y por el lugar que ocupan en él los jóvenes.

Un aspecto relevante en torno a las dificultades con las que se encuentran los ma/padres en su búsqueda por seguir de cerca y direccionar las trayectorias escolares de los jóvenes que forman parte de estas familias, tiene que ver con aspectos formales propios de cada sistema educativo. Una problemática observable en poblaciones migrantes en Latinoamérica, dada las especificidades de cada sistema educativo y las diversas formas que pueden adoptar la relación escuela y familia, tal como registran diversos trabajos (Joiko, 2019; Diez 2011, Diez, Novaro 2014; Perez 2018, entre otras). Me detengo en las recogidas en el Ortiz de Ocampo porque al tratarse de una escuela multitudinaria, los circuitos de oficinas y personas distintas, hacían notar con más énfasis las dificultades de intentar cumplir con los requisitos burocráticos. Sin embargo, al decir de su directora, *hay un cuidado especial* en el acompañamiento de las familias migrantes para poder ajustarse a los tiempos y garantizar los bancos en este establecimiento (y como veremos, en las especialidades del ciclo orientado y en el turno más demandado –turno mañana–)

C: hay como un cuidado especial de la familia, están atentos y vienen. Y eso es, hay una cosa que es llamativa porque muchas veces a esas familias les cuesta mucho entender el sistema... algunas mamás, porque son en la mayoría de los casos las mamás las que vienen, no saben leer y escribir, te saben poner la firma, no sé si muchas pero hay casos, y sin embargo están presentes y están atrás... porque a ver... la burocracia estatal, la escuela no se escapa de eso, la burocracia estatal, el trámite, el papel... ¡es una cosa!

E: sobre todo en esta escuela que es tan grande

C: sí acá, todo funciona lento, porque hay un día. Tenés días y horarios, sino establecemos días y horarios la organización, ¡sí, es un desorden! Entonces es más complicado que en una escuela chiquita, y sin embargo están, vienen, presentan los papales... (Entrevista con Corina, Directora del Ortiz de Ocampo, Córdoba, 07 de marzo de 2019)

Por otra parte, en el nivel medio -dónde con frecuencia parece perderse la posibilidad del trato personalizado de llegarse y *hablar con la seño* del nivel primario-, las comunicaciones entre adultes se reducen a las entrevistas con directivos, preceptores y actores como coordinadores de curso, psicopedagogos<sup>134</sup> a quienes se suele recurrir con cita previa. Dada estas circunstancias, los jóvenes adquieren un lugar más protagónico como mediadores. En una entrevista con la coordinadora de curso del turno tarde del Ortiz del Ocampo me comentaba respecto de las dificultades con las que se encontraban al comunicarse con ma/padres de familias migrantes:

M: (...) A los padres les cuesta poder expresarse. Algunos casos con dificultad, inclusive para hablar... Y muchos padres analfabetos.

E: ¿Ustedes tienen entrevistas con los padres?

M: Sí, sí, tenemos algunas entrevistas con los padres.

E: Y ¿cómo se dan cuenta que tienen dificultades?

M: (...) hubo veces que nosotros pedimos que lean el cuaderno de comunicados, que puedan ver a qué hora salen los chicos... Entonces, ahí notamos nosotros que las mamás no leen. O a veces los chicos les cuentan, o a veces un hermano mayor que les puede leer el cuaderno de comunicados para saber ellos si salieron temprano, salieron tarde... Y por ahí son manejados por los hijos en ese sentido, de no poder leer... (Entrevista con Mabel, coordinadora de curso del turno tarde del Ortiz del Ocampo, 30 de abril de 2019)

En el nivel secundario, el lugar que los jóvenes ocupan está vinculado a lo que trabajábamos con relación a las tareas de cuidado en las dinámicas de estas familias, y también al rol que ejercen como mediadores y traductores del sistema educativo local a los adultes de su familia. Estas prácticas que aquí son retomadas por Mabel como una forma de *manejo* por parte de los jóvenes, dan cuenta de los márgenes de relativa autonomía que discute con el supuesto de *imposición, exigencia y control* que sobre ellos ejercerían sus ma/padres. Dejo esta observación latente para que podamos pensar la relación –no necesariamente en términos de contradicción- entre el *manejo* por parte de jóvenes por un lado, y la *imposición, exigencia y control* desde ma/padres, por el otro.

Antes, me interesa retomar una imagen que va más de la mano con las relaciones verticalistas planteadas entre adultes y jóvenes, según la cual los menores *acatan o sostienen* las decisiones educativas que sus ma/padres toman, y podría resumirse en el relato de la psicopedagoga del turno tarde del Ortiz del Ocampo:

---

<sup>134</sup> El Ortiz de Ocampo y el Duarte Quirós, son instituciones públicas en Córdoba que cuentan excepcionalmente con psicopedagogos.

(...) para mí los jóvenes como que... ellos sostienen un poco lo que sostienen la familia... Los otros chicos por ahí sí, algunos critican a los padres, o tratan de oponerse a las decisiones, o a las elecciones que los padres tienen para ellos... Estos chicos es como que no se atreven a eso... O si lo tuvieran que hacer, implica como un gran costo para ellos me parece (...) No se ve tanto la cuestión tanto de transgresiones... Al menos yo no lo he visto. Digamos, los chicos que he tenido así, bolivianos o peruanos no está esa rebeldía adolescente que lo vemos en los chicos nuestros... (Entrevista con Alejandra, psicopedagoga del turno tarde del Ortiz del Ocampo, 1 de abril de 2019)

En los diálogos con jóvenes, la reconstrucción sobre cómo se tomaron o se están tomando decisiones educativas no repone dicha *imposición* de ma/padres. Por ejemplo, acerca de qué quieren hacer al finalizar el secundario, los relatos en primera persona resaltan que sus ma/padres *los van a apoyar*. Hablando con Paulina, una estudiante del Ortiz del Ocampo, me comenta que ella quería estudiar pastelería o algo vinculado a la gastronomía, pero no lo tenía del todo resuelto. Según lo que ella comenta, contar con la libertad de elegir su carrera y disponer del apoyo familiar –y por tanto, también económico- hacen a su familia *diferente*: “Hay otras familias que tipo, no apoyan y quieren que estudien algo que le den plata y todas esas cosas, pero mi familia es diferente” (Entrevista con Paulina, 16 años, 5to año del Ortiz del Ocampo, 24 de junio de 2019).<sup>135</sup>

Esta construcción del relato estaba también presente en diálogo con otros jóvenes: “mi papá siempre me apoyó en todo. Por ejemplo, yo empecé a hacer música, toco la guitarra. Y he estado avanzando mucho y mi papá siempre me ha estado apoyando en eso” (Lucio, 20 años 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019). Pero lo curioso es que no me encontrara quien en primera persona se refiriera a esa supuesta *imposición* de parte de la propia familia. Veamos con relación a este tema el caso de Luciano, el joven cuyas palabras dan título a este capítulo:

E: ¿Y qué tenés idea de hacer cuando termines el cole?

L: Cuando termine la secundaria voy a estudiar en el IPEF,<sup>136</sup> porque está muy bonito, me contaron, porque hay un amigo que va ahí, que ya tiene 19. Y bueno, está haciendo la carrera de Educación Física... Y también mi papá tiene un amigo que su hijo va a Arquitectura y me puede ayudar también. A mi papá le gusta... él manejaba planos, mi papá y me enseñaba. Y por eso me gusta la matemática y yo en matemática soy muy bueno. Y en los dibujos también, porque las líneas y todas esas cosas me salen muy perfectas, no sé por qué. Como que me hago muy perfeccionista en esas cosas, en el dibujo y en la matemática. Como que cuando algo no me sale, me irrito, hasta que me salga lo hago. Y a mi papá le gusta eso, me dice, ‘Vos podés ser un muy buen arquitecto’. Mi hermana también me dice que es muy bonito ser médico...

E: Claro, o sea que tenés uno que te empuja para cada lado. Tenés tiempo para decidirte todavía. ¿Pero tu idea es quedarte acá en Córdoba?

L: Sí, en Córdoba. Pero en sí también quería ser militar y en Buenos Aires creo que hay militaría, no me acuerdo cómo es. Un primo mío había averiguado que en Buenos Aires

---

<sup>135</sup> El hecho de que ‘alguien de la universidad’ o ‘una profe’ –aunque no me desempeñe como docente de la institución- les pregunte sobre sus intereses de estudio amerita una reflexión sobre cuán condicionada están las respuestas al contexto de producción del dato. Por eso más que alertar sobre la voluntad de continuar sus estudios superiores, me interesa aquí pensar cómo dimensionan presiones/acompañamientos familiares en esas *orientaciones vocacionales*.

<sup>136</sup> Sigla que refiere al Instituto Provincial de Educación Física, perteneciente a la pública de gestión provincial (Universidad Provincial de Córdoba).



había un curso de militar que te pagaban 10 mil pesos por mes y estaba bueno, digo, también. Y como me gusta mucho el ejercicio, me gustaría ser un militar también. Pero no sé si quedarme acá y hacer una carrera, o ir a Buenos Aires.

E: ¿Y en tu casa, con tu familia cómo ven esto?

L: mi papá es como que lo que yo quiera está bien. 'Si vos querés ser doctor o profesor, está bien'. Mi mamá también me dice: 'Lo que vos gustes, puedes hacerlo. Es tu decisión', me dice, 'Nosotros queremos que vos hagas el secundario y bueno, sigas'. Ellos están más... ¿cómo puedo decirlo? Enfocados en que yo salga para adelante, que no me quede. (Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

La cita *in extenso* busca poner en evidencia el conjunto de opciones tan diversas que Luciano se encuentra barajando a la hora de proyectarse en su formación posterior al secundario, y cómo confluyen las recomendaciones de distintos actores de su cercanía: un amigo, su padre, su hermana, un primo y su mamá. A medida que recupera las distintas posibilidades que tiene en mente, el padre aparece como interlocutor importante al sentenciar que sería *un buen arquitecto*. Sin embargo, en el relato de Luciano tanto para su padre como para su madre, se trata de una decisión que él mismo debe tomar. De nuevo se desdibuja el supuesto de imposición que sostienen algunos actores desde la escuela. En el mismo sentido, Severina en el fragmento de entrevista con el que introducía esta segunda parte planteaba que la elección debe estar a cargo de sus hijos para estudiar lo que les *guste*.

Por lo presentado, encuentro que aquello que desde la escuela se reconstruye como *imposición*, en los jóvenes y sus adultos es reconstruido como margen de libertad y *apoyo* para resolver, y que en todo caso emerge como una recomendación o consejo, pero que da cuenta de expectativas orientadas a la continuidad de sus estudios. Expectativa que en ocasiones se expresa en los términos 'ser alguien'. Siguiendo la reconstrucción que proponen Diez, Novaro y Martínez (2017):

Ser alguien es una categoría social que puede encontrarse en estudios sobre los sentidos de la escuela para distintas poblaciones "subalternas" de la región latinoamericana<sup>137</sup> (Salazar 2007). En particular remite a la función promocional de la escuela, un discurso histórico vinculado al mandato ilustrado y positivista que instituye a la escolarización como vehículo para la inserción ocupacional asalariada (Figari y Dellatorre 2004). Tal mandato promocional resulta particularmente relevante para preguntarse por formas de identificación colectiva e individual en relación a la escolaridad: ya que en general implica modos de desmarcación de posiciones e identidades sociales de origen (Martín 1995). Este imaginario ha sido abordado en el propio contexto boliviano por Salazar (2007), quien lo analiza en relación a la búsqueda de profesionalización asociada a estrategias de desmarcación de las actividades manuales, junto a las pertenencias étnicas y de clase asociadas a ellas. (2017, págs. 28-29).

*Ser alguien, ser algo, que les vaya bien* son expresiones recuperadas por jóvenes de familias migrantes en las escuelas públicas de Córdoba. Durante la semana posterior al día de los maestros, la escuela Ortiz de Ocampo recibía a la comunidad educativa con una pizarra intervenida con papelititos de colores en su hall, donde estudiantes del primer año y docentes

---

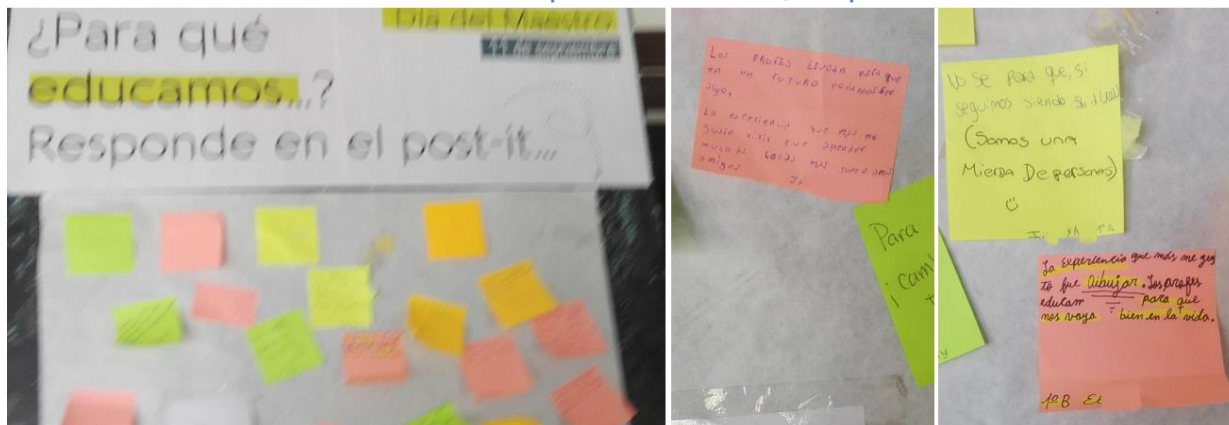
<sup>137</sup> Tal como enuncia Mariana, argentina de familia argentina, "mis papá me dicen, estudié para que seas algo en la vida, no dependas de un hombre" Entrevista con Mariana, 13 años, 1er año del Ortiz de Ocampo. También recuperado en el trabajo de Zenklusen (2020) sobre migrantes peruanes en Argentina.

respondían ¿para qué educan los profesores? Y ¿Cuáles habían sido las mejores experiencias escolares? Entre las respuestas picarescas, las ‘correctas’ (lo que es esperable que se responda) y las personales, destaco las de Eneas y Jhulian, dos jóvenes asiduamente recuperados en esta tesis, que colocaban:

Eneas: La experiencia que más me gustó fue dibujar. Los profes educan para que nos vaya bien en la vida.

Jhulian: Los profes educan para que en un futuro podamos ser algo. La experiencia que más me gustó vivir fue aprender muchas cosas más junto a mis amigos (Registro de campo en el Ortiz de Ocampo, 19 de septiembre de 2019)

Ilustración 10: Fotos intervención escolar por el día del maestro: ¿Para qué educamos...?



Fuente: Fotografía propia tomada el 19 de septiembre de 2019 en el Ortiz de Ocampo.

Por otra parte, retomando el relato de Luciano sobre su proyección de estudios superiores, en su momento me sorprendió la diversidad de opciones que se contemplaban. Si bien este aspecto puede ser compartido por estudiantes que se encuentran en el ciclo orientado del nivel medio, independientemente del origen migrante de sus ma/padres, recupero el relato de Isidoro, que nos puede ayudar a pensar la relación entre las experiencias laborales de adultos y las proyecciones o recomendaciones hacia las *orientaciones vocacionales* de jóvenes que forman parte de familias migrantes de origen boliviano.

I: (...) quiero intentar porque quiero que se dediquen al estudio. Con el tiempo no quiero que sean igual que yo digamos viste, uno trabaja de sol a sol viste y en la construcción es así, uno trabaja duro. Mientras que si yo tuviera estudio, bah! yo sé que es trabajoso, pero más limpio, horarios, tiene otro, otro formato diría de manejo. (...) [su hija Rebeca] dice [que quiere estudiar para] abogada, arquitecta. Y le digo hija, si fueras arquitecta, [sonríe], yo que estoy en la construcción... pero, después dice abogada. 'No sé, vos velo' le digo 'mientras que estudies cualquier carrera, porque nunca pienses una sola porque siempre tienes que depender de dos o de tres', porque a veces el intercambio, digamos... Yo cuando trabajaba ahí en la agricultura es así, yo nunca tengo que depender de la cebolla, yo siempre tengo que poner fruta o algo, ¿por qué? a ver la cebolla tiene un fracaso no tiene validez, y ¿de qué me mantengo? [si] yo tengo fruta, la fruta puede tener un manejo. Yo en la agricultura siempre he sido de tener una estrategia de que genere todo el tiempo un recurso y que sea... por eso cuando uno sale a distintos lugares, por ejemplo en el sur, siembran cebolla, siembran maíz, siembran trigo, y tienen ganado. Por ahí con esas cosas no les va bien, y con eso salvan. (Entrevista con Isidoro, padre de Rebeca de 14 años y Estanislaw de 6 años, 01 de julio de 2018)

La diversidad entre estrategias productivas se puede pensar articuladamente con las prácticas de multiterritorialidad que vimos en la primera parte y a la vez contemplar las también diversas apuestas y expectativas de estudio/profesionalización de los jóvenes en las familias. Por otra parte, además de resaltar la necesidad de contar con *más de un recurso*, más de *una carrera*, al igual que como veníamos con Luciano, hay cierta correspondencia entre la proyección hacia la arquitectura en hijos, con la trayectoria personal en tanto obreros o contratistas de la construcción.

Otro aspecto que me interesa resaltar del fragmento de entrevista citado tiene que ver con las aspiraciones de ascenso puesta en la generación de hijos que tanto en Severina como en Isidoro se ponen de manifiesto al contrastar la *pesadez* del propio trabajo, con la representación del trabajo profesional o instruido en tanto *liviano*. Superar las jornadas *de sol a sol*, en sintonía con lo que recuperábamos de Lemmi, Morzilli y Moretto (2018) también se vinculan con lo que veíamos con García Borrego respecto a cómo se posponen las aspiraciones de ascenso a las 'segunda generacionales'. Ahora, lo que observamos si contemplamos la continuidad estadística en los rubros en principio parecen truncarse esas apuestas de ascenso para la generación de hijos.<sup>138</sup>

Volviendo a Luciano, en la misma entrevista ya citada me había comentado que en tres ocasiones *se quedó de año*, es decir, debió reiterar el cursado del año escolar (véase Tabla 5). Tras describir esas situaciones como dolorosas y difíciles, me decía:

L: (...) es un error solamente mío, por no ponerme las pilas. O sea, hay que tener todas las ganas también para pasar de año.

E: ¿Y tu familia qué dijo?

L: Me dijo que estaba mal, o sea, que le ponga más ánimo, que dé todo de mí.

E: ¿Te exigen mucho en tu casa?

L: No, no mucho. O sea, si tengo algo que hacer, me preguntan y yo digo 'Sí' o 'No'. Y me dicen: 'Bueno, hacelo' o me dejan un tiempo así para hacer, para las tareas y todo eso (...) Preguntan. Hay veces que me exigen, porque bueno, hay veces también por las malas notas, me exigen en esa materia. (Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

Al recuperar cómo se reconstruye la exigencia y el control, nos encontramos en cambio con cierta coincidencia respecto de la mirada escolar de cómo acompañan los adultos de familias migrantes de origen boliviano la formación de los jóvenes. Luciano, además de plantear que *le exigen* cuando tienen notas *malas*, también da cuenta que su madre y padre saben en qué materias no está alcanzando las calificaciones deseadas. Este tipo de seguimiento lo vamos a encontrar en el relato de otros jóvenes (así como también en el de preceptores, que son quienes entregan libretas o brindan esa información a ma-padres). Por ejemplo, Juan y Darío me decía:

J: yo digo que por eso estudié también porque yo mismo me exigía. No había estímulo de mi papá. Nunca mi papá me dijo 'ponete a estudiar', nunca él me dijo a mí, '¿estás estudiando? ponete a estudiar para hacer la tarea'. Nunca a mí me dijo, yo lo veo a los otros [tono de reto] 'tenes que hacer la tarea', a mí nunca mi papá me dijo 'hacé la tarea' (...) mi mamá tampoco, ninguno de los dos me decía nada 'hace la tara'... sólo mi

---

<sup>138</sup> Se espera continuar esta hipótesis en futuros trabajos, al indagar las trayectorias educativas en el nivel superior de jóvenes con familias migrantes.

papá el estímulo que me puede haber dado, me decían cuando estaba trabajando en el campo 'bueno, si no querés trabajar así, estudia' eso es lo único que sí, como un estímulo para mí, que me decían

F: ¿y vos quién decís que sentís que hay otros que chicos sí los padres les están atrás?

J: sí, yo veo mucho así a mis hermanas por ejemplo todo el tiempo le tenían que decir 'estudía!', '¡hacé la tarea!', '¿hiciste la tarea?' '¡estudía!' Yo no, yo hacía sólo la tarea o directamente a veces en la escuela terminaba las cosas que hacía y en mi casa hacía la tarea. (Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

D: Mi mamá la anterior semana vino a fijarse las notas y todo eso de mis hermanos y a mí [mía]. Me retó y me dijo por qué no estudié bien, si estoy yendo todos los días al colegio. Me dijo que levante las materias y todo eso (...) Si no me cortaba el wifi me decía. (Entrevista con Darío, 17 años, estudiante de 3ero del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

Del fragmento citado de la entrevista con Juan me interesaba resaltar el parafraseo de sus pa/madre -no dirigidos hacia él porque se *autoexigía*, pero sí- hacia sus hermanas sobre el conjunto de imperativos asociados a la realización de las tareas escolares. En el caso de Darío, el seguimiento se efectiviza en la escuela, cuando su madre fue a *fijarse las notas*. A lo largo del trabajo de campo me he encontrado con un panorama repartido de relatos entre jóvenes que consideran que sí se les exige rendimiento académico, respecto de quienes no consideran ser objeto de ese *control y exigencia*:

E: ¿les piden buenas notas en sus casas?

J: de mí como que ya saben que...

M: a mí sí me piden buenas notas, sino no hay celular...

En: yo, aunque me saque 10, no me piden...

L: porque ya saben que se va a sacar buenas notas... nunca un 4...

E: y a vos Lucas... ¿te piden?

L: sí. Pero ¡ah! yo ni les hago caso... porque yo sé... en matemática de una vez me saqué un 2 y un 4...

E: ¿y te dijeron algo?

L: no, no me dijeron nada porque se fueron a Bolivia... (Entrevista con Jhulian, Maycol, Eneas, Lucas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

En los casos que se pueden reconstruir a partir de este fragmento de entrevista con los estudiantes de primer año del Ortiz de Ocampo, además de los controles que venimos analizando con sanciones, aparecen casos a quienes no les exigen rendimiento porque *ya saben que sacan buenas notas*; y una tercera situación (Lucas), que no *le hace caso* al pedido de *buenas notas*, e incluso logró evadir el reclamo ante un viaje. Este tipo de eventos puede entrar en diálogo con la referencia al *manejo* que los jóvenes podrían realizar, al que refería Mabel. Veremos en el último subapartado cómo comprender estas dinámicas, que más que tratarse de dos imágenes contradictorias: *manejo* de jóvenes *versus control/exigencia* de madres y padres, son imágenes complementarias. Se vinculan dado que son algunas de las maneras que encuentran los jóvenes para reducir o evadir dicha presión por las dificultades que encuentran ma/padres de sostener el control en las escuelas secundarias (y principalmente en las escuelas más céntricas y alejadas de los barrios de residencia).

Otro elemento central en relación con el *control y exigencia* refiere a las sanciones que mencionaban Maycol y Darío. Veamos cómo cobran otro peso en el relato de Damián:

E: ¿Y qué dice tu familia? ¿Te dicen algo de que te llevaste materias y esas cosas?

D: Sí, me dan consejos o a veces me reta mi mamá, por ejemplo. Ahora se lo toma así con calma, porque antes me pegaba. Ya que ellos se esfuerzan mucho para que yo esté acá, más que todo mi papá que va a trabajar todos los días. Y hay veces que lo veo, veces que no. Tengo un hermano que también estuvo acá y que fue abanderado. Y yo quería ser como él, pero no me fue tan bien. (Entrevista con Damián, 6to año del Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)

Algo al respecto introducíamos en el apartado anterior al referirnos a la violencia familiar como mecanismo enunciado por los jóvenes y también identificado como problemática en las escuelas. Acá al traerlo Damián en nuestra conversación, aparece justificado en el *esfuerzo* que su madre y –principalmente- su padre realizan; y cómo es vista el propio desempeño escolar con relación a su hermano. Ya retomaremos este hilo también.

Una última escena de entrevista que me gustaría reconstruir es del diálogo con Malena –de familia boliviana- y Perla – una joven de 13 años nacida en Ucayali, Perú, que migró junto a su familia en 2011, cuando tenía 5 años-. Con ellas estábamos conversando sobre qué les decían sus madres y padres cuando obtenían bajas calificaciones:

M: Me dicen, ‘La próxima tenés que subirlo. Para qué estás yendo al colegio, estás ahí con los chicos y no estás prestando atención’.

P: O sea, mi papá tiene la costumbre de cuando yo a veces me saco mala nota... O sea, ya van demasiado más allá, o sea, porque dicen que, por el novio, por esto, que por el chico... Y yo no tengo novio. Y bueno, meten eso siempre.

(Entrevista con Malena, Perla y compañeras, todes de 13 años, 1er año Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

A partir de los relatos de Damián, Malena y Perla, se abren líneas que nos van permitiendo ensamblar algunos elementos centrales en la organización de los sentidos escolares de adultes de las familias migrantes de este capítulo que hasta ahora aparecen dispersos: la disciplina y la exigencia. A su vez, nos alerta sobre la importancia de una mirada interseccional que revise cómo el clivaje de género opera asimétricamente al interior de los grupos familiares y en particular entre hermanes: es decir entre jóvenes mujeres con relación a sus hermanos.

### **La demanda de disciplina por parte de adultes en las instancias formativas de las jóvenes generaciones.**

E: ¿y qué dicen sus padres de cómo es la escuela acá?

J: que no tienen mucha disciplina...

(Entrevista con Jhulian y compañeros de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

En el análisis de los discursos por parte de docentes, directivos y otros agentes de los espacios escolares también era muy recurrente la mención crítica sobre las exigencias de padres y madres migrantes de origen bolivianos, a que sus hijos recibieran una formación más estricta y disciplinada (también registrada en Domenech 2012; Diez y Novaro 2014; Novaro, 2020b). En diálogo con adultes y con jóvenes pertenecientes a familias migrantes de origen boliviano, la observación reiterada sobre la falta de ‘orden’ en las escuelas argentinas y la comparación

exaltando la disciplina y los castigos corporales en Bolivia se tornó notable. También lo vamos a encontrar en referencia a Perú. Por ejemplo, Perla me comentaba:

P: allá en Perú como que la educación era muy estricta. Por ejemplo, mi mamá me cuenta que cuando ella no hacía la tarea, como que les pegaban. O sea, la educación era así allá. Por ejemplo, ella no hacía la tarea de Matemática, agarraban la regla y le pegaban en las uñas o le pegaban en la cola, algo así.” (Entrevista con Perla y compañeres, todes de 13 años, 1er año Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

En estos casos, las referencias en pasado o sobre la escolaridad de madres o padres me planteaban la duda sobre la continuidad de estas prácticas. Pero tal como en breve voy a presentar, según diversos testimonios en regiones rurales de gran parte de Bolivia, perduran.

En los relatos de adultes la referencia es clara. En sintonía con las palabras citadas arriba de Jhulian, su madre Bernarda y una amiga (Graciana) se referían al respecto:

B: nosotros somos bien, educamos a los chicos, no hurgar nada y no hablar malas palabras,

G: hasta nosotros, no hablamos así también.

B: En el colegio también, no pelear, no pelear, bien estrictos en el colegio. ¡Acá no! No respetan ni a las seños, están escupiendo, están peleando, ¡fu! Allá tienen derecho de pegar los profesores a los chicos, haces una falta, tienes que correr todo el patio del colegio ¿no?

G: hasta un recreo

B: si peleas tienes que agarrar una piedra grande así [simula una piedra del tamaño de la cabeza], así sin bajar. ¡Pero aquí no! Ese es el castigo

G: cuando llegan atrasado al colegio tienen que entrar en cañón, entran, ya hay que cerrar las puertas, las cierran y a los demás tienen que esperar hasta el recreo tienen que estar. No hay que atrasar también

B: si no haces la tarea tienen el chicotito los profesores, así el palito con eso le pegan a los chicos allá. No es como aquí, aquí no. No los respetan ni los chicos, las mamás le están, en vez que le digan ‘no hagas eso’, mejor le están sacando la cara a sus hijos. ¡No, aquí eso no es! (...) y [sus hijes] quieren contagiarse, pero yo no los dejo. Yo los hago corretear todo este patio así [se ríe] piedrazos, zapatazos todo le hago

C: aquí adentro, no en la calle [se ríe]

R: en la calle no, yo les digo ‘vas a ver en la casa, cuando llegues’

C: asustaditos no más llegan... (Entrevista con Bernarda<sup>139</sup> y Graciana<sup>140</sup>, madres de Jhulian y Carmela respectivamente, estudiantes del Ortiz de Ocampo, 5 de noviembre de 2013)<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> Bernarda nació en el departamento de Cochabamba, zona rural. Vivió allí hasta los 9 años, edad en la que se muda a la ciudad cabecera del departamento (hasta los 16 años). Desde allí migra hacia el monte hasta los 20. Hacía 7 años que vivía en Argentina al momento de la entrevista.

<sup>140</sup> Graciana es oriunda de una comunidad rural del departamento de Potosí, migró por Bolivia desde los 10 años hacia la ciudad de Potosí, luego a Santa Cruz y nuevamente a su pueblo natal hasta los 45 años, que migra hacia Argentina. Aquí se instaló primero en Buenos Aires y luego en la ciudad cordobesa de Villa María y desde hacía 5 años al momento de la entrevista, en la ciudad de Córdoba junto a su marido y a Carmela, la menor de sus hijes.

<sup>141</sup> Esta entrevista fueron realizadas junto con Carina Trabalón en el marco de nuestra investigación de fin de grado de la cual fui recuperando oportunamente algunos resultados. En esta ocasión traigo un fragmento que no aparece recuperado en publicaciones conjuntas, pero que formó parte de esa pesquisa.

El uso de las llamadas *malas palabras* en niños, como dan cuenta las entrevistas, entra en tensión con la concepción de inocencia que tienen de los menores en zonas rurales y particularmente en los Andes bolivianos, “los niños no saben hablar mal de alguien, no saben ‘maldecir a la gente’” (Arnold, et.al., 2017, pág. 179). Pero como aclara Graciana, los adultos tampoco emplean el tipo de vocablos que les atribuyen a niños locales.<sup>142</sup> Al respecto, los adultos suelen fundamentar la necesidad de emplear métodos correctivos ante el uso de este tipo de términos, como ante el incumplimiento de otras pautas de comportamiento, de las actividades escolares y de los horarios de ingreso. Esto rige en la cotidianidad familiar, y los jóvenes también dan cuenta de ello: “(...) a mí me retan, por ejemplo cuando hablo con malas palabras cuando era chiquita, o me presionaban para que estudie, o que me ponga las pilas...” (Entrevista con Lucrecia, 25 años, 1 de julio de 2018).

También en contextos escolares más recientes en Bolivia, jóvenes que habían transitado parte de su escolaridad allí diferenciaba entre *acá* y *allá* en este sentido. Jhasira por ejemplo, al referirse a su paso por la escuela en zona rural de Chuquisaca, Bolivia resalta como diferencia el trato con docentes en ambos lugares: *las de acá son más buenas*, mientras que para describir lo que sucedía en Bolivia relata prácticas de castigo corporal:

J: Cuando no le llevábamos limpios los oídos, o algo... nos pegaba con la regla (...) si no llevaba la tarea hecha... regla, regla de fierro aquí (muestra las manos con los dedos haciendo “montoncito” y con la otra mano simulando una regla, golpeando los dedos)... sí me pegaba, regla de fierro, nos decían (Entrevista con Jhasira de 18 años, en su casa, 13 de octubre de 2017)

Seguidamente -y en contraste inmediato con la referencia a *las docentes como malas*, Jhasira destaca que “bien aprendían en Bolivia. Bien estudiaban”. Según Arnold y colaboradores (2017) el uso de castigos corporales está relacionado con la transformación de las *wawas* hacia *nuevos ciudadanos* de la nación boliviana. En dichos castigos por el incumplimiento académico o actitudinal, se emplea una *makana* o *rasputín* (nombres que recibe la regla descrita por la entrevistada) (2017, pág. 267), o una *kimsa charani* o *chicote* (látigo de cuero). Tal como (d)enuncian algunos medios bolivianos, la venta ambulante de este tipo de látigos se oferta como “elemento correctivo para los niños malcriados” (Franco, 2016), pese a la prohibición de su uso para tales fines. En una nota publicada por el Periódico Digital Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL) (2015), una compradora ocasional en La Paz decía adquirirlo para ‘asustar’ a sus hijos y no para azotarles. Según los vendedores consultados, las ventas bajan año tras año, pero tienen picos de venta en las fechas de inicio y cierre de clases (época de reprobación). Una primera aproximación a los sentidos hasta aquí trabajados de disciplina con relación a las valoraciones que hacen los migrantes bolivianos de las escuelas locales, nos llevaría a suponer que lo que esperan los adultos de las familias que se aprehenda en las escuelas está principalmente orientado al comportamiento. Profundizaré al respecto en breve.

---

<sup>142</sup> Esto amerita también alguna observación sobre el contraste que iba notando entre mi propia manera de expresarme y mis confidentes adultos conforme gano cierta confianza. En cambio, en entrevistas con grupos de jóvenes que forman parte de familias bolivianas con las que tenía más relación, el trato informal e incluso el uso de palabras que se encuadran entre las llamadas ‘malas palabras’ eran más corrientes. Un ejemplo claro aparece en las próximas páginas en el fragmento de entrevista precisamente con el hijo de Bernarda y sus compañeros de primer año del Ortiz de Ocampo.

Veamos algunas particularidades del sistema educativo boliviano a partir de una breve historización por la masificación del mismo en las comunidades indígenas y regiones rurales, que nos permitirá poner en contexto los sentidos de la disciplina de migrantes de este origen, para luego poner en relación dichos sentidos intergeneracionalmente. Para ello corresponde aclarar que, tal como refieren Diez y Novaro (2014), en el sistema educativo boliviano coexiste una multiplicidad de expresiones educativas. Por nombrar algunas de las que retoman las autoras, se destacan las diferencias entre las escuelas en espacios urbanos y rurales, así como también vestigios e improntas de las últimas leyes de educación que masifican el acceso de las poblaciones indígenas a la escuela, como el Código de la Educación Boliviana (CEB) de 1955. Esta normativa gestada en el contexto posrevolución consolida la versión de escuela más conductista y memorística (Yapu 2009 en Diez y Novaro 2014). Entonces, según la reconstrucción de las autoras, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) asumió algunas de las demandas del movimiento indígena, como por ejemplo la restitución de territorios comunales usurpados. Pero en el plano educativo, Howard-Malverde y Canessa (1995) plantean que no fueron incorporadas las demandas de bilingüismo y cualquier esfuerzo de control o participación comunal en su organización y funcionamiento.<sup>143</sup> Una segunda normativa a recuperar por su vigente impronta en el actual sistema educativo data de 1994 -la Ley 1565 conocida como la Reforma Educativa-, en el marco de las reformas neoliberales en el continente, donde uno de los ejes fue la Educación Intercultural Bilingüe. Pese a que constituyó un paso significativo para revisar la heterogeneidad cultural y la desvaloración de los pueblos indígenas, en opinión de Arnold et. al. (2017) el proyecto es un intento por “reemplazar las prácticas textuales tradicionales, en manos de las tejedoras, los apoderados locales, escribanos y maestros rurales, con la escritura alfabética deriva de las demandas de la globalización y el Banco Mundial” (2017: pág V).

Por último, desde 2010 el marco normativo que regula el sistema educativo en Bolivia es la Ley 070 Educación Boliviana Avelino Siñani – Elizardo Pérez, conocida como la ley de la descolonización. Como su nombre lo indica, recupera la experiencia de la escuela Warisata. Según entiende Pérez (2018), la reforma educativa de 2010 en Bolivia fue fruto de las demandas comunitarias y recupera la manera en que las comunidades rurales e indígenas participan de las decisiones sobre los asuntos que atañen a la comunidad y participan de las instituciones locales mediante la figura de la Junta Escolar, como ya hemos presentado. En relación con esta propuesta, Diez y Novaro registran resistencias en el magisterio en la implementación de dicha ley por ratificar un sistema ‘tradicional’ principalmente en los espacios rurales (2014: 216-217).

Atendiendo a las reformas que transitó el sistema educativo en Bolivia, vemos que la prohibición de los castigos enunciados en la formación de generaciones adultas iba a tiempo con las reformas en el sistema educativo argentino. Es más, se puede reconstruir ciertas

---

<sup>143</sup> Esta situación según Howard-Malverde y Canessa (1995) se dio pese a la experiencia de escuela Warisata (1931-1940), fundada por los liberales Elisardo Pérez y Avelino Siñani en una comunidad de habla aymara (que en cierta medida operó como germen de la Revolución de 1952). Los autores plantean que si bien indígenas y mestizes liberales querían por igual la educación rural, las motivaciones y objetivos subyacentes de los dos grupos divergían. La preocupación del establecimiento liberal era "civilizar a los indios" a través de la alfabetización y la hispanización, asimilando así a los pueblos nativos en la sociedad nacional; mientras que el deseo de los grupos indígenas, por el contrario, era mantener su independencia y sus tierras (Howard-Malverde & Canessa, 1995, pág. 232).



correspondencias entre las temporalidades y los ideales que fundaron dichas reformas en ambos países de la región. Me refiero a la masificación de la escuela con un modelo más conductista y memorístico con el peronismo *aquí* y la posrevolución *allá*; las reformas en Argentina en 1993 de la Ley Federal de Educación y en Bolivia en 1994 la Ley 1565 conocida como la Reforma Educativa en el marco de las reformas neoliberales en el continente, donde uno de los ejes fue la Educación Intercultural Bilingüe con la escritura alfabética en parte impuestas por organismos internacionales (Arnold, et. al. 2017); y finalmente las normativas vigentes que se promulgaron en ambos países en el año 2010: la Ley 070 Educación Boliviana Avelino Siñani – Elizardo Pérez y la Ley de Educación Nacional 26206 en Argentina. Esas correspondencias me permitían pensar revisiones de los modelos educativos orientados por procesos de alcance regional e incluso global al visualizar el rol de organismos como el Banco Mundial y UNESCO como promotores, y no sólo a las demandas sociales en escalas nacionales. Sin embargo, las maneras en las que tomaban cuerpo estas reformas educativas, son muy diferentes con relación a las resistencias y apropiaciones de los actores involucrados a escala local. Por eso, siempre viene bien revisar la relación entre periodización y escalas o planos (Rockwell, 2000) sin traslados inmediatos.

En este proceso, Arnold et. al. (2017) reconstruyen principalmente a partir del trabajo de Luykx cómo la formación docente en Bolivia ha estado vinculada desde sus orígenes a la historia militar y la formación de la nación, cuyo modelo más tradicional de adoctrinamiento militar persiste en la formación de docentes rurales:

“la historia de las técnicas de militarización que se usan actualmente en la escuela fiscal boliviana, como una política introducida al comienzo del Siglo XX relacionada con el servicio militar obligatorio (SMO) de los jóvenes rurales en el cuartel (introducido en 1907), los ejercicios militares eran parte del proceso de convertir a los campesinos en “nuevos ciudadanos” (...) En muchos casos también, la función primaria del cuartel es la creación, para los jóvenes rurales, de la conciencia nacionalista que no tenían anteriormente (...) Hasta la libreta de servicio militar completado es un requisito para la aceptación en los Institutos Normales para todos los postulantes jóvenes que no son inhábiles físicamente” (Arnold, et.al., 2017, págs. 241-243).

A partir de dicha reconstrucción los autores se preguntan por las raíces históricas más profundas y la relación entre las lógicas militares no solo al nivel de la incidencia de la construcción de la nación, sino también a nivel comunal. En este sentido, el uso de castigos corporales, tales como los descritos arriba con una látigos, regla o palo (*makana*), así como con hojas de ortiga son algunas de las técnicas que emplean los profesores para transformar a las *wawas* comunales en los “nuevos ciudadanos” de la nación (Arnold y Yapita 2005: 266). Al respecto, los autores observan que los comuneros cuestionan los modos bruscos de enseñanzas en las escuelas, las cuales se diferencian con las maneras tradicionales de disciplina de la comunidad donde los regaños deben ser excepcionales, y se debe enseñar con paciencia porque “hacen perder el corazón” y “nunca van a aprender después”; y el castigo corporal –por ejemplo al disciplinar la mano de la niña para que aprenda a tejer- “se hace una vez en la vida” (Arnold, et.al., 2017, págs. 217-218).

Sin embargo, para los niños de mayor edad – y principalmente para los varones- el aprendizaje y respeto de las jerarquías militares tiene raigambre andina y en ese contexto la metáfora militar es importante según Arnold et. al.:

“un ejército de niños que está participando en dos luchas a la vez. Como nuevos reclutas de la Nación, envueltos en sus uniformes de papel, ellos luchan para entrar como nuevos contribuyentes en la burocracia estatal; pero como un ejército indígena, envueltos en el color de la inocencia [sic], ellos están luchando en defensa de sus tierras y las fronteras del país, y además para recuperar su acceso al mar. (Arnold, et.al., 2017, págs. 271).

En este sentido, la jerarquía militar es encarnada en el contexto escolar por el profesor, a quién por tanto *debe* respetarse. A lo largo del trabajo que aquí se recupera de Arnold aparecen un repertorio variado de metáforas para referirse al docente como pastor, guía, autoridad, además de la jerarquía militar que le permite ser un intermediario entre el estado y la comunidad. El sentido que le atribuyen a la disciplina las familias bolivianas –y por tanto también a los castigos físicos- está directamente relacionada, en términos de Salazar de la Torre (2008) con sus expectativas a que sus hijos dispongan de recursos culturales suficientes para ‘ser alguien’ o para que sean ‘buenos bolivianos’. En este sentido plantea la autora:

algunos padres de familia reclaman a la Reforma Educativa haberles quitado autoridad. (...) ‘Los padres, nosotros mismos, pedimos castigo. Ya no hay que tocarlos, dicen. Peor, peor los jóvenes, desde ahí van aprendiendo. Hoy en día son malcriados, saben leer pero no saben la vida de antes’ (Salazar de la Torre, 2008, págs. 63-64)

Sin embargo, mientras en contextos urbanos el uso de castigos corporales se abandonó según comenta Salazar de la Torre, en los contextos rurales se sostiene como práctica, tal como comentan nuestros entrevistados.

### **Sentidos juveniles de escolaridad. Reconfiguración de los sentidos de la disciplina en torno a castigos, malas palabras y uniformes.**

Entre quienes se escolarizaron en parte o plenamente en Bolivia,<sup>144</sup> Cindy y Mateo comentaban con relación a sus maestras de primaria y secundaria –respectivamente:

M: (...) tenía una seño de 4to, era re mala, 'tac' me tiraba [se tironea de la cabeza]

E: ¿te tiraba de la oreja?

M: no de la oreja, del pelito

[Se escucha que Franco está dando portazos y Severina lo reta]

C: yo si fuera vos no me dejaría que me pegue

[Silencio]

E: me acuerdo de una entrevistada que me contaba que le pegaban con un palito

C: en mi colegio sí, no acá de este, en Bolivia... cuando yo iba a segundo [primario] el que se portaba mal le pegaban con una regla en la mano

[Severina se ríe]

S: el que no llevaba pañuelo, lo mismo...[para] limpiar los mocos

E: ¿y te revisan que tengas el pañuelo?

S: Ajá, antes era así. Cuando estaba en la escuela yo, no sé si ahora estará

M: ahora es lo mismo

E: ¿y alguna vez te pasó que no llevaras el pañuelo y te retaran?

[Mateo asiste con la cabeza]

(...) E: y cuando hay castigos, ¿qué tipo de castigos son en los secundarios?

---

<sup>144</sup> Tal como dejé asentado en la Tabla 5, Mateo realizó toda su trayectoria escolar en el departamento de Potosí, más precisamente en un poblado de alrededor de 9000 habitantes de la provincia de Cornelio Saavedra. Allí Cindy realizó los primeros dos años de su escolarización primaria.

M: eh, allá nos hacía hacer flexiones... o sino la cancha nos hacía correr, o sino, limpiar los patios

E: y ¿por qué cosas se suele castigar?

M: pues, por llegar tarde... eso no dije, algunos [a la] hora de formar, se escapan y se ocultan y venían como si fuera nada, y eso a los profes nos les gustaba (Entrevista con Severina, Cindy y Mateo en su vivienda, 16 de marzo de 2019)

En el mismo sentido Serena contaba que en un viaje a su pueblo natal, de visita a sus familiares, tuvo oportunidad de asistir a la escuela de sus primos. Como revisábamos en el capítulo 3, ella sólo realizó en Bolivia un año de educación inicial, y no tenía muchos recuerdos de por entonces. Al asistir en calidad de visitante me comentaba:

Es un poco diferente. Tengo mis primos que estudian y es como que allá es bastante diferente. Un tiempo yo fui en las vacaciones de julio y cuando acá terminan las vacaciones de julio... empiezan acá las vacaciones, allá ya están terminando. Entonces, yo como que iba de vacaciones cuando ellos estaban en clases y veía más o menos cómo era. Y a los que llegaban tarde, los hacían limpiar el colegio y así. Hacían un montito de los que llegaban tarde y los hacían limpiar. Y les enseñaban bastantes clases, era como que muy estrictos con los uniformes y todo eso. No como acá, que no te exigen mucho. Allá como que tenías uniforme deportivo y para clases. Y era como bastante estricto (...) Y decían que te quitaban el teléfono, todo, no lo podías tener en clase. (Entrevista con Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

Estos relatos de extrañamiento por parte de quienes se han escolarizado principalmente en Argentina (Cindy y Serena) me dan pie para revisar los sentidos que sobre la disciplina tienen los jóvenes del grupo familiar. Cuando Mateo describía las formas de disciplinamiento transitadas durante su escolaridad, su hermana Cindy planteaba que en su lugar no hubiera permitido que *le peguen*. Al desarmar los sentidos en términos 'familiares' para pensarlos en perspectiva generacional, lo que nos encontramos en algunos jóvenes que transitan su escolaridad en Córdoba, es que hay una valoración de la disciplina y sus formas más severas de adiestramiento como práctica ideal, pero no están dispuestos a ser víctimas de su aplicación en los espacios escolares.<sup>145</sup>

Retomo un fragmento de los diálogos con un grupo de estudiantes del Ortiz de Ocampo muy populares en esta tesis –sus intervenciones y sus reflexiones sobre los distintos temas conversados, entre bromas y en confianza, me resultan muy estimulantes para pensar dinámicas entre pares -. Veníamos hablando de los territorios de origen propios y familiares, y de pronto Joan, vira hacia supuestos *motivos* de su migración:

J: profe, yo me vine a Argentina porque dicen que allá en el otro colegio dicen que cuando no cumplías con una tarea te pegaban con regla

M: ¡ahy, ahy, ahy! ¡Mi hermano me dijo! porque él iba, y a veces no entraba al colegio porque tenía miedo de que le peguen... en Bolivia hacían [simula golpes en las manos]

E: ¿los profesores o un compañero?

M: los profesores, son muy expertos... por eso son todos inteligentes los que vienen

E: y, ¿por qué dicen que son inteligentes?

---

<sup>145</sup> Esto que puede parecer una obviedad, sin embargo, no es del todo cuestionado por los jóvenes en los contextos familiares: si retomamos el caso de Damián, recordaremos que al referirse a los castigos físicos recibidos por sus ma/padres, y en el relato hacia una 'desconocida' en un contexto familiar, inmediatamente justifica el accionar de su madre y padre aludiendo al esfuerzo que realizan para que él estudie.

M: porque es obligatorio (...)  
 E: pero ninguno hizo ninguna parte del cole en Bolivia, ¿jardín por ejemplo?  
 J: yo sí  
 E: y ¿cómo es el jardín?  
 J: te tratan bien ahí  
 L: sí, te tratan bien  
 J: como primero te cuidan y luego [simula que golpea]  
 L: [se ríe] y luego ya no... Ni verga... a...  
 En: te muestran la verdadera cara... [se ríen todos]  
 (Entrevista con Jhulian, Maycol, Lucas y Eneas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

La cadena de sentido [disciplina = *aprender bien* = *ser inteligentes*] me resultó llamativa porque pone de relieve cierto comportamiento para predisponerse al aprendizaje escolar y al rendimiento. Como si no quedara otra que atender, *es obligatorio ser inteligente*. Evidentemente esto cobra relevancia en tanto formación discursiva, y no necesariamente como práctica efectiva del comportamiento escolar. Hay en estos relatos varias aristas a recoger. Cómo se introduce el tema por parte de Jhulian: *me vine a Argentina porque...*, da cuenta de una práctica de la que pretende escapar (está claro que no es su decisión lo que motorizó el proyecto migratorio familiar, y que así lo trae a colación para contar *de la que se salvó*), y el tema es inmediatamente recogido y confirmado por el resto de los participantes. Así, al hablar de las propias experiencias en el nivel inicial (véase en Tabla 5 las trayectorias escolares y migratorias de estos jóvenes), juegan con la idea de engaño por parte de los docentes que primero les *cuidan* y luego muestran su *verdadera cara*, la de *expertos en pegar*.

Este mecanismo de valoración de la formación en Bolivia por un lado, y la inmediata distanciamiento, extrañamiento o incluso crítica, por el otro está presente en jóvenes, no así en adultos. Algo similar ocurre con la exigencia de docentes *estrictes*, cómo veíamos con Jhasira. En estos casos, son destacadas como virtudes de 'la educación en Bolivia' y contrastados con la modalidad de *acá*, y a la vez, son valoradas las *señoras buenas* de la propia escolaridad en Córdoba, o bien, cuando cursan con alguna docente muy *estricta*, rápidamente es cuestionada. Por ejemplo en el Ortiz de Ocampo distintos grupos aludían a una profesora *de tecnología*, a la cual cuestionaban por ser muy inflexible, por la dificultad de sus exámenes y el control de *carpetas completas*. Sobre ella, el grupo de primer año de varones me decían:

L: la profe no explica bien, no dicta bien...  
 M: es que dicta muy rápido, medio mala es...  
 J. es que ellos están jugando profe, y no prestan atención a la clase  
 En: mirá quien habla! [se ríe]  
 M: no, yo escribo y me quedo y le quiero decir a la profe 'espere', y dice 'separen hojas' y todos piden la hoja, porque la profe copia muy rápido, dicta muy rápido.  
 (Entrevista con Jhulian, Maycol, Lucas y Eneas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Este mecanismo, en cambio no opera -cuando es problematizado- en la mayoría de los jóvenes al referirse al trato formal/informal o el uso de las llamadas *malas palabras*. Tampoco en torno al cumplimiento de pautas como el uso de uniformes.

En relación con el uso de un trato formal y sin *malas palabras*, estos ejemplos eran permanentemente elegidos por mis entrevistados para destacar la *buen educación* de

jóvenes pertenecientes a familias migrantes, tanto por docentes, directivos, como por los propios jóvenes, sobre todo para contrastar con los jóvenes cordobeses.

S: (...) suelen ser muy respetuosos. Les cuesta tutearte, a diferencia de los de acá que les tenés que decir todo el tiempo, 'pero yo no soy tu hermana!'. Vos te das cuenta que por momento, intentan tutearse o tratan de integrarse desde ahí, ser rebeldes, ¡pero es más fuerte! (Entrevista con Socorro, docente de matemáticas del Atilio López, 26 de Septiembre de 2019)

D: (...) hablan más, hablan de otras cosas, o sea, también dicen algunas malas palabras... Yo no digo malas palabras. No me incomoda, pero no es mi tipo (Entrevista con Damián, 17 años, 6to año del Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)

H: (...) nosotros, viste de tipo parte de Bolivia, nos comunicamos mejor que los argentinos... los argentinos hablan, no sé, cómo más de otra forma... insultando, a veces se hablan y se van por otro camino... (Entrevista con Horacio, 16 años, 4to año del Ortiz de Ocampo, 16 de marzo de 2019)

Antes presentaba a partir del trabajo de Arnold, et. al. (2017) los motivos por los que los menores no estilan –ni saben- maldecir según se acostumbre en determinadas comunidades andinas pero, lejos de esencializar la práctica, al presentar los sentidos construidos en clave generacional y –por supuesto- atravesados por las experiencias de movilidad y reconfiguración en contextos migratorios, nos encontramos con sentidos que se articulan de diversas formas, y por tanto requieren ser pensado situacionalmente. Veamos una minúscula escena que lo retrata claramente.

[Lucas está comentando cómo le va en algunas materias. Como en otra ocasión que aparece citada, para decir que algo no es posible (en este caso que no sería posible sacar buenas calificaciones) utiliza la expresión 'ni verga'; Maycol y Jhulian hablan entre ellos bajando el volumen]:

J: Ehu, ehu, ¡las palabras!

M: tú dices 'vergas'

J: shh! ahora con mayores no se habla, hay que ser informal con amigos y formal con adultos

M: jah! tienes razón

(Entrevista con Jhulian, Maycol, Lucas y Eneas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Recordemos que la madre de Jhulian (Bernarda) decía que para que sus hijos *no se contagiaran* con las malas conductas de niños cordobeses con quienes se escolarizaban, aplicaba en la intimidad de su casa (y no en *la calle*) los castigos ya citados. Amparados en dinámicas de interacción distintas a las esperadas por sus ma/padres en los espacios escolares, al sentenciar Jhulian que el uso de dicha expresión y la posibilidad de ser *informales* debía restringirse a los momentos entre pares, da cuenta de que en materia actitudinal, los grupos de jóvenes que transitan su escolaridad en Córdoba distinguen entre cómo llevar adelante los vínculos intrageneracionales en contraste con los intergeneracionales.

En relación con el uso de uniforme, es importante resaltar que las descripciones contrastan lo que sucede en las escuelas secundarias públicas de Córdoba –y principalmente a las gramáticas escolares que se van tramando en las instituciones a las que asisten y asistieron quienes lo enunciaron- y en las transitadas en Bolivia, principalmente de gestión privada. Darío

—en cuyo caso nos detuvimos en el capítulo 3 por cómo experimenta conflictivamente las sucesivas movilizaciones- me decía “Allá en Bolivia los uniformes eran obligatorios y me sentía más alegre de estar en un colegio así, que era educado, se respetaban todos” vinculando la obligatoriedad del uniforme con el trato respetuoso entre pares. Para poder comprender cómo opera esa relación, retomo la explicación de Mateo, que describe la importancia del uso del uniforme en su escuela secundaria en su pueblo de Potosí, para contrastar con el relato de su hermano Horacio, que se encuentra escolarizándose en Córdoba. En el momento de la entrevista estábamos hablando de cómo se comportaban los compañeros de Horacio en la escuela. Para hablar del comportamiento el joven se ampara en el incumplimiento del uniforme:

H: algunos vienen como quieren venir, o sea, viste cuando la preceptora ordena que traen el uniforme, por ejemplo, remera blanca o azul así... unos se vienen de, de equipos de fútbol, ¿viste? River, Boca, remeras así, shorts, vienen con rojo, no sé qué color y no respetan eso algunos, y la preceptora les reta, les pone amonestaciones, no hacen caso algunos, puede haber uno no más por curso que haga eso (...)

E: y en tu cole, ¿se respetaba el uniforme, allá en Bolivia?

M: sí, si no cumplías te daban un castigo.

H: no exigen tanto acá

M: Del nuestro de mate [en referencia al profesor de matemáticas] era estricto para el uniforme [golpea la mesa], si es que no hacías, nadie tiene que salir del valor, respeto, responsabilidad, y otro ¿cuál era?... eso tienes 100 puntos, si es que no vas con el uniforme, así el respeto, así, si pasas así sin saludar de los 100 te quita poco a poco puntaje. O sea, en 1 año tienes digamos... de los 4 responsabilidades tengo 100 pero si es que así no voy con uniforme, así no respeto a los profes, me van quitando, quitando, poco a poco y eso me perjudica mucho a mí (Entrevista con Mateo y Horacio en su vivienda, 16 de marzo de 2019).

Al decir de Mateo, el incumplimiento con el uniforme -o algún otro comportamiento más asociado a la formación de la conducta escolar, que al rendimiento académico- igualmente afectaban su calificación en las asignaturas. He aquí que para Darío, la obligatoriedad del uniforme sea un referente del respeto.<sup>146</sup> La relación entre respeto y uniforme —y también guardapolvos- en los espacios educativos tiene una raigambre nacionalista en los países sudamericanos, que en términos de Dussel, da cuenta del proyecto escolar orientado a producir “cuerpos obedientes y dóciles, pudorosos, con claras pautas de género, pero también un imaginario colectivo igualitarista” (Dussel, 2007, pág. 131). En este sentido, la autora reconstruye retomando a Corrigan, cómo a comienzos del siglo XX, la adopción de uniformes como códigos de vestimenta de las escuelas públicas de la mayoría de los sistemas educativos occidentales tiene su correlato a partir de un régimen de apariencias basado en la noción de elegancia y austeridad republicana que a fines del siglo XIX se ve reafirmado y reconfigurado en Argentina por la irrupción de los discursos higienistas, la inmigración masiva y el impulso nacionalizador (Dussel 2007, 142).

En los IPeMs de Córdoba en los que hice trabajo de campo extendido (me refiere al Ortiz de Ocampo, el Atilio López y el Héctor Cámpora), más que uniformes, se establecen códigos de vestimenta laxos —que tal como explica Dussel (2007)- actúan más por proscripción de algunas

---

<sup>146</sup> Seguiremos tirando del hilo del respeto que demanda Darío para pensar las relaciones intrageneracionales en la última parte de esta tesis.

prendas, que por exigencia de otras. En estos casos, me fue bastante tiempo distinguir cómo se constituía las prendas solicitadas, e incluso las restringidas. Por ejemplo, tal como comenta Horacio, en el Ortiz de Ocampo se les pide a los jóvenes no llevar prendas deportivas de equipos futbolísticos, para evitar altercados entre aficionados rivales, pero ocasionalmente se ven jóvenes portándolas en el patio donde realizan las actividades físicas. En una ocasión al conversar con dos preceptoras de esta escuela, me comentaban que ellas notaban que el tema de la vestimenta se iba tornando más flexible. Recuerdo que en el momento llamó mi atención porque hasta entonces pensaba que no había códigos de vestimenta o uniforme alguno, y con sorpresa confesé que no lograba identificar a lo que Graciela me responde “y mirá, el uniforme es esta remera [señala la que tiene puesta] y después pueden venir en jean, siempre y cuando el jean esté dentro de todo correcto ¿viste? puede tener una abertura, pero no una puerta ventana grande”<sup>147</sup> (Entrevista con Donna y Graciela, ambas preceptoras del turno mañana del Ortiz de Ocampo, 09 de abril de 2019). Algo similar sucedía en el Atilio López:

Vuelvo al costado de la preceptoría esperando que termine el recreo. Enseguida se me queda mirando una joven con la remera con el escudo de la escuela. La saludo, y al rato me devuelve el saludo. Se apoya a la pared y me dice ‘acá roban’. No entendía a qué venía su comentario, hasta que me doy cuenta que ella tenía la mochila puesta, apoyada contra la pared. Yo al igual que ella estaba con una mochila.

Le pregunto hasta cuando era el recreo y me dice ‘a las 10.30 suena’. Nos quedamos mirando la conversación del preceptor con unas chicas de tercero. El preceptor les estaba diciendo que les iba a poner ausente y las chicas discutían la sanción del preceptor. En eso me comenta ‘decían que ponían amonestaciones a los que traían pantalones rotos, pero no ponen, el primer día así dijeron... con gorra tampoco se podía venir, pero todos la traen. Mi mamá no me deja traer la mía porque es de las caras, de las que vienen con jean, como \$700 le salió. No me la deja traer, si me la llegan a robar no me va a comprar otra’ (Conversación con una joven de primer año del turno mañana del Atilio López, Registro de campo del 04 de mayo de 2018)

En cambio en el Colegio Ignacio Duarte y Quirós (donde estuve menos tiempo registrando), el uniforme es *patrimonio* escolar y es imposible pasarse por alto el contraste con el resto de las escuelas, aun cuando los márgenes de cumplimiento por parte de los estudiantes sean más laxos que antaño:

Los estudiantes ingresan a clase, veo que visten de formas variadas el uniforme. Pasan en hilera tres chicas, una con medias de canchán negro, sin medias azules y zapatillas con buzo azul; la segunda con canchán transparente y medias azules con zapato y saco del uniforme; y una tercera con medias de canchán de lana azules. Al rato pasa un grupo de varones con ropa deportiva de todos los colores [al final del día supe que venían de educación física]. (Registro de campo, turno tarde del Ignacio Duarte y Quirós, 15 de mayo de 2018)

E: Comentabas el tema de los uniformes (...) ¿puede ser que tengan ciertas transformaciones? Por ejemplo, el tema de las medias obligatorias, ¿no?

C: En la reglamentación no, es un uso consuetudinario, vienen como quieran. Pero oficialmente, no, no se ha cambiado. Se trata de sostener porque tiene un sentido pedagógico, no es solamente una tradición. El uniforme lo hemos defendido siempre.

---

<sup>147</sup> Graciela se refiere a la moda de jeans que pasó de tener rasgadas las rodillas, a tener aperturas irregulares de aproximadamente 10cm x 10 cm en muslos y rodillas.

Hace poco se cambió el reglamento, se hizo un reglamento, digamos, más actualizado, en el cual participaron padres, alumnos, porque se hizo a partir del Consejo Asesor. Y fue unánime sostener el uniforme, por lo que implica el uniforme, que es de alguna manera, dar equidad en cuanto a la apariencia. Por esto que te digo, que nosotros recibimos chicos de todas condiciones sociales, de todos trayectos diferentes, de historias diferentes y de posiciones socio-económicas muy diferentes. (...) Y ¿por qué un uniforme formal? Porque podría ser un uniforme, menos formal... Pero es patrimonio de la humanidad, sea, también tiene que ver con una cierta trayectoria, es un colegio universitario, el mismo edificio es patrimonio de la humanidad. Y también tiene que ver con un criterio, digamos, de enseñar o de experimentar que cada cosa para cada lugar. Es decir, hay tipos de vestimenta, tipos de conducta, tipos de lenguaje, que usamos en unos espacios y no en otros. No todo da igual para todo, digamos. Entonces, un poco creemos que ese es el sentido formativo del uniforme, igualarse por fuera, pero distinguirse de adentro. Es decir, todos nos vamos a conocer y nos vamos a distinguir, pero no por lo que tengan puesto, por lo que piensan o, por cómo se portan. Pero sacarles esa carga, digamos, de cómo me veo. (Entrevista con Candela, psicopedagoga y docente del Colegio Ignacio Duarte y Quirós, 15 de mayo de 2018)

Me tomé la licencia de representar con distintas escenas etnográficas y fragmentos de entrevistas las configuraciones contrastantes del uso de uniformes y códigos de vestimenta en tres de las cuatro escuelas, para poder introducir aquí algunas diferencias en las gramáticas escolares en las que nos iremos adentrando poco a poco. Aunque parezco irme por la tangente, en estas escenas y fragmentos se van consolidando ciertos ejes que me permitirán luego presentar algunas de las apuestas y elecciones que las familias hacen de las escuelas a las que asisten los jóvenes, en relación con los sentidos de disciplina y control.



## Capítulo 5: Apuestas educativas familiares

Acabamos de ver que en las familias, los adultos despliegan prácticas para el sostenimiento de la escolaridad de las jóvenes generaciones y realizan un abocado seguimiento y control en muchos los casos, sobre el rendimiento escolar. También hemos presentado en la primera parte de esta tesis que las apuestas por la escolarización céntrica dan cuenta de formas de territorialización (en el sentido de apropiación territorial) centrifugas, disputando y atravesando las fronteras simbólicas que separan del centro de la ciudad a las poblaciones migrantes, y a las familias de origen boliviano en particular. Entonces, presentábamos los recorridos que se van orientando desde las escuelas de las periferias residenciales hacia el Ortiz de Ocampo, en tanto escuela céntrica.

Aquí nos abocaremos a los sentidos que adoptan las apuestas con relación a las expectativas educativas de las familias -y sus diferencias intergeneracionales- para incluir otras instituciones céntricas y ponerlas en diálogo con las aspiraciones formativas que tiene los adultos para sus hijos. Veremos también que -como vengo sosteniendo- el clivaje de género es central para comprender apuestas diferenciadas de escolarización al interior de las familias.

### Las apuestas que hacen las familias en los distintos caminos hacia 'el centro'.

Veamos a continuación el derrotero de recorridos que llevan adelante a través de las distintas opciones educativas de nivel medio que ofrece el centro de la ciudad de Córdoba. Al respecto, conviene advertir sobre la relación entre estas apuestas, las posibilidades de elección y los condicionantes que las familias encuentran. En un trabajo en el que abordábamos las apuestas educativas de familias migrantes en Argentina (Hendel & Maggi, 2021) planteábamos que la idea de 'elección de escuelas', que opera como categoría social en tanto *elegir es decidir entre opciones*, debía problematizarse como categoría analítica para evitar replicar la noción de elección que se desprende de las corrientes del *rational choice*. Pero, a su vez, buscábamos poner en discusión el supuesto de que hay familias que tienen la posibilidad de elegir, mientras que las familias de sectores populares, entre ellas las familias migrantes, no lo hacían.

Hecho este llamado de atención, a continuación presento tres instituciones de nivel medio ubicadas en el centro de la ciudad en las que han transitado -o lo intentado- jóvenes pertenecientes a familias migrantes de origen boliviano.

### *El centro hostil: el IPEM Bernardo Houssay*

Recordarán a Eneas, el joven de 13 años que cursa a primer año del Ortiz de Ocampo. Eneas es el menor de tres hermanos varones y al referirse a la elección de la escuela a la que asiste describe la preocupación de su madre en relación con las burlas de las que podría ser objeto, por su pequeña contextura física. La presencia de su hermano en la misma escuela secundaria y la asistencia de sus amigos -con quienes transitó el primario en una escuela barrial- tranquiliza a sus ma/padre. Al momento de que Eneas iniciara su escolarización secundaria, su hermano se encontraba cursando el ciclo orientado en el Bernardo Houssay y se cambió a la escuela en la que ingresarían los amigos de Eneas.

E: ¿Y viniste a esta escuela porque tu hermano ya venía acá?

En: No, él (...) iba a otra escuela, y se vino a cambiar aquí. Él entró porque mi mamá creía que a mí me iban a hacer burla. Entró para que me acompañe a mí también (...) Iba a ser abanderado en el otro colegio, pero vino acá y no sé si va a ser o no va a ser. Pero él decía que no quería, porque no le gustaba estar parado.

J: [en tono bromista] sus esperanzas se perdieron... (...)

En: Porque mi hermano iba al Bernardo Houssay y decía que fumaban mucho... [yo] quería ir al Ortiz de Ocampo, pero por mis amigos, por ellos. Y mi mamá tampoco quería, quería buscar otra escuela, la escuela de mis hermanos... Y como ahí fumaban, había muchos chorros [Al decir la palabra 'chorros' (ladrones) baja la voz]...

L: y luego la hicimos convencer

(Entrevista con Eneas, 13 años, de 1er año del Ortiz de Ocampo, Córdoba, 2 de julio de 2019)

El IPEM Bernardo Houssay, al igual que el Ortiz de Ocampo, es una institución educativa pública que por su ubicación céntrica cercana a importantes arterias de la ciudad está comunicada con todos las líneas de colectivo que conectan los llamados 'barrios bolivianos' con el centro. Incluso su cercanía con las paradas de transporte lo hacen aún muy práctico, ya que la distancia se mide en pasos y no en cuadras –como al Ortiz de Ocampo-. El Houssay tiene sólo turno vespertino ya que comparte el edificio con la escuela primaria Marcos Sastre (la institución 'anfitriona'), que ocupa el turno matutino; y con dos instituciones más para el turno nocturno (una primaria de adultes y un bachiller privado común y para adultes). Dicho edificio es una construcción centenaria -patrimonio arquitectónico nacional- trazada bajo una concepción higienista propia de la época, de estilo neogregoriano originalmente abocada a la formación de maestras normales (Petrina & López Martínez, 2014). Ocupa un cuarto de la cuadra y se emplaza en una esquina imponente de la ciudad. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del año 2014, planteaba:

Un rasgo característico de la Institución es la diversidad en cuanto al origen de los alumnos que asisten a la escuela, no sólo por su amplia dispersión geográfica que incluye numerosos barrios y localidades del conurbano cordobés, sino también por su extracto social (...) En sí misma es una riqueza; aunque genera algunos problemas entre alumnos que pertenecen a diversos grupos de adscripción.

En esa diversidad debe inscribirse el importante porcentaje de matrícula de alumnos o hijos de padres extranjeros, especialmente procedentes de Bolivia, Perú, Paraguay y otros países latinoamericanos. (IPEM "B. Houssay", 2014, pág. 3)

Para el año 2014 la proporción de matrícula migrantes (que no incluye a los hijos de migrantes) en esta institución era del 2,3 por ciento (de los cuales el 73% había nacido en Bolivia y el 27% restante en Perú). Si se observa la tabla 17 del segundo anexo, es una proporción considerablemente alta dado que en ese año la matrícula migrante de toda la provincia para el nivel secundario era del 0,4 por ciento (de los cuales los estudiantes nacidos en Bolivia representaban aproximadamente la mitad). Sin embargo, para 2018 cuando la proporción de estudiantes migrantes se duplica (0,94%)<sup>148</sup>, y en el Ortiz de Ocampo supera el 9 por ciento, en el Houssay sigue alrededor del 2 por ciento.<sup>149</sup> Por esta razón, sumado a que a lo largo de mi trabajo de investigación las menciones a esta institución se hacían en pasado, no llevé a cabo

---

<sup>148</sup> Véase Tabla 15 del Segundo Anexo para disponer de mayor información estadística de ese año.

<sup>149</sup> Véase tabla 14 del Anexo 2, donde se observa que mientras que la Ortiz de Ocampo es la octava institución de la provincia en proporción de estudiantes migrantes sobre el total de matrícula; el Houssay se ubica en el orden número 95.

trabajo de campo en la misma. Igualmente me interesa traer a consideración los motivos por los que se hace referencia a esta escuela, la que se resolvió abandonar.

Además de las percepciones negativas que Eneas trae a colación *-se fumaba mucho* y que la consideran una institución insegura en materia de hurtos- es una escuela en la que este tipo de 'problemas' son asociados institucionalmente a la *diversidad de grupos de adscripción*. Diversidad en parte atribuida a la presencia de jóvenes con familias migrantes latinoamericanas, que es experimentada por algunos de dichos jóvenes como prácticas de discriminación. Rebeca, hija de Isidoro y Laisa, hizo su primer año de educación media en el Houssay y el segundo año en una escuela cerca del barrio de residencia. El cambio de escuela se debía a que Rebeca había pasado un año muy afectada por el maltrato por parte de una compañera de curso y vecina de su barrio, como me comentó Laisa. Por otra parte, al decir de Isidoro, en la escuela del barrio "un poquito trae tareas, en cambio en el centro no".<sup>150</sup> Por este motivo, resuelven cambiarla de escuela y esperaban volver a cambiarla el próximo año al Ignacio Duarte y Quirós. Por eso, junto a los sentidos de escolaridad familiar, el reconocimiento de la hostilidad con la que transitan la formación les jóvenes con familias bolivianas en algunas escuelas de Córdoba, debe tenerse presente a la hora de pensar porqué se tornan tan centrales las recomendaciones que transitan entre las redes familiares y de paisanaje.

### *El centro aspirado: el Colegio Ignacio Duarte y Quirós*

I: Me recomendaron uno, todavía no fui pero es difícil para hacer entrar (...) tengo un hermano que me habló y tengo otro compañero de trabajo que su hijita está yendo a otro mucho mejor, porque su hijita antes estaba aquí [en el barrio] y..., es lejos claro, porque va a al centro, y es como de cero, o sea, la enseñanza no es lo mismo aquí que con lo del centro, o sea, y tú me dices, 'no mirá, vos Isidoro, con lo que sos' y ya sé que tiene su costo<sup>151</sup> pero hay distintos colegios que donde ella va creo que son cristianos, que no te dejan hacer bullying y que son más estrictos, digamos y la enseñanza...' le tienes que hacer entrar sí o sí en ese manejo a tu hija y a tu hijo, Estanislao, ya estás perdiendo el tiempo, este año ya está, pero pensá para el siguiente año, porque estás perdiendo al chico, ya que lo quieras trasladar al centro, va a estar cero así, porque los míos fueron así, entonces si es posible buscar un apoyo ya cosa que se adapte, porque para entrar a ese colegio hay que rendir' me dijo. 'Pero yo ya te puedo recomendar profesores para que te hagan entrar porque van a una prueba y rindes ya quedas en el colegio, y si no rindes todavía no, pero pensá' por eso la intención es esa... prefiero pagar [clases particulares] y que se dedique más al estudio. Porque le digo si yo hubiese tenido estudios sabés qué... el estudio. Si no tienes estudios... ya hoy en día con la tecnología que hay, cambia (sic) más, mucho más... me dijo pero no le tengo el nombre

---

<sup>150</sup> Según Santillán, Neufeld y Cerletti (2011), uno de los parámetros populares en madres y padres para medir la labor realizada en las escuelas -y el más recurrente en las entrevistas recogidas- gira en torno a las tareas escolares que sus hijos llevan al hogar. Las autoras también destacan la comparación entre los aprendizajes que adultos han realizado en su propia escolarización -o la de otros familiares- y los que alcanzan sus hijos.

<sup>151</sup> Que Isidoro contraste el costo que tiene la preparación para el ingreso a esta institución educativa con su condición -¿socioeconómica? ¿migrante? ¿a qué refiere con lo *que es*?- supone un conocimiento de que es una institución que 'a simple vista' está fuera de su alcance, pero que hacia allí se proyecta. Por eso me gusta pensar estos procesos en términos de 'apuestas educativas'.

(...) en el centro... (Isidoro, padre de Rebeca de 14 años y Estanislao de 6 años, 01 de julio de 2018)

Isidoro y Laisa tienen intención de enviar al siguiente año a Rebeca de 14 años, y preparar al pequeño Estanislao que se encuentra en el nivel inicial para ingresar al Colegio Ignacio Duarte y Quirós, como pude reconstruir en otra ocasión.

Se trata de una institución educativa de gestión pública –dependiente de la Universidad pública-, gratuita y laica–pese a que Isidoro la asocie al cristianismo<sup>152</sup>, de reconocido prestigio en la ciudad de Córdoba por su historia, nivel de formación y exigencia. Allí estudiaron desde referentes de la revolución de mayo, referentes de la generación del ochenta, presidentes de la nación, referentes de la reforma universitaria de 1918 y gran parte de la elite cordobesa que diera nombre a las calles céntricas de la ciudad. Titulé el apartado para comenzar a desandar el sentido aspiracional que guardan las apuestas educativas hacia el centro y que el Duarte y Quirós condensa perfectamente en la expresión de Isidoro *no te dejan hacer bullying y son más estrictos*.

En una nota periodística que aludía al alto porcentaje de aspirante al ingreso en esta institución, una referente del activismo migrante en Córdoba decía:

Para los inmigrantes de antes, y para los de ahora, tener un hijo doctor era el mayor logro. Toda persona que tiene la valentía de dejar todo y empezar de nuevo en otro país, la mayoría de las veces lo hace pensando en sus hijos, para darles más oportunidades que las que él tuvo. Por eso le da mucha importancia al estudio y se esfuerza el doble para que sus hijos puedan acceder a colegios de renombre. Y si no lo consiguen sus hijos, intenta con sus nietos (...) Estar en un colegio como el Duarte y Quirós los hace casi cordobeses y esa integración es muy valiosa, sobre todo los que desde siempre han sufrido discriminación por su aspecto indígena. Ingresar en un colegio público de renombre es demostrar a todos que es uno más, y está en ese lugar por su capacidad y dedicación (...) Los que dejan su patria para instalarse en otra, buscan razones para convencerse de que vale la pena el desarraigo y tener un hijo profesional es, tal vez, la que más los convence (Entrevista a Marta Guerreño López en Otero, 14 de enero de 2018)

Las palabras de Guerreño López resumen algunas cuestiones que venimos bordeando. Por un lado las aspiraciones de movilidad social proyectada en las jóvenes generaciones a partir de apuestas educativas. Por otra parte, conecta el proyecto migratorio familiar, es decir la reconstrucción subjetiva de las propias experiencias de movilidad territorial, con dichas apuestas educativas. Encontrarme con estas reflexiones al estar siguiendo de cerca los recorridos que hacen las familias me ayudaron a comprender aquello de que la insistencia y la búsqueda por una mejor escuela se relacionara con el convencimiento de que *valió la pena el desarraigo y el esfuerzo*. En relación específica al Duarte y Quirós, vemos cómo éste circula como el lugar al que se desea ingresar, en parte por su renombre institucional, pero como busco mostrar a continuación, porque se corresponde mejor con las representaciones de los formatos escolares que muchas familias tienen no sólo en relación con los contenidos

---

<sup>152</sup> No pude indagar en el momento de la entrevista, porque no fue hasta que supe que hablaban del Colegio Ignacio Duarte y Quirós que noté esta asociación. La vinculación de la institución a órdenes religiosos católicos –no cristianas- data de sus inicios. Posiblemente a esto se debe la asociación que resalta en la entrevista Isidoro, al reconocer iconografía religiosa en la institución o al habérselo comentado el amigo que se la recomienda.

académicos (medidos como dice Isidoro a partir de las tareas), sino a la formación actitudinal. En este sentido, si recordamos la mención de Darío sobre el valor que atribuía al uso y respeto de los uniformes como signo de respeto, veremos que la relación antagónica que construyen entre disciplina y discriminación cobra otra relevancia.

Les invito a una visita por el Duarte y Quirós. Si para describir la infraestructura del edificio donde funciona el Houssay nos debíamos remitir al centenario de la formación nacional argentina y recuperábamos su patrimonialización nacional, acá debemos remontarnos a la Córdoba colonial –a precisamente a fines del siglo XVIII-<sup>153</sup> y elevar el estatus a patrimonio cultural de la humanidad reconocido por la UNESCO (previo haber sido declarado monumento histórico nacional). Emplazada en pleno casco histórico de la ciudad se trata de una escuela museo –que a su vez cuenta con un museo en sus instalaciones-, con muros de metro y medio de ancho -información que repiten sus directivas muy a menudo para presentar a la institución y describir la solidez institucional-, que se encuentra repleta de simbolismos de distinción entre los cuales el ya referido uniforme es uno de ellos. Hacer trabajo de campo en esta institución no fue una sencilla tarea, como me detuve al presentar en el apartado metodológico, una estricta organización burocrática se sostenían en cada nota y contranota. Formalidades que en mis registros se destacaban al contrastar en un mismo día de trabajo de campo el recorrido frustrado por esta institución impenetrable, y lo que recogía desde la misma parada del colectivo rumbo a alguno de los IPEMs.

Una vez que logré ingresar a este mundo de azulejos, amplias galerías con placas de egresados en todas las paredes y recreos con música clásica por altoparlantes, entre las curiosidades que más acapararon mi atención se encontraba una minúscula ventana que, corroborando el efectivo espesor de los muros, conectaba una pequeña habitación con la galería de ingreso. Aquella ventana que más se parecía a un hueco en una piedra, se encontraba cubierta por una gruesa vitrina y señalizada por un cartel que decía –también en braille- ‘Celda de castigo y reflexión’. En el ‘Libro de castigos’ que se encuentra exhibido en el museo, se detallan los castigos físicos empleados que allí tenían lugar. Dichos castigos físicos fueron reemplazados por penitencias de aislamientos –de ahí el nombre de celda de *reflexión*- antes de ser inutilizada para tales fines desde 1807, y pasar a usarse como almacén. Ícono pionero de la instrucción educativa en Latinoamérica, es la prueba viviente de la existencia de dispositivos de disciplinamiento físico extremo en la formación escolar en la región. También es prueba de que, cómo venimos abonando desde el capítulo anterior, están relacionados a los proyectos de formación de los estados nación en Sudamérica.

Actualmente en el Duarte y Quirós es un aspecto característico y resaltado entre las autoridades y personal pedagógico el régimen de disciplina estructurado de la institución que tiene lugar en el uso de uniformes y en el trato formal estudiantes-docentes entre quienes no se estila tutear.<sup>154</sup> También se mantiene en el Duarte y Quirós la tradición del saludo de pie a

---

<sup>153</sup> El Colegio fue fundado un siglo antes, pero funcionaba en la vivienda particular del fundador. Según el sitio web de la institución que no se cita para mantener el anonimato, al trasladarse a su actual ubicación, preserva los orígenes de arquitectura colonial del claustro y las bóvedas de la planta baja, ampliando el número de aulas y locales anexos. La fachada es remodelada preservando el estilo hispánico con influencia islámica. Durante el siglo XX se realizaron numerosas ampliaciones.

<sup>154</sup> Me permito un paréntesis para traer a Socorro, la docente del IPEM Atilio López que al hablar del trato formal de estudiantes con familias migrantes comparaba cómo con ella se vinculaban les

les docentes al inicio de cada clase, mientras a coro se reza en latín “¡Hola maestre, ‘tarea’ es la palabra más hermosa de todas!” que renueva en cada clase la gramática verticalista de la institución.

**Ilustración 11: Imagen del sitio web del Colegio Ignacio Duarte y Quirós**



**Fuente: sitio web de la institución<sup>155</sup>**

Una cuestión que es central y ha significado un hito en la larga historia del Colegio ha sido el ingreso de mujeres entre el claustro estudiantil a fines de la década de los noventa. Por esta razón me interesaba particularmente la imagen que empleaban en su sitio web (mientras realizaba mi investigación) porque en el centro de la fotografía hay dos jóvenes estudiantes mujeres de frente, rodeadas de jóvenes varones en distintos grupos. Al comienzo de mi estancia, en un diálogo con el portero del Colegio me comentaba que le llamaba la atención cómo ingresaban cada vez más mujeres: “parece que son más inteligentes” (Registro de campo, Colegio Ignacio Duarte y Quirós, 2 de marzo de 2018). En efecto, tal como presenta la siguiente tabla, desde 2008 a 2018 en todos estos años con excepción de 2014 y 2016, han ingresado más mujeres que varones.

**Tabla 7: Ingresantes de Colegio Ignacio Duarte y Quirós según sexo - período 2008-2018**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Varones	113	102	125	118	118	91	128	119	130	109	100
Mujeres	136	143	130	137	137	164	118	124	112	132	143
Total	249	245	255	255	255	255	246	243	242	241	243

**Fuente: Universidad pública - Área de Estadística e Indicadores Institucionales**

Cabe destacar que el ingreso a esta institución se realiza por orden de mérito según puntaje en examen escrito en matemáticas y lengua. El mismo se rinde en diciembre del ciclo lectivo anterior al inicio del primer año escolar. Para poder inscribirse se debe ser menor de 13 años y se puede rendir estando en el último o ante último año del primario.<sup>156</sup> La institución ofrece un cursillo de ingreso en el segundo semestre anual, por el que pueden optar cursar los postulantes, aunque el mismo es rentado. Además, se suele complementar con profesores particulares, lo que implica una inversión económica considerable, razón por la que “muchos

---

estudiantes cordobeses y su expresión “yo no soy tu hermana”. El evidente contraste entre gramáticas escolares va a ser motivo de análisis de aquí en más.

<sup>155</sup> A los fines de preservar en el anonimato la institución, no se cita el sitio web ni se presentan los colores de los uniformes. Por otra parte, la imagen tiene un filtro para no difundir los rostros de los menores que la protagonizan. Dicha imagen ya no se encuentra disponible en el sitio (consulta septiembre 2021).

<sup>156</sup> Debido a que la institución cuenta con siete años de educación secundaria y muchos de los ingresantes rinden al estar en sexto grado del primario, extienden un año de escolaridad al obligatorio.

latinoamericanos renuncian incluso a viajar a fin de año para encontrarse con sus familiares, para pagar profesores particulares y preparar a sus hijos para el ingreso.” (Otero, 2018). En el barrio Nuestro Hogar III, un licenciado en matemáticas -migrante peruano- junto al mayor de sus tres hijos –les cuales han transitado su escolaridad en el Duarte y Quirós–, ofrecen clases particulares para “darles una oportunidad a chicos muy estudiosos, pero que no pueden acceder a algunas escuelas [primarias]” (La Voz, 2018). Financiar el apoyo particular para el ingreso al Duarte y Quirós era bastante recurrente entre las familias que frecuentaba en el marco de una investigación anterior. De hecho, esta situación motivó mi interés por realizar trabajo de campo allí, que me terminó de atrapar cuando se difundió mediáticamente el alto porcentaje (7,2%) de aspirantes migrantes que en 2018 postulaban para el ingreso al Colegio, principalmente peruanes y bolivianos.

**Tabla 8 Postulantes para el ingreso al Colegio Ignacio Duarte y Quirós según país de nacimiento. Año 2018**

País de nacimiento	N	% sobre el total	% sobre el total migrante
Argentina	942	92,8	-
(Migrantes)	73	7,2	100
Argelia	2	0,2	2,7
Bolivia	17	1,7	23,3
Canadá	1	0,1	1,4
España	1	0,1	1,4
Panamá	1	0,1	1,4
Paraguay	1	0,1	1,4
Perú	49	4,8	67,1
Venezuela	1	0,1	1,4
Total	1015	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de Otero 2018

Sin embargo, al considerar la matrícula de estudiantes de todos los cursos, incluidos los ingresantes, en 2018 la proporción de estudiantes migrantes es de alrededor del 1% (muy cercana al 0,94 que representa el porcentaje de estudiante migrantes en el nivel secundario a nivel provincial) y es incluso más baja a la del año anterior (Véase tabla 8). Al tener en cuenta que ingresa menos de un cuarto de los 1015 postulantes (243 ingresantes), queda en claro que el recorte es abismal, y es más excluyente en estudiantes migrantes. En particular los estudiantes bolivianos en este colegio son sólo 3 (1 mujer y 2 varones) tanto en 2017 como en 2018.<sup>157</sup>

<sup>157</sup> Como en cualquier referencia estadística que tengamos de segunda mano, nos queda pendiente saber cuántos jóvenes de familias migrantes están en la escuela.

Tabla 9 Estudiantes del Colegio Ignacio Duarte y Quirós según país de nacimiento. Años 2017- 2018

País de Nacimiento	2017			2018		
	N	% sobre el total	% sobre el total migrante	N	% sobre el total	% sobre el total migrate
Argentina	1506	98,62		1703	98,84	
(Migrantes)	21	1,38	100	20	1,16	100)
Argelia	1	0,07	4,76	0	0	0
Austria	0	0	0	1	0,06	5
Bolivia	3	0,2	14,29	3	0,17	15
Brasil	2	0,13	9,52	1	0,06	5
España	1	0,07	4,76	2	0,12	10
EEUU	3	0,2	14,29	1	0,06	5
Perú	10	0,65	47,62	10	0,58	50
Uruguay	1	0,07	4,76	0	0	0
Venezuela	1	0,07	4,76	2	0,12	10
Total	1527	100		1723	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos otorgados por el Área de Estadística e Indicadores Institucionales; Universidad pública.

A lo largo de mi trabajo de campo, pude reconstruir algunas experiencias que daban cuenta de los intentos frustrados por ingresar al Duarte y Quirós las cuales me permitieron conectar con el tránsito hacia el Ortiz de Ocampo, como son los casos de Paz y Karina:

E: ¿cómo fue que llegaste al Ortiz de Ocampo?

P: O sea, primero me iban a anotar al Duarte y Quirós, pero después como que yo no quería y yo conocía este colegio por mis hermanos y mi primo. Siempre venía con mi mamá cuando tenía que hacer una firma, entonces, como que me gustó más este colegio que el otro (...) o sea, unas compañeras se iban a anotar y primero tenían que hacer una prueba y después presentarla. Entonces, como que yo no iba a poder ir. Entonces, le dije a mi mamá que me podía anotar acá. Mi mamá vio, hizo algunas cosas y me pudo anotar.

E: Ya venían otros hermanos tuyos ¿Y a vos te querían anotar en el Duarte y Quirós por qué? ¿Por qué habían elegido el Duarte y Quirós?

P: No sé, porque en la primaria me iba bien en lengua, en matemática... en casi todas las materias me iba bien. Y por eso, pero... me contaron que te tomaban algunas cosas... de matemática más te tomaban. Entonces, como que yo no iba a poder. Mis compañeros un día me mostraron el examen y yo no entendía.

(Entrevista con Paz de 12 años y compañeras, todes de 1er año del turno mañana del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019).

E: ¿Cómo eligieron venir al Ortiz de Ocampo?

K: Yo porque la novia de mi primo, prácticamente mi prima, me recomendó que viniera acá. Porque yo iba a ingresar al Duarte y Quirós, me faltaban muy pocos puntos, pero no ingresé. Y por eso me vine acá. (...) Di el examen, pero me faltaron pocos puntos para ingresar. Y bueno, (...) me recomendó esta escuela mi prima, me dijo que era muy linda. Y también ella había hecho Arte. Y bueno, yo también pensé que era buena idea. O sea,



me guió más por las opiniones de si son buenos colegios, porque me gusta la buena educación.

(Entrevista con Karina, de 15 años y compañeras de 4to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019).

Paz – oriunda de Bolivia<sup>158</sup> - asistió a la escuela primaria pública más demandada en su barrio Villa el Libertador. Karina es de barrio Observatorio, próximo al centro de la ciudad.<sup>159</sup> Ambos casos nos ayudan a visibilizar cómo el examen de ingreso se constituye como una frontera tanto para quienes desisten de presentarse al no poder seguir siquiera el ritmo del cursillo o no acceder a la preparación previa (como es el caso de Paz), como para quienes no logran aprobar el examen de ingreso (como relata Karina). En este sentido se irrumpe el proyecto, construyendo una brecha entre la escuela céntrica aspirada, aquella a la que *quieren ir*, y la que resulta accesible y es a la que finalmente *van*.

Otra cuestión para tener en cuenta tiene que ver con el desfasaje entre el nivel académico solicitado en el cursillo y los contenidos aprehendidos en el primario. Paz da cuenta de ello al contrastar lo bien que le iba en su escuela primaria, y sin embargo, no comprender el examen. Si volvemos sobre el relato inicial de este subapartado, recordaremos que el amigo de Isidoro le recomienda *dejar de perder el tiempo*, que ya desde el primario piense en un *apoyo* para que su pequeño hijo *se adapte*, porque cuando lo quiera *trasladar al centro* va a tener dificultades y que para entrar a *ese colegio* debía rendir. Previniendo dicho desfasaje entre las primarias de los barrios y el cursillo de ingreso del Duarte y Quirós, algunas familias 'anticipan' la escolarización céntrica. Veamos el caso de Jhulian, quien al igual que Karina, intentó sin éxito ingresar al Duarte y Quirós al finalizar la primaria. Jhulian transitó los primeros años de su formación primaria en la escuela de su barrio, Nuestro Hogar III y la finalizó en la escuela primario Comodoro Rivadavia. Se trata de una escuela primaria pública ubicada en un barrio del que aquí identificamos como segundo anillo de la ciudad, es decir en el interior de circunvalación, en el sur de la ciudad, a mitad camino entre el barrio de Jhulian y el centro histórico. Al no poder ingresar al Duarte y Quirós, comienza sus estudios secundarios en la Ortiz de Ocampo, a donde ya estaban sus dos hermanas mayores y se reencuentra con quienes fueron sus compañeros de la primaria en su escuela barrial.

E: Ah, ¿te fuiste al Duarte y Quirós?

J: No, me fui al... Comodoro Rivadavia (...)

En: Quería entrar al Duarte y Quirós, pero no pudo

E: Me re interesa, ¿cómo fue Jhulian, a ver? Hiciste el primario una parte en el Alfred Nobel y otra parte en el Comodoro Rivadavia. ¿Y de ahí probaste al Duarte y Quirós? ¿Cómo fue? ¿Y cómo es la preparación para entrar al Duarte y Quirós?

---

<sup>158</sup> Paz no me especificó la localidad y se mostró reacia a referirse a Bolivia durante nuestras conversaciones. En dos ocasiones realicé con ella entrevistas formales, la primera con un grupo de compañeras que al final me comentaron que se llevaban mal entre sí, entonces en la siguiente les convoqué por grupos de amistad. Paz es muy graciosa y participaba haciendo chistes o como mediadora, asumiendo el rol de 'experta en ser entrevistada' ante sus amigas. Sin embargo, no está muy interesada en comentar sobre aspectos personales. Su grupo de amigas está constituido por nueve chicas, de las cuales pude entrevistar a cuatro. En ese grupo, además de Paz, Nahir es de familia migrante.

<sup>159</sup> En la entrevista que realicé con ella y un grupo de compañeras de 4to año división Arte del Ortiz de Ocampo, Karina no hizo mención alguna a tener familia migrante, sin embargo en el registro escolar su madre está cargada con DNI extranjero aunque no dice el origen nacional.

J: Sí, intenté entrar al Duarte y Quirós, pero no pude. [baja la voz] Seis meses son. O sea, yo tendría que haber intentado en quinto, pero no intenté, me daba vagancia. Y luego intenté en sexto y...

E: ¿Y por qué te inscribiste para ir al Duarte y Quirós?

J: Me gustaba el colegio, tenía muchas materias que me gustaban. Me gustaba salir con título profesional.

(Entrevista con Jhulian, Maycol, Eneas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019).

Dicho examen de ingreso además trunca la posibilidad *de una vez y para siempre*, porque hay que tener en cuenta que el Duarte y Quirós difícilmente registra *pases* de nuevos estudiantes a lo largo del cursado. Esto se debe por un lado a que entre quienes logran ingresar rara vez alguno abandona la institución (y por tanto no quedan bancos vacantes), pero además por la incompatibilidad curricular con las instituciones de gestión provincial, tal como explica Marta, Secretaria de la Coordinación pedagógica del Colegio:

M: (...) Cuando vienen a consultar, que en el año vendrán 10, 15 personas, a consultar respecto de los pases, lamentablemente les tenemos que hablar de la realidad. Que hace tres años que no se otorgan, que tienen que rendir las equivalencias y nos ponemos a ver el plan de estudios. Y como este plan de estudios es distinto al de la Provincia, tiene materias que, bueno, no son equivalentes. Así que, empezamos a nombrar y resulta que por ahí son ocho y el mismo padre dice: “No, ¿rendir ocho? No, bueno, gracias, ya lo veo”.

(Entrevista con Marta, Secretaria, Colegio Ignacio Duarte y Quirós, 15 de mayo de 2018).

Por eso, la proyección que tienen Isidoro y Laisa respecto del ingreso de la mayor de sus hijes, Rebeca, al Colegio a partir del tercer año no parece factible.<sup>160</sup> Tal fue el caso de Lucio, que ha transitado su escolaridad entre Córdoba y Tarija y planeaba cerrar el ciclo orientado en el Duarte y Quirós, pero no le fue posible: “en tercer año, cuando tenías que elegir la especialidad, yo intenté entrar al Duarte y Quirós, pero no me daba... Entonces, seguí cuarto año de Humanidades y después me cambié a Naturales.” (Entrevista con Lucio de 20 años, y compañeros de 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)

Así se va enriqueciendo el mapa de escuelas por las que van transitando, hacia las que se proyectan y las que descartan también. En este sentido, los relatos que ponen en relación las apuestas educativas y *los distintos centros* nos llevan a presentar al Ortiz de Ocampo desde un nuevo prisma.

---

<sup>160</sup> De hecho, Rebeca transitará un año más en la escuela secundaria del barrio y tras repetir en 2019 y 2020, vuelve al centro en 2021 para finalizar sus estudios en la escuela nocturna que comparte edificio con el IPEM Bernardo Houssay.

Ilustración 12: Departamento Capital de la Provincia de Córdoba (ciudad de Córdoba) según anillos habitacionales y escuelas trabajadas



**Referencias**

	Ubicación	Escuelas seleccionadas	(...) jóvenes en movimiento
■	Centro histórico	Colegio Duarte y Quiros	"A la que quieren ir"
■	1° Anillo – Centro de la ciudad	IPEM Ortiz de Ocampo	"A la que van" (colectivamente)
■		IPEM Bernardo Houssay	"A la que van cada vez menos"
■	2° Anillo – Barrios al interior de Av. Circunvalación		
■	3° Anillo – Barrios periféricos	IPEM Atilio López	"A la que van pero no quieren ir"
■	4° Anillo – Zona rural del dpto. Capital	IPEM Héctor Cámpora	"A la que ya no van"

Fuente: elaboración propia

**El centro posible: Ortiz de Ocampo**

El edificio de la escuela es una construcción moderna imponente de mediados del siglo XX. Se encuentra ubicada en una ochava en el corazón de Nueva Córdoba, a dos cuadras de *ciudad universitaria*, por tanto el movimiento de universitarias es permanente. Para ingresar a la escuela hay que subir unas escaleras y transitar un hall techado con una estructura apenas apoyada en unas columnas. En toda esa explanada suelen verse desde la vereda a jóvenes reunidos a toda hora de la jornada escolar. El patio con las canchas deportivas de la escuela rodea el edificio y queda separado de la vereda por alambrados.

Esta institución es uno de los históricos Colegios Nacionales de educación secundaria en la ciudad, que tras la descentralización educativa quedó bajo la órbita del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. En este pasaje, dejó de ser un Colegio para ser un 'IPEM'. Sin embargo, sigue siendo el Ortiz de Ocampo, y rara vez en la escuela alguien se refiere a éste como IPEM n° x.

Ya vimos en el segundo capítulo que la importante presencia migrante en esta escuela se puede rastrear en la última década y que la proporción va aumentando año a año. Entonces, reconstruimos las apuestas educativas que se iban consolidando a partir de la cercanía con las paradas de colectivo de las líneas que comunican los llamados 'barrios bolivianos' con el centro y el acceso al boleto educativo, pero también adelantábamos que no podíamos limitar

el análisis a éstos factores. Además de atender al azar de un trazado de líneas puntuales (y escasas) de transporte público, las prácticas de territorialización dinamizadas por las redes familiares, de paisanaje y vecindad se fundan en la importancia de escolarizarse *colectivamente*. En una conversación con Severina sobre por qué inscribió a sus hijes en el Ortiz de Ocampo me dijo entre risas: “porque está ya de mi hermano su hija, estaba yendo de la Eloisa sus hijas, yo pienso [pensé] también ponerlos a los míos para que vayan todos juntos” (Entrevista con Severina, 16 de marzo de 2019).

Por otra parte, a la par que a nivel familiar circula la información entre redes de parentesco, paisanaje y vecindad, las dinámicas de sociabilidad juvenil también se activan. El relato de Eneas es especialmente revelador para dar cuenta de estas dinámicas. Allí él comenta que quería asistir con sus amigos -e incluso Lucas comenta que logran convencer a la madre de Eneas-. Entonces, si bien la elección de la escuela es de las familias, y en estas, el peso de la decisión recae en adultos, las redes de amistad intrageneracional también se activan para inclinar la elección en pos de garantizar la inscripción a escuela a la que asisten amigos o conocidos (Hendel & Maggi, 2021).

Desde la perspectiva de la directora de la institución, las razones de la elección del establecimiento por parte de las familias migrantes no son distintas a las que se ponen en juego por parte de otras familias: su ubicación céntrica es una atracción particular para los sectores populares de la ciudad y el hecho de que sea reconocida por su histórico prestigio, permite congregarse a estudiantes de diversos sectores socioeconómicos de la ciudad.

E: Siempre tuvo esta cosa de 'la escuela del centro', cierta imagen de ascenso, en todos o la mayoría de los chicos, una imagen que se fue acentuando durante un tiempo en la escuela, un tiempo de estabilidad importante, bueno después [suspiro] bueno, los tiempos que pasan en las escuelas... a la mañana es una escuela muy, muy heterogénea, muy diversa en su población de estudiantes, este...

E: ¿y por la tarde?

C: Es menos diversa, en términos socioeconómicos, si querés (...) este, a la mañana vos ves, así, sin números, pero más presencia de hijos de profesionales, clases medias, medias-medias... pero muy mezclado, y eso está bueno, a la tarde la brecha, la diferencia se achica, son más sectores populares (...) yo siempre lo pongo a eso como una fortaleza, la diversidad, el contacto con el otro, al mismo chico vos le preguntas y te dice, 'hay muchas orientaciones, mucha gente' eso me parece que es una fortaleza de la escuela a potenciar, y bueno, eso se va sectorizando, las clases medias se van yendo para las escuelas privadas, el country, toda la cosa... todavía como se mantiene en algún espacio donde hay un contacto con la diversidad, entonces me parece una cosa a potenciar (Corina, Directora del Ortiz de Ocampo, Córdoba, 2019)

La referencia a esta escuela como *heterogénea, diversa* cobra un sentido diferente al poner en relación la ubicación territorial céntrica del establecimiento con la presencia numerosa de migrantes. Es preciso destacar que esa diversidad como elemento *a potenciar*, no es abordada permanentemente como marcación por la mayor parte de los actores escolares, y el proyecto institucional no recae en visibilizar esa heterogeneidad como seguiremos abordando en el próximo capítulo. Cuando la directora encuentra más diversa la composición socioeconómica del turno mañana, también remite a que se trata del turno más seleccionado por las familias migrantes, en particular por las de origen boliviano.

C: La cosa funciona así, hay una preinscripción para primer año entre agosto y octubre, vienen a inscribirse todos los papás y se sortea el turno. Generalmente la mayor parte de la gente, por diversas razones, [prefiere] a la mañana. Entonces, cuesta mucho sostener la matrícula del turno tarde en esta escuela y en todas... qué pasa, hay mucha presencia de chicos bolivianos, de origen boliviano a la mañana, eso quiere decir que los padres están muy atentos, hacen el trámite en tiempo y forma, se inscriben, entran al sorteo, y por eso están a la mañana.<sup>161</sup> No son de los que vienen a esta altura del año [comienzos de marzo] para su primer año (...) entonces entran muchos en primer año en el turno mañana, por eso esa presencia importante en el turno mañana, hay como un cuidado especial de la familia, están atentos y vienen. (Corina, Directora del Ortiz de Ocampo, Córdoba, 07 de marzo de 2019)

La importancia que madres y padres migrantes le atribuyen a la formación de sus hijes, aparece recuperado con énfasis, al conseguir las plazas del turno matutino. Tal como nuestro a partir de la Tabla 20 en Anexo 2, en todos los años del turno matutino hay proporcionalmente más estudiantes bolivianos (con excepción de 2do año, en el que hay la misma cantidad de estudiantes bolivianos por turno). Durante los primeros tres años en proporciones cercanas, mientras que en los años orientados, es decir de 4to a 6to año, con diferencias proporcionales más marcada.

Entre los motivos de esta preferencia veremos que tienen un peso importante los tiempos de la movilidad entre los barrios de residencia y el centro de la ciudad, principalmente porque quienes cursan por la tarde arriban a sus hogares entrada la noche, y ese es un tema de preocupación para pa/madres, por razones de seguridad de sus hijes –y en especial de sus hijas-. Así lo relata Severina en el fragmento que cito a continuación. Ella junto a sus cinco hijes vive en barrio Nuestro Hogar III. Hasta 2018 inclusive, sus hijes Horacio y Cindy asistían al turno tarde del Ortiz de Ocampo. Cuando Horacio pasa a 4to año en 2019, elige una especialidad del turno mañana. Ese año Federico inicia primer año también en el turno de la mañana. Por tanto, mientras Horacio y Federico van a la mañana (turno en el que también asisten todos los sobrines de Severina), Cindy continuó por la tarde. Esta situación preocupa en demasía a su madre:

S: (...) ahora a la Cindy estoy pensando cambiarla [Cindy grita, 'noooo!'] (...) en la tarde llegan a 8 de la noche aquí. Salen a las 6.30 pero el colectivo tiene que ir hasta última parada, las tablitas

C: no, salimos a las 7

S: mmm... 8 está llegando aquí, hay veces si demora hay veces 8 y cuarto están llegando, muy tarde llegan. Y de invierno está tardísimo y para esperar tanto frío

E: y a la mañana también si salís muy temprano...

S: y salir sí, pero aquí no más cerquita salís, no van como hasta la (uuu)última parada, entonces ya, para la tarde para llegar ya está bien. Se demora el colectivo pero llegan como [a las] 4 que ya estén en la casa. Pero en la tarde no, nos preocupamos cuando no

---

<sup>161</sup> Además de la dinámica de preinscripción a primer año, hay una instancia de selección más temprana entre los estudiantes que pasan a cuatro año y eligen una orientación para su bachillerato. Esta institución se destaca por contar con una amplia posibilidad de elección ya que cuenta con seis orientaciones. Quienes aprueban tempranamente van cubriendo la matrícula de las especialidades de la mañana, dejando las plazas del turno tarde para los jóvenes que vienen de otras escuelas o a quienes aprueban en instancias de exámenes finales el tercer año del curso, y entre quienes eligen o prefieren el turno tarde.

llegan a esa hora... esa es la cosa, no sé si esta semana voy a ir de vuelta al colegio a preguntar si tienen un lugar, porque hay veces...

F: y vos ¿te querés cambiar?

C: no me quiero cambiar, recién en 4to me quiero cambiar, ahora no me quiero cambiar

S: [riendo] ya a la tarde anda con sus amiguitas, por eso no quiere cambiar (...)

F: y ¿acá no tiene alguna compañera con la que se puedan tomar los colectivos y eso?

S: sí tiene compañeras de aquí de la Cindy, sí (...), compañeros de aquí varios van en la tarde. En la mañana, es lo mismo (...) su compañera de la Cindy va, aquí a la vuelta también hay, a veces vienen a buscar aquí y van de aquí juntas. Hay veces que se esperan en la parada... (Entrevista con Severina, su hija Cindy de 14 años, de 3er año del Ortiz de Ocampo, 16 de marzo de 2019)

Sin embargo, para Cindy no es motivo de preocupación. Lejos de querer asistir y llegarse a la escuela en el mismo turno que sus hermanos y primas, ella prefiere hacerlo con sus vecinas y compañeras. Acá cobran especial relevancia las redes de vecindad que, por momentos, parecen solaparse con las redes familiares y de paisanaje, pero que al revisar específicamente los traslados hacia la escuela, cobran otra relevancia: operan como mecanismos colectivos de acompañamiento.

Por otra parte, la posibilidad y preferencia por asistir en un turno diferente al de sus hermanos puede leerse con relación a los dispositivos de control que con especial énfasis recaen sobre las mujeres de las familias migrantes bolivianas. A continuación nos detendremos en estas dinámicas donde el clivaje 'género' se torna un prisma central para comprender en profundidad las apuestas educativas familiares.

## Apuestas diferenciadas según género y dinámicas de control intergeneracional

Tal como plantea Jiménez Zunino (2019), se pueden identificar diferencias al interior de las familias de distintos orígenes sociales en Córdoba en los esfuerzos de inversión escolar para sus distintos miembros según el género y la posición en la fratría. Las dinámicas de algunas de las familias migrantes no escapan a estas lógicas con preferencias patriarcales. Veremos que en estas familias, mientras para los varones se proyectan escolarizaciones secundarias céntricas, y en algunos casos incluso desde la formación escolar primaria, las niñas y jóvenes mujeres son escolarizadas en los barrios hasta alcanzar mayor edad, como es el caso de Analuz, o mientras puedan controlarse los horarios de ingreso y asistencia a la escuela, como veremos sucede con Yamila.

Comenzando con Analuz, una joven de 14 años, hija de migrantes bolivianos que nació y vivió toda su vida en la ciudad de Córdoba y que entrevisté junto a sus compañeras de tercer año del Ortiz de Ocampo, mientras ella asistía al primario de su barrio, sus hermanos mayores lo hacían en el centro. Cuando la familia se muda de un cortadero de ladrillos ubicado cerca del IPEM Cámpora a uno de los llamados barrios bolivianos, Analuz comienza el primer grado de la escuela primaria de ese barrio, el Alfred Nobel, mientras que sus dos hermanos varones son inscriptos en tercer y cuarto grado de la escuela céntrica Marcos Sastre (aquella que comparte edificio con el IPEM Houssay). Analuz transcurrirá casi toda su primaria en su barrio y recién en el último año asistirá a la escuela de la que egresaron sus hermanos:

A: (...) yo era la única que estudiaba en el Nobel, porque no me dejaban ahí (...) Ellos lo hicieron en el Marcos Sastre, a mí no me dejaron porque era muy chica para ir en colectivo y todo (...) yo quería ir al Centro, porque a mí me inscribieron después y fui un día al Centro al colegio. Pero después me sacaron porque dijeron que era muy chica para ir... Cuando iba a Quinto me cambiaron al Marcos Sastre (...) porque ya en ese colegio [Nobel] no daban clases, no había agua y siempre entraban a robar. (Analuz, 14 años de 3er año del turno mañana del Ortiz de Ocampo, 16 de junio de 2019)

Aunque el relato de Analuz es claro, fue unos meses después, durante una entrevista con otra joven, que comencé a prestar mayor atención a cómo las estrategias de escolarización diferenciadas por género atendían a dispositivos de control que sobre las niñas y jóvenes mujeres recaen con especial fuerza. Yamila también es una joven de 14 años. Ella nació en Bolivia aunque no pude reconstruir su trayectoria migratoria porque evitaba hablar del tema en nuestros encuentros. Yamila tiene cuatro hermanes. La mayor vive con su pareja, y ella junto a sus tres hermanos menores vive con su madre y padre. Yamila hizo la primaria en una escuela de gestión municipal ubicada en el barrio donde ella y su familia residen, uno de los también identificados como 'barrios bolivianos' del sur de la ciudad y se encontraba cursando segundo año en el Ortiz de Ocampo cuando conversé con ella.

E: ¿Y sus familias qué piensan de la escuela?

Y: O sea, también me dicen que es re lejos, porque tengo que viajar en colectivo y así (...) Le gusta la escuela, pero es que es muy lejos (...) Mi mamá me quiere cambiar de colegio.

E: ¿Y cómo estás con eso?

Y: Yo no me quiero cambiar. (Yamila, 14 años estudiante de 2do año del turno tarde del Ortiz de Ocampo, 25 de septiembre de 2019)

Al igual que Cindy, esta joven asiste al turno vespertino del Ortiz de Ocampo, pero su mamá quiere cambiarla a una escuela secundaria de barrio para estar más al tanto de sus horarios porque al decir de Yamila la "controlan mucho". Por ejemplo al comentar sobre salidas los fines de semana a cumpleaños o reuniones con amigos, Yamila cuenta que no la dejan salir porque su barrio es muy peligroso para retornar en la noche y que tampoco puede quedarse a dormir en la casa de alguna amiga porque su "mamá es muy desconfiada".

Durante la entrevista con ella y su amiga, Johana, participaba poco o respondía tímidamente. Dos meses después de esta conversación, la encontré casualmente en la puerta de entrada del centro comercial Patio Olmos, con una actitud muy distinta a la de nuestra entrevista. Yo salía de almorzar con familiares distraída y me topé con un grupo de jóvenes, entre quienes se encontraba ella conversando muy animada, apoyada a una columna. Prácticamente nos chocamos, pero no respondió a mi saludo y miró para otro lado. Por el horario de nuestro sorpresivo encuentro, supuse que ese día ingresarían más tarde, o que faltó a clases. Tras este episodio inmediatamente recordé las reiteradas menciones que desde la escuela hacían respecto de que *las chicas mienten* y no van a clases:

D: (...) el año pasado tenía sobre todo mujeres, que lo tengo más fresco al año pasado... tuve bastantes problemas con chicas que se quedaban con el novio, no venían, mienten mucho, les mienten a los padres para no venir (...) el año pasado en particular nos pasó el caso de una chica y después termina repitiendo, que era de Bolivia la chica y el padre tenía que venir porque se le escapaba, tenía que controlarla, vigilarla para educación

física, porque la chica no entraba... se iba y terminó repitiendo (Entrevista con Donna, preceptora del turno mañana del Ortiz de Ocampo, 09 de abril de 2019)

B: (...) veíamos que en el caso de las nenas, dicen muchas mentiras, tal vez porque los padres son autoritarios y les mienten para encontrarse con compañeros y amigas. Porque los padres no las dejan salir.

M: además porque vos cuando los citas, los padres te explicitan que estos casos los resuelven con violencia. Física incluso (Entrevista con Bianca, coordinadora de curso y Miryam psicopedagoga, ambas del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019)

Algo similar me comentaba Isidoro de su hija Rebeca. Otra cuestión que me interesa traer a colación tiene que ver con el rol que juegan los hermanos y en algunas ocasiones incluso primos/vecinos, que fortalecen los mecanismos de control que imponen los adultos de las familias. Será interesante presentar este aspecto para luego contrastar con dinámicas de cooperación intrageneracional. En estos casos, sin embargo, pude constatar que en determinadas ocasiones, los varones más pequeños del grupo familiar también *controlan* a las mujeres, como veremos hace Jhulian con sus hermanas mayores. En un momento más distendido de una entrevista con el grupo de estudiantes varones de primer año del Ortiz de Ocampo, pasa la hermana de Jhulian, conversando con un grupo de compañeras. Jhulian cambia de actitud, y a partir de ese momento participa de la entrevista grupal molesto. Incluso se escuchan reiterados golpes contra el banco mientras hablamos, marcando el tiempo. En algunos casos los menores se encuentran cumpliendo el mandato de adultos y en otras, por iniciativa 'propia'.

J: profe, haga las preguntas rápidas

M: ahí va tu hermana

J: esa mi hermana [se la queda mirando]

E: pero qué, ¿la estás vigilando? [Jhulian no responde]

En: es que él siempre le dice, ahí cuando está con un chico su hermana y le dice 'eh, ¿quién es ese?'

E: ¿y qué le dice la hermana?

En: le dice 'no te importa!' (Entrevista con Jhulian, Maycol, Eneas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Vimos al comienzo del cuarto capítulo que las trayectorias educativas de mujeres de origen boliviano (y principalmente aquellas oriundas de regiones rurales) eran más acotadas. Entonces revisamos que las concepciones asimétricas de género no se limitan a pensar que *necesitan* o *no* las mujeres y si conviene o no invertir en su educación, sino que éstas se piensan en relación con los *riesgos* que conlleva *salir de casa* y trasladarse hacia los pueblos con establecimientos educativos. Restricciones que perduran en jóvenes que se encuentran en Córdoba. Por ejemplo Jhasira, es una joven que tras finalizar el primario en una escuela para adultos, no pudo seguir sus estudios secundarios al no contar con opciones en su barrio. Sin embargo, mientras la posibilidad de que ella continúe sus estudios secundarios es un tema de tensión en su familia, sus sobrinos irán "al centro" para continuar sus estudios. De hecho, toda salida que Jhasira hace de su casa, es en compañía de alguien más:

E: ¿siempre vas acompañada de alguno de tus sobrinos?

Jh: sí, no me gusta andar sola (...) porque ¿viste cuando andas sola que siempre hay borrachos que molestan?



E: ajá, y cuando estas con los chicos ¿no?

Jh: no... Cuando vas sola te molestan (...) (Entrevista con Jhasira de 18 años, camino a la parada de colectivo de su barrio, 13 de octubre de 2017)

Cuando asistía al primario iba con uno de sus sobrinos;<sup>162</sup> y al cierre de una de mis visitas a su casa, de camino juntas a la parada de colectivos, vinieron con nosotras otros tres (los más pequeños). Claramente ir acompañada le da más tranquilidad por un lado, pero funciona como un mecanismo de control por el otro. Lógica que impera sobre sus deseos de asistir a la escuela: ella *debe portarse bien* para que su padre la deje inscribirse. En la descripción de Jhasira, *portarse bien* es no pasar ese tiempo con amigos/novios “como hacen otras chicas”. En estos casos, las restricciones que adultos imponen sobre las salidas de las jóvenes tenían un punto de fuga en las dificultades que acarrea continuar ese control al escolarizarlas lejos de sus hogares.

Excepcionalmente, estas razones eran motivos para directamente no escolarizar a las jóvenes, como en el caso de Jhasira. Lo más común era encontrar apuestas diferenciadas entre hermanos según las que los varones eran escolarizados en el centro, mientras que las mujeres lo eran en los barrios como veíamos en el caso de Analuz. En el mismo sentido, a continuación relata Luciano los criterios que se ponen en marcha para que él –único varón entre sus hermanas- esté transitando el secundario en el Ortiz de Ocampo mientras sus dos hermanas mayores lo hicieron en el Atilio López y las dos menores lo harán en el IPEM Salvador Allende, otra escuela secundaria cercana a su hogar:

E: ¿Y sabés por qué tus hermanas no vinieron al Ortiz de Ocampo?

L: Porque como que nos quedaba muy cerca el colegio [Atilio López] y decidieron ir más cerca para estar más cerca, para ir al colegio más cerca. O sea, para estar más comunicados con lo que hacían mis hermanas. Acá iba a ser un poco más difícil (...) Y para tenerlas más cerca a mis hermanas. Mientras que, si venían acá, iba a ser difícil volver o mi mamá no podía venir mucho, porque trabajaba también. Ahora no trabaja mucho, por eso está más en mi casa con mis dos hermanas chiquitas.

E: Ah, ¿tenés dos hermanas más chiquitas?

L: Sí, soy el único hombre yo.

E: ¿Y las más chiquitas van a venir al Ortiz de Ocampo? ¿Sabés?

L: Sí, eso estaban decidiendo si venir acá o... Hay un colegio por... ¿cómo se llama? (...) <sup>163</sup> por ahí es. Ahí las quieren enviar mi mamá y después traer acá para las especialidades.

E: Ah, okey, que hicieran los tres primeros años allá y después se vinieran para acá. ¿Y les queda más cerca esa escuela o cómo es?

L: Sí, les queda de mi casa a unas 10 cuadras. O sea, acá tengo que tomar colectivo y a veces es muy riesgoso, porque llego tarde también a mi casa. (Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

La protección sobre la seguridad de las jóvenes aparece como unas de los factores que sopesan en estas decisiones. Sin embargo, el hecho de que se tenga mayormente en cuenta a la hora de seleccionar las escuelas a las que asistirán las jóvenes con parámetros diferentes a

---

<sup>162</sup> El cursado con niños a cargo –hijos, hermanos menores o sobrinos- no es excepcional entre las alumnas de la escuela de adultos, que continúan con sus responsabilidades de cuidado durante los momentos de la propia formación Maggi, M. F & Trabalón, C. (2019).

<sup>163</sup> Por las referencias a un supermercado en frente a la escuela y el barrio donde se ubica, se refiere al IPEM Salvador Allende.

las de los varones de la familia, nos permiten pensar en dinámicas de control patriarcales sobre sus vínculos sexo-afectivos.

**Ilustración 13: Egreso en el IPPEM Atilio López cierre del ciclo 2019. Amaia mostrando su diploma.**



**Fuente: Fotografía Recuperada del perfil público del Facebook del IPPEM Atilio López.<sup>164</sup>**

Reafirma esta dinámica la representación que el IPPEM Atilio López circula sobre que sólo se egresan mujeres de las familias migrantes bolivianas. Así me lo describía Patricia, la coordinadora de curso:

P: (...) cuando los traen los ponen ya sea en primario o en secundaria y les obligan a que terminen el secundario.

E: como que el egreso es... ¿más alto?, ¿te parece?

P: eh... Es como que... es raro, porque el discurso de la familia es que terminen la secundaria, pero se ve que los egresos son pocos, entonces lo que están más fuertes, digamos que vos ya los ves en cuarto, quinto año, a los chicos, a los varones, ya es como que los mandan a ayudar al padre

E: ¿La desertión es más alta en varones que en mujeres?

P: sí, en varones. Las chicas es que como que tienen que terminar sí o sí, y de hecho terminan... (Entrevista con Patricia, coordinadora de curso del IPPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)

Lo que Patricia no contempla es que los varones se egresan en otros centros educativos. Esto no descarta el asidero que pueda tener su representación sobre que los varones comiencen a trabajar. Pero al atender a las apuestas escolares de las familias con las que estuvimos trabajando, parece tener mejor capacidad explicativa el hecho que las familias migrantes de origen boliviano que concentran sus esfuerzos en sostener la escolaridad secundaria de los jóvenes, prefieren que sus hijos varones transiten ese trayecto escolar en las escuelas céntricas. En algunos casos excepcionales en los que los varones la transitan en los barrios, me encontré con relatos en los que el control y la búsqueda por seguir de cerca lo que sucede en las escuelas también los alcanza. Damián me comentaba con relación a su hermano menor, algo similar a lo que venimos reconstruyendo con relación al control sobre las mujeres de la

---

<sup>164</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a las fotografiadas

familia. Mientras Damián asiste al Ortiz de Ocampo, donde también se egresó el mayor de los hermanos, tiene un hermano menor cursando su segundo año en el IPEM Salvador Allende.

E: Y tu hermano, [el] que va al Salvador Allende, ¿por qué no viene acá, al Ortiz de Ocampo?, ¿Cómo han decidido eso?

D: Y, porque como es muy entrador, se puede ir a otro lugar, se puede ir a caminar y va a llegar tarde a clase o algo así. Con los amigos, por ejemplo. Y bueno, por eso. Y allá queda más cerca y lo pueden vigilar, así lo tenemos más controlado (...) porque mi mamá es muy protectora. Y bueno, por una parte, está bueno, por otra no (...) por ejemplo, estás en un lugar con tus amigos y te llaman o molesta y manda mensajes, te dice: 'Vení, vení, vení', '¿Dónde estás?'. Y bueno, molesta a veces también. Pero yo entiendo también su preocupación (...) que nos pase algo, que nos roben... No sé, que nos perdamos o nos lleve alguien, que nos secuestren. (Entrevista con Damián, 17 años, 6to año del Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)

Vemos entonces que al definir las instituciones secundarias de los menores de la familia, la cercanía vivienda-escuela secundaria opera como parte de un conjunto de dispositivos de control que se ponen en marcha especialmente en el caso de los jóvenes y excepcionalmente en varones. Si bien, en ambos casos se funda en la seguridad y el control sobre la asistencia a las escuelas por parte de los jóvenes, para los jóvenes rige la pretensión de impedir vínculos sexo-afectivos.



## Recapitulando

En esta parte de la tesis comencé desarrollando cómo se configura el complejo escenario de dinámicas de organización familiar local con relación a las apuestas de continuidad educativa, haciendo hincapié en los esfuerzos económicos de adultos. En algunos casos también mediante los aportes remunerados y –principalmente- no remunerados de jóvenes del grupo familiar ya sea con apoyos en los trabajos de adultos o con tareas de cuidado y otras actividades domésticas que sobretodo recaen en las jóvenes. A lo largo de toda esta parte fue sumamente importante leer los procesos descritos en clave interseccional, para atender que las relaciones intergeneracionales en materia educativa estaban a su vez profundamente diferenciadas por clivajes sexo-genéricos. Esto me permitió ver en el cuarto capítulo que las madres tienen trayectorias educativas más acotadas y son a su vez las ‘responsables’ del seguimiento y cumplimiento de la escolaridad de sus hijos. También que esta responsabilidad es asumida como imposición en los roles matrimoniales.

Con respecto a las jóvenes de las familias, me ayudó comprender que además de asumir una sobrecarga de tareas domésticas y de cuidado, sobre ellas recae una atención particular en torno al control de sus tiempos libres (o por ellas liberados). Mediante esta línea de indagación mostré hacia el cierre del quinto capítulo, casos en los que las apuestas educativas se diferenciaban entre hermanos: varones de la misma familia eran escolarizados en el centro, mientras que las mujeres lo eran en los barrios, o bien en el centro cuando podían ser *controladas* por hermanos. Control que se preocupa principalmente por la seguridad y porque se efectivice la asistencia a clase de las jóvenes, pero también para impedir vínculos sexo-afectivos. En varones, en cambio ese control sólo atañe a los más *entradores*.

Pude reconstruir también otras dinámicas familiares que no estaban tan marcadas por las condiciones sexo/genéricas de las jóvenes. Según adultos del mundo escolar, los adultos de las familias *valoran mucho la educación, exigen* que las jóvenes se aboquen al estudio y *controlan* que así sea; y las jóvenes son representadas en una tensión establecida entre que son *sumisas* y *acatan* los consejos de sus adultos responsables, o bien, las *manejan* (al ocultarles información o mantenerles desinformados de su situación escolar). Pero como di cuenta, más que tratarse de dos imágenes contradictorias: *manejo* de jóvenes *versus control/exigencia* de madres y padres, son imágenes complementarias. Se vinculan dado que son algunas de las maneras que encuentran las jóvenes para reducir o evadir dicha presión por las dificultades que encuentran ma/padres de sostener el control en las escuelas secundarias (y principalmente en las escuelas más céntricas y alejadas de los barrios de residencia). Sin embargo, con relación a lo que desde la escuela se reconstruye como *imposición*, me encontré que éste es reconstruido por las jóvenes y adultos como *apoyo* acompañado de recomendaciones que dan cuenta de expectativas orientadas a la continuidad de sus estudios y ascenso social. Expectativas que en ocasiones se expresan en los términos *ser alguien* y tener trabajos *livianos*.

Por otra parte, me he centrado en mostrar la importancia que tiene en las familias la formación escolar de las jóvenes bajo pautas actitudinales más vinculadas a formatos verticalistas de disciplina (que contemplaban entre las sanciones legítimas, el uso de sanciones

severas, incluidos los castigos corporales). Pude reconstruir a partir de los sentidos familiares la vinculación semiótica entre disciplina, *aprender bien* y *ser inteligentes*. Sin embargo, la coincidencia intergeneracional en el plano ideal no encontraba correlato en la valoración de las propias experiencias escolares de jóvenes en Córdoba, cuestionando aquellos docentes *estrictes* y celebrando no ser objeto de castigos físicos que conocían de terceros o habían transitado en Bolivia.

Al dar cuenta de la relación de la formación disciplinada en los sentidos de escolaridad de las familias, pude en el quinto capítulo comprender cómo se orientaban las elecciones de las escuelas. En la primera parte presenté las apuestas hacia el centro de la ciudad y aquí pude mostrar cómo éstas se respaldaban en el anhelo a que les jóvenes recibieran una *mejor educación* a la que encontrarían en los barrios. Pero, si bien las escuelas céntricas *per se* son mejor representadas, al relacionarse con lo que se espera en términos de formación disciplinar, pude dar cuenta de que el Colegio Ignacio Duarte y Quirós es el que mejor se amolda a esa imagen. En esa configuración, el uso de uniformes cobró especial relevancia. Sin embargo, identifiqué esta institución como una aspiración por las experiencias trucas de ingreso reconstruidas ante la reprobación del examen para cubrir las escasas vacantes de primer año. Así se puso en evidencia que el sistema dicotómico de clasificación educación periférica mala – educación céntrica buena (que operaba en adultes) exigía adelantar las apuestas de formación céntrica al nivel primario.

En contraste con el Colegio Ignacio Duarte y Quirós, presenté cómo los tránsitos por escuelas céntricas estaban signados por la discriminación hacia les jóvenes con familias bolivianas. Así, al conocer las experiencias de jóvenes en el IPEM Houssay di cuenta que además de accesible en términos de transporte público y no restrictivo, las apuestas de formación media por parte de las familias contemplan las recomendaciones que circulan entre las redes familiares y de paisanaje para evitar padecer hostilidades. En este marco, aparece el Ortiz de Ocampo como cómodo en accesibilidad y ciertamente inclusivo, *diverso*. Ahora bien, por un lado se consolida la presencia migrante en tanto se acompañan entre jóvenes familiares y vecines camino a la escuela y en parte, por cómo se sancionan las prácticas de discriminación o la circulación de comentarios e imágenes peyorativas que aludan a orígenes nacionales o regionales particulares. Sanciones que también operan en el Atilio López, la escuela del barrio *elegida* para las jóvenes y varones que se quiere tener *cerca de casa*.

## Parte 3: 'Jóvenes en movimiento' en las escuelas secundarias de Córdoba.

---





## Parte 3: 'Jóvenes en movimiento' en las escuelas secundarias de Córdoba.

*Me quedé un ratito en la escalera tratando de distinguir la canción que me sonaba a ritmo de caporales. Vuelvo a subir y saludo a unas chicas que salen todas del rincón a mi encuentro, menos una que queda sentada, sonriendo con picardía. Son estudiantes de 3er año que, como están en hora libre, se juntan en torno a un celular a escuchar música y bailar en el último piso de la escuela que cuenta con la biblioteca, una sala de danza/teatro, el laboratorio y otras oficinas para docentes.*

*E: hola, chicas, estoy media perdida, conociendo el cole. Acabo de ver el salón de los espejos, ¿para qué se usa?*

*R: se usa para bailar y para charlas, es re lindo. Está bueno para boludear [se ríe]*

*E: ustedes estaban recién bailando, ¿no?*

*B: Ella bailaba. Nosotras no, ¡yo no!*

*R: sí, música de Bolivia, de nuestras costumbres*

*L: Decile las danzas*

*R: ah, sí. Caporales, Salay...*

*E: ¡qué lindo! Y por qué no usan el salón de los espejos*

*R: sólo las profe los pueden encargar.*

*E: ¿Ustedes saben bailar?*

*B: ¡yo no!*

*R: sí, pero ella es la que mejor baila, ¡baila en todos lados! [se levanta Analuz sonriendo]*

*A: ¿usted nunca vio?*

*E: ¡sí! En agosto, creo que alrededor del 17, en la fiesta de la virgen de Urkupiña*

*R: ¡sí! En la villa, ¡ella bailó!*

*E: ¡mirá! Hace poquito, en los carnavales también...*

*R: ¿en el complejo?*

*E: no, en barrio Nuestro Hogar III*

*R: ¡nosotras somos de ahí! Bue, nosotras 3 somos de ahí, pero tiene que ver los carnavales del complejo (...) son re lindos los carnavales ahí. En nuestro barrio no son tan lindos.*

*E: y ¿en qué comparsa bailas?*

*[Analuz la mira a Rosario]*

*Ro: ¡acá le dicen así!*

*E: en qué fraternidad quise decir*

*A: ¡ah! En la de la virgen de Urkupiña*

*R: ¡mostrale cómo bailas!*

*E: ¿van a bailar todas?*

*R: ¡no!, ¡ella es una sinvergüenza!*

*[Analuz se pone a buscar en su celular música, dos de las amigas se acercan para ver la pantalla. Empieza a sonar la canción y Analuz baila mientras se ríe y todas la miramos. Para de bailar y corta la música entre risas.*

*E: ¡qué lindo bailas!*

*Ro: y tiene que venir en la semana del estudiante, hay un montón de chicos que bailan, ¡y bailan muy bien! Algunos bailan reggaetón [se da vuelta y empieza a bailar moviéndose al ritmo de un imaginario reggaetón, las amigas se largan a reír a carcajadas]*

*E: ¿y ustedes no bailan?*

*Ro: hay que inscribirse, pero la vergüenza mata, ¡che! Creo que también participan porque dan premios [empiezan a buscar sus carpetas y mochilas del rincón al sonar el timbre] (Registro de campo y entrevista con Rosario, Blanca, Liz y Analuz de 3er año del Ortiz de Ocampo, 29 de marzo de 2019)*

---

A esta escena la recuerdo con mucha alegría y es por ello que me permito citarla en extenso, aunque nos encontremos en la recta final de la tesis. Por entonces ya había quedado atrás aquel recorrido que me llevó de la escuela *a la que ya no van* y *a la que querían ir*. Si bien estaba haciendo trabajo de campo en la escuela *a la que iban les que querían tener bajo la mira*, aún así me costaba sentir que avanzaba en la investigación. No obstante ello, a comienzos de ese año –el tercero de trabajo de campo- me encontraba en una nueva escuela secundaria en la que –por fin- la presencia de jóvenes que formaran parte de familias migrantes era una realidad palpable del presente.

Era marzo de 2019, y estaba conociendo el Ortiz de Ocampo en hora de clases, sacando fotos a los pasillos con mínima circulación del anteúltimo piso. Ya me encontraba retornando a la planta baja cuando, llega a mis oídos siguiendo el espiralado de las escaleras, notas de una canción de caporales. Recuerdo sentirme invadida por la alegría. ‘¡Aquí sí se están escolarizando ‘jóvenes en movimiento’ y qué bonito que se escuche en los pasillos esta música! Conforme sostuve mi estancia de investigación, esta mirada se fue complejizando.

En esta tercera parte abordo las relaciones intergeneracionales e intra generacionales que protagonizan los ‘jóvenes en movimiento’ en las escuelas secundarias de Córdoba. Comenzando con el sexto capítulo, veremos cómo se trabaja la cuestión migrante y *lo boliviano* en las escuelas a las que asisten. Para ello nos centraremos en las propuestas institucionales y las morfologías que adopta en la cotidianeidad escolar, revisando con especial detenimiento los actos escolares, performances por excelencia para pensar lo nacional en las escuelas.

En el séptimo y último capítulo me concentro en lo que en el orden intra generaciones tiene mayor importancia para jóvenes que forman parte de familias migrantes en sus relaciones escolares, me refiero a entablar relaciones de amistad. Retomando estas cuestiones y lo abordado a lo largo de toda la tesis, reviso hacia el cierre del capítulo cómo se configuran los procesos de identificación de los jóvenes que protagonizaron esta investigación.

## Capítulo 6: Convivencia del proyecto nacionalista y la retórica de la interculturalidad en las *escuelas diversas* de Córdoba.

Docente a cargo del acto: Conocida en el mundo como una de las más bellas canciones patrias, nuestro himno manifiesta el orgullo nacional, no es posible encarar un proyecto común sin unidad nacional, y una manera de valorar nuestra patria es cantando nuestro himno nacional desde lo más profundo del corazón. Entonemos con fervor patriótico las estrofas de nuestro himno nacional argentino.

[Suenan himno, no se escucha tanto murmullo, pero están muy inquietos los estudiantes. El canto del audio que se pone de la canción del himno es casi todo el coro que se escucha. Presto atención a las chicas que estaban al lado mío, Edith y Cecilia de 2º año, que son ambas de familias bolivianas, y veo que no cantan el himno, tampoco logro ver entre los estudiantes a alguien que sí lo haga. Pasa por un costado el vicedirector cantando a viva voz. A la directora, la veo de lejos cantando y mirando para todos lados. Al cierre se aplaude con mucha energía y hay un gran bullicio al sentarse.] (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019)

Con esta cita emprendemos el recorrido que nos lleva a conocer las escuelas de Córdoba a las que asisten los 'jóvenes en movimiento'. Es una puerta de entrada para revisar las experiencias escolares en clave intergeneracional bajo la sospecha de los alcances concretos de la retórica de la interculturalidad que revisábamos en la introducción de esta tesis. Ya vimos qué buscan las familias migrantes de origen boliviano, ahora veremos cómo reciben en las escuelas a los jóvenes que forman parte de estas y otras familias con experiencias migratorias. Es decir, nos abocaremos a analizar cómo es pensada la escuela con relación a la diversidad cultural y cómo es abordada la cuestión migrante en escuelas a las que asisten 'jóvenes en movimiento'.

En este capítulo veremos que para la mayoría de los agentes escolares (directivos, docentes, y administrativos) la presencia de migrantes *no es un tema*. Es reconocido como un componente más entre la(s) diversidad(es) que convocan las instituciones educativas. Aun así, por el rol histórico de las escuelas en los proyectos de formación nacional, veremos cómo incluso en las escalas más cotidianas de las instituciones (incluso en las escuelas más 'inclusivas') la distinción y el proyecto de nacionalización continúa operando en el formato escolar a partir de los actos como rituales de argentinización. Sin embargo, esas maneras sedimentadas del proyecto escolar, conviven con el mandato por el reconocimiento de la diversidad como un componente de lo nacional argentino (Novaro, 2011; 2014). En este entramado tan complejo en el que se enlazan sentidos ambivalentes de lo *nacional* por un lado; y –principalmente– folclorizados de lo que se entiende por diversidad cultural, veremos qué espacios toman los 'jóvenes en movimiento'.

## Cómo se trabaja la especificidad migrante en las escuelas secundarias.

Al consultar en las escuelas secundarias por las implicancias de una matrícula alta de población estudiantil migrante -proporcionalmente con relación al promedio provincial- no nos vamos a encontrar con preocupaciones o el relato de complicaciones al respecto. Las marcaciones en términos étnicos y nacionales no circulan de la misma manera desde adultos para con jóvenes, que como lo hacen entre jóvenes. Salvo contadas excepciones,<sup>165</sup> en la vida cotidiana escolar, las marcaciones nacionales o las referencias a la extranjería como formas de interpelación, *no son un tema* para la mayoría de adultos del mundo escolar. O mejor dicho, *se presentan como un tema más*. Las escuelas son descritas desde la heterogeneidad, las diversidades que en ellas habitan, entre las cuales, los distintos orígenes nacionales y la condición de migrantes de algunos estudiantes, es un componente más, entre otros.<sup>166</sup>

Sin embargo, conviene recordar que al indagar cómo era significada la presencia de familias migrantes en el cuarto capítulo, directivos y otros agentes institucionales de las escuelas referenciaban contrastivamente a los 'jóvenes en movimiento' como *ellos*, respecto a los jóvenes 'no migrantes' o 'locales' en términos de *los propios, los nuestros*. Esta diferenciación que construye alteridad desde criterios nacionales nos tiene que alertar que no basta invisibilizar para que estas clasificaciones tan arraigadas dejen de operar.

Ante este escenario de pretendida invisibilización, me he encontrado con lo que aquí resumiría como dos formas de abordar la diversidad étnico-nacional que supone la presencia de migrantes en las escuelas. Por un lado, hay una suerte de *tabú* de la cuestión que suele devenir en presumir condición migrante o x condición nacional. Muchas adultas en el mundo escolar que desconocen o no establecen un vínculo que ahonden en las biografías de los estudiantes, evitan hacer referencias en términos de origen nacional o condición migrante, y en todo caso asumen origen migrante ante determinados diacríticos esencializadores (que incluyen la racialización de estudiantes a partir de determinadas caracterizaciones fenotípicas). Al llegar al IPEM Cámpora con la recomendación de un docente para hacer allí el trabajo de investigación, su directora me aclaraba ante mi pregunta sobre la presencia de migrantes o hijos de migrantes en la escuela (y en contraste con lo que suponía el docente por el que llegué a la escuela):

C: Y, no sé... Porque hay chicos... por ejemplo, hay un grupo de chicos que vos los ves que tienen muchas facciones, pero son jujeños, no son extranjeros. Su familia tampoco, son jujeños. Entonces es como que son de la parte esa del norte, son como facciones

---

<sup>165</sup> Persisten en las escuelas expresiones abiertamente xenófobas, y su carácter excepcional pueden también deberse a la corrección política, principalmente ante mi presencia e interés. Aun así, por ejemplo al presentarme y entregar las notas para solicitar el permiso a pa/madres para la realización de entrevista con jóvenes, le aclaré a una de las preceptoras del Ortiz de Ocampo, que le dejaba notas para todos, independientemente del origen migrante de sus familias "para que no se sientan observados o discriminados", a lo que ella me responde "¿discriminados? ¡no!, acá los distintos son los blanquitos. Ellos andan bien porque en toda la escuela vas a encontrar bolivianos y peruanos, son mayoría... y bueno cómo decirlo [se agarra la cabeza] ¡son más lentos!, ¡sí!, pero están... Vienen todos los días, llegan a horario, intentan, pero no..." (Entrevista etnográfica a Ada, preceptora de primer año del Ortiz de Ocampo, 17 de abril de 2019)

<sup>166</sup> De hecho, durante mi trabajo de campo, la mayor preocupación de autoridades y equipos psicopedagógicos viraba en torno a las identificadas como diversidades sexo-genéricas.

muy parecidas. (Entrevista con Celia, directora del IPEM Héctor Cámpora, 5 de octubre de 2017)

En estos casos, la especificidad del tema migrante se invisibiliza porque se parte del mandato de igualar a los estudiantes, y por tanto parece que ignorar el origen nacional genera las condiciones para no diferenciar (Diez, Novaro, & Martínez, 2017).

Ahora bien, al tener que explicitar alguna referencia ante la pregunta incómoda de una etnógrafa curiosa, se pone en evidencia que las clasificaciones operan, organizadas en sus esquemas según *les parece*. Así, por ejemplo Carmen, una docente histórica del Atilio López que se jactaba de tener una relación muy personalista con sus estudiantes y las familias, me comentaba cómo colaboró ante un problema de salud de la madre de un estudiante, refiriéndose a la señora como si ésta fuera oriunda de Bolivia, cuando era peruana.

La otra forma de *no hacer de eso un tema* parte de la estrategia de abordar la presencia de migrantes en la cotidianeidad escolar, sin marcar. O como me especificó la psicopedagoga del Ortiz de Ocampo: “trabajamos transversalmente el tratamiento de la diversidad. Tenemos que tener equilibrio entre ‘ver’ sin ‘exponer’. Atendemos sin poner el foco, exponiendo al otro.” (Entrevista con Mabel, psicopedagoga del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019).

Me he encontrado con reflexiones de docentes que apuntan a encontrar las maneras de comprender y dar lugar a que los estudiantes que forman parte de familias migrantes se puedan expresar sin ser interpelados a hacerlo de alguna forma determinada. En estos casos podríamos hablar de la búsqueda por no marcar, no incomodar. En este sentido, por ejemplo Claudio, profesor de geografía del Atilio López tenía muy internamente discutida la compleja situación de movilidad que podían transitar algunos de sus estudiantes. Sin embargo, elige no exponerles a tener que explicitarlas en el aula. Al conversar sobre qué estudiantes recuerda haber tenido de familias migrantes en el último tiempo, me decía:

C: (...) Yo estas cosas no las trato mucho, en realidad, porque yo me doy cuenta que no se sienten bien. ¿No? Y cuando digo algo de los inmigrantes limítrofes en Geografía de quinto, vos te das cuenta de que se les prenden ciertas antenas a ellos. ¿Entendés?

(...) No me quiero meter en algo que ya no me acuerdo. Esa chica creo que viene de Jujuy. Quiero decir, no son migrantes... también lo son, porque son migrantes étnicos. ¿Me explico? Me parece. Pero son alumnos que tuve en primer año, entonces, son ideas que me quedan de primer año y a lo mejor medio que los he perdido. A lo mejor te digo Jujuy, y es Salta... O a lo mejor los padres migraron primero de Bolivia a Jujuy y Salta, y después se han venido para acá, ¿viste? A lo mejor son argentinos. Por eso te digo, habría que ver si no son migrantes étnicos ellos. (...) Lo veo así yo, siguiendo esta idea de no cuantificarlos desde un punto de vista de si nacieron en Argentina, ya dejaron de ser migrantes, ¿no es cierto? (...) Porque durante cuánto tiempo esos chicos reciben una influencia directa de sus padres, que sí son venidos de Bolivia o de Perú, o de donde sea, hasta cuándo ellos van a seguir recibiendo una influencia tan importante, tan directa, que es mayor que la adaptación social, que la influencia social sobre ello. (Entrevista con Claudio, docente del IPEM Atilio López, 19 de septiembre de 2019)

Hacia el cierre del capítulo, me interesa detenerme en cómo en el marco de estos posicionamientos más proclives a pensar complejamente la condición migrante de las familias de los ‘jóvenes en movimiento’ nos encontramos también con otros espacios escolares que les permiten a los jóvenes en cuestión tomar la palabra.

Respecto de estas formas de (no) abordar la diversidad étnico-nacional ante la presencia de migrantes en las escuelas, nos encontramos con el problema de que *lo migrante* termina evadiéndose, como si el haber transitado experiencias de movilidad no ocurriera en la vida de los jóvenes o las de sus familias. Y aunque parta con las mejores intenciones por no marcar, finalmente también opera como una forma de invisibilización. En este sentido, Diez destaca el planteo de Briones según el cual estas formas de ‘desmarcación’ invisibilizan “los complejos resortes que han ido inscribiendo históricamente una norma cuya matriz opera siempre como bajorrelieve que destaca la otredad” (Briones 1998: pag. 124, citado en Diez, 2014: pag. 40.).

Un escenario distinto al que hasta aquí presenté se monta en los momentos ‘extraordinarios’ en los que lo migrante, o determinados orígenes nacionales se vuelven *un* tema. Me refiero a las interacciones entre pares como interpelación o marcación negativizada. En esos casos, es cuando pasa a ser un tema, y por tanto, un problema que *se corta en lo inmediato*.

P: (...) antes yo lo escuchaba más, a medida que pasan los años como menos, y nosotros lo marcamos más el tema del bullying, del acoso, de la violencia, de humillar al otro por ser diferente, así como que eso lo venimos trabajando, se nota menos. (...) sí, que ‘ah, vos sos un boliviano’, una cosa así, ya que esté el compañero boliviano ahí, pero bueno, ¿qué hacemos nosotros, o la mayoría de los profes? intervenir justo ahí, no importa la clase. Intervenir y cortar “¿por qué boliviano?, o sea, el boliviano puede decir ‘vos sos argentino’” o sea, entrar a deconstruir esto. Eso se trabaja de hace mucho también. (Entrevista con Patricia, coordinadora de curso del IPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)

En estas instancias extraordinarias se visibiliza *lo migrante/lo boliviano* para normalizar su presencia en el cotidiano escolar, pero sin abordarlo con más herramientas que la sanción a quien interpela.

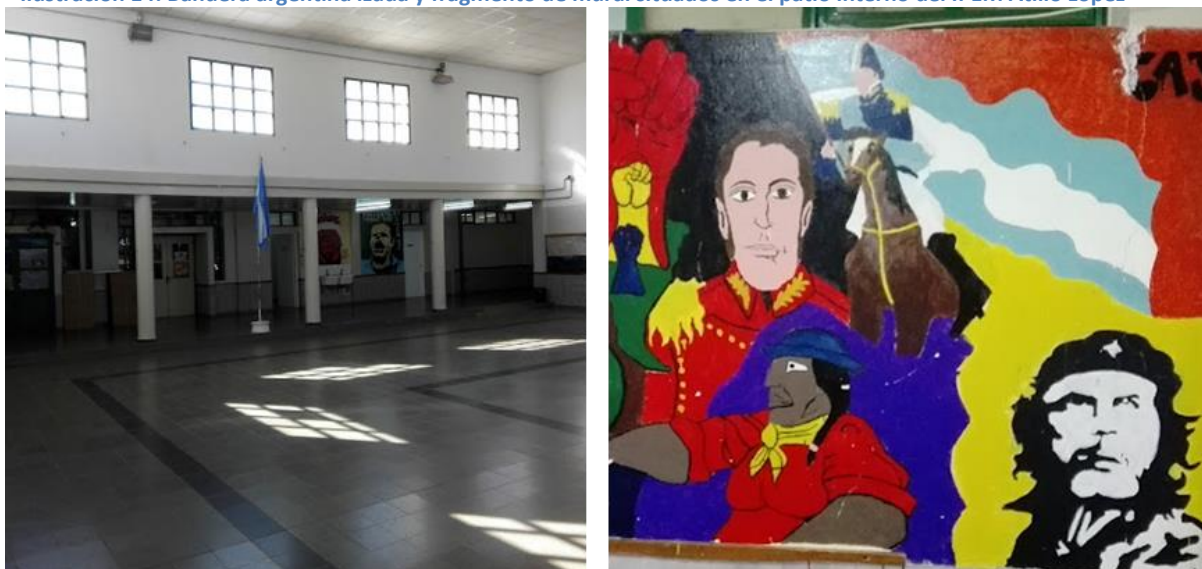
Hay un tercer escenario especialmente potente para pensar cómo es abordada la especificidad migrante, y es cuando se transforma en *el* tema: el acto del día de la diversidad cultural. Al respecto plantea Novaro (2014) que en las imágenes y relatos escolares se encuentra una suerte de tránsito pendular entre la hipervisibilización en actos escolares y la invisibilización de *lo boliviano* en el cotidiano escolar. Dado los tres escenarios que aquí presenté, me interesa destacar esa relación fluctuante incorporando estas instancias de visibilización y sanción, principalmente para pensar cómo terminan operando de formas más discretas las dinámicas de marcación entre jóvenes hacia el cierre de la tesis. Ahora bien, para poder profundizar en las instancias de hipervisibilización, es importante primero desandar el entramado de cómo opera *lo nacional* en las escuelas secundarias.

Veremos que en los espacios cuyas dinámicas regulan los adultos del mundo escolar, aunque la condición migrante no emerge como un tema de distinción o marcación y se regula para que así sea, el propio formato escolar se encuentra contrariado por cómo hacer dialogar tal propósito con el mandato nacionalizador por un lado y el imperativo de la diversidad como riqueza, por otro.

### ***Vamos a aplaudir chicos, que pasa la bandera. Afiches y actos escolares como reductos nacionalistas en las escuelas argentinas***

En los IPEM Atilio López y Ortiz de Ocampo<sup>167</sup> nos encontramos con distintos carteles en pasillos y aulas que, junto a los murales alusivos a figuras progresistas de la historia argentina y las intervenciones feministas, hacen de las instituciones escolares paisajes variopintos. Algunos de ellos aluden a actividades realizadas en el marco de las diferentes asignaturas, entre los cuales aquellos que más se reiteran son los próximos a fechas alusivas –que luego quedan por varios meses-, intervenciones sobre violencia de género, nutrición saludable y métodos anticonceptivos (entre otras). Otros anuncian las propuestas de las diferentes agrupaciones en las fechas de elecciones a centro de estudiantes, y no faltan las notas menos llamativas con mensajes institucionales.

**Ilustración 14: Bandera argentina izada y fragmento de mural situados en el patio interno del IPEM Atilio López**



**Fuente: Fotografías propias tomadas el 20 de abril de 2018 en el IPEM Atilio López, Córdoba.**

Entre el amplio abanico de colores que reviste las escuelas, las intervenciones en ‘celeste y blanco’ abundan en espacios comunes (como muestran las fotos de la Ilustración 14), que pueden encontrarse también en los sectores menos esperados. En una ocasión, mientras recorría las instalaciones del Ortiz de Ocampo, me encontré en el laboratorio con un afiche de la bandera de argentina que decía “¡Sentí sus colores! ¡Sentite argentino!”.

El sol de la bandera estaba bastante desteñido y en el lateral derecho se veía el nombre de una revista escolar. Desencajava un poco con el resto de los afiches sobre célula vegetal, advertencias para el manejo de los químicos en el laboratorio, diferencias entre polietileno de alta densidad y policloruro de vinilo. (Registro de campo, Ortiz del Ocampo, 11 de octubre de 2019)

Como llamó mi atención, le tomé una fotografía con flash, que alertó de mi presencia a una docente refugiada en el silencio del despacho colindante al laboratorio. Al conversar con ella, le consulté sobre el afiche en cuestión, pero no pudo brindarme demasiada información pese a ser una de las docentes de química que mayor uso daba a ese espacio, pues ella no tenía

<sup>167</sup> Por las razones que se han ido desarrollando en torno a la matrícula migrante, para abordar cómo es significada la presencia de población migrante y los sentidos de lo nacional que en las escuelas circulan, me detendré en analizar lo sucedido en estas dos instituciones.

presente quién lo había colocado ni desde cuando estaba allí. Ya era parte del paisaje del laboratorio.

Ilustración 15: Afiche '¡Sentí tus colores! ¡Sentite argentino!' en el laboratorio de la Ortiz de Ocampo



Fuente: Fotografía propia tomada el 29 de marzo de 2019 en el Ortiz de Ocampo, Córdoba.

En las denominadas *fechas patrias* el celeste y blanco reviste los espacios centrales de estas escuelas, principalmente el ingreso y la sala o patio en la que ocurren los *actos escolares con* carteles y, en el caso del Ortiz de Ocampo, incluso con una pizarra que recuerdan los horarios y cursos afectados por los actos alusivos. Unos días previos al día de la bandera (que se conmemora el 20 de junio), en el Ortiz de Ocampo me topé con una intervención en el panel vidriado de la entrada que consistía en una gran bandera hecha de pequeños papeles rectangulares blancos y celestes. La intervención duró un par de semanas, así que tuve oportunidad de detenerme a observarla y fotografiarla en distintas ocasiones. En cada papel, estudiantes de distintos años debían responder, de forma anónima, '¿Qué representa la bandera para vos?' y/o '¿qué deseas para la patria?'. Sin embargo, las respuestas aludían a cuestiones muy diversas que podrían agruparse en cuatro grupos. El más numeroso con comentarios sobre la situación actual del país, respecto a la situación económica o temas de la agenda pública. En este grupo los mensajes viraban en torno al entonces presidente ('Macri') y la entonces ex mandataria ('Cristina'), denunciaban corrupción, situaciones de desigualdad, o expresaban demandas por la legalización del aborto, educación sexual en las escuelas y legalización de la marihuana.



En un segundo grupo, podemos ubicar aquellos que recurrían a las representaciones escolarizadas de la ‘patria’. Estos mensajes referían al sentimiento de orgullo por su bandera, a “la argentinidad” y no faltaba quienes recitan mensajes que se encuentran en internet al consultar por el día de la bandera como “Siente deseos para nuestra patria (sic) mucho me falta para ser un verdadero padre de la patria. Me contentaría [con] ser un buen hijo de ella” (frase de Manuel Belgrano).

El tercer grupo que conformé está integrado por mensajes que se han centrado en deseos personales, más que en los ‘deseos para la patria’. Aquí, los mensajes que más se repiten expresaban el propósito de ‘pasar de año’ o que les fuera bien ‘en las materias’. En ocasiones como deseo para sí, y en otros como deseo para el curso o amigos. Entre estos mensajes, también me he encontrado con deseos personales ajenos al mundo escolar, como el deseo de realizar un viaje, o ver una banda musical.

El cuarto grupo lo integran aquellos que se alejan aún más de las consignas, tanto porque expresaban gustos personales que no responden a deseos (por ejemplo: ‘me gusta el arte’, ‘vamos Newells’ o gustos por grupos de música) y aquellos que dejaban plasmada alguna humorada (principalmente chistes sexualizados).

**Ilustración 16: Cartel, panel vidriado con intervención y fragmentos de la intervención por del día de la bandera en el Ortiz de Ocampo**



**Fuente: Fotografías propias tomadas el 19 y 21 de junio de 2019 en el Ortiz de Ocampo, Córdoba.**

Esta metáfora que el campo brinda para pensar *lo nacional* en las escuelas, 'la patria', como un conglomerado de sentidos, una masa formada por fragmentos que se unen precisamente en la escuela, también pone en entredicho el propósito de estas intervenciones.

En este sentido, las respuestas me resultaron un ejemplo ilustrativo para mostrar que en el plano cotidiano del mundo escolar nos encontramos con disputas, reproducciones y apropiaciones tal como plantea Rockwell (1995) que complejizan en este caso, los sentidos de 'la patria' que circulan en las escuelas.<sup>168</sup>

Es claro que para analizar de manera completa la intervención resta además conocer en qué circunstancias se brindaron las consignas, de qué manera se completaron y finalmente cómo se llevó a cabo el montaje de la intervención. Sin embargo, lo que me resulta más relevante es que tratándose de mensajes escritos en pequeños recortes de papel y pegados en un vidrio que al translucir dificultan su lectura, lo más visible es la bandera que queda armada. Bandera que recibe y despide a quienes transitan un paso obligado para todos, por lo menos dos veces al día. Empezar a connotar lo nacional como conglomerado alude precisamente al conjunto, más allá de los sentidos particulares. Cualquiera que se acercara a leer los papeles, incluidos los docentes a cargo del acto, notarían el eclecticismo que protagonizan los mensajes. Que la misma intervención se sostenga –a pesar de 'no cumplir con las consignas'– da cuenta de que no se trata de un proyecto –en el sentido teleológico– claro y homogéneo, ni para quienes proponen la actividad y mucho menos para quienes la resuelven. Parece más bien, que los docentes 'cumplen' con decorar la escuela y los estudiantes 'cumplen' simplemente al participar, con la actividad propuesta en el marco escolar. Así, las escuelas secundarias refuerzan los imperativos nacionalistas a la vista de cualquiera, pero no se trata necesariamente de un 'proyecto por argentinizar'. Se trata más bien de los reductos de ese proyecto en una institución repleta de rituales que en sus repeticiones renueva y recrea,<sup>169</sup> casi sin proponérselo, la presencia de *lo nacional* en las escuelas.

### *Los actos escolares como ritos de nacionalización.*

Si bien el conjunto de prácticas escolares puede pensarse como una performance ritual (McLaren, 1995), los actos escolares condensan en su despliegue performático una serie de simbologías que para el tema aquí trabajado resultan de especial interés. Por su atractivo semiótico, han sido objeto de numerosos estudios, pero principalmente en el nivel primario.<sup>170</sup> En el nivel secundario, nos encontramos con algunas similitudes respecto a lo que relevan estos trabajos en el nivel primario, pero también con diferencias muy claras en torno a la participación de estudiantes y lo que podríamos definir como el 'compromiso' en docentes.

---

<sup>168</sup> Para revisar los sentidos escolares de 'la patria' desde una perspectiva infantil, véase en formato audiovisual el documental 'Canción para los laureles' (Spollansky, 2018a) que recupera las prácticas de niños en actos escolares del nivel primario en Córdoba.

<sup>169</sup> Siguiendo la conceptualización de Turner (1988), al pensar afiches y actos en tanto rituales escolares, pongo el acento en que estas prácticas no necesariamente reproducen sentidos que anteceden a los actores que habitan estos espacios, sino que condensan una pluralidad de sentidos que actualizan las morfologías que adoptan.

<sup>170</sup> Véase Amuchástegui (2000), Castillo y Allori (2005), Blazquez (2012) y específicamente vinculado a la cuestión migratoria Novaro (2014) y Spollansky (2018b).

Los actos escolares en el nivel secundario suelen acontecer en las fechas cercanas a la efeméride a la que se alude, dado que la fecha en sí es por lo general feriado o asueto escolar. Se estila realizar un acto por turno escolar y dependiendo de la infraestructura institucional, participan del o de los actos sólo un grupo de cursos que se va rotando. Por ejemplo en el caso del Ortiz de Ocampo, se toma en cuenta que en cada acto haya cursos del ciclo básico y del ciclo orientado.

El espacio en donde acontece habitualmente es el patio, pero eso varía mucho según cada estructura escolar. La realización del acto suele estar a cargo de un docente o del grupo de docentes de un área (lengua, tecnología, matemáticas, etc.). El único caso en el que se centra esta investigación que empleaba otro criterio era el IPEM Héctor Cámpora, que delegaba en los estudiantes la realización del acto, participando del mismo todos los cursos del mismo turno.

D: Los actos se los hemos asignado a los cursos. Entonces, este año le toca, qué sé yo, a segundo año el acto del 12 de octubre. Y segundo año se luce. Todos los chicos laburan, hacen cosas muy creativas. Porque en realidad nos dábamos cuenta que era un bodrio, parados con la bandera, el himno... (...) Esto es todo el curso y el profe que acompaña. Entonces, es como que ellos compiten en sus actos, a ver quién lo hace mejor. Muy buena idea (...) Entonces, hacen un cortometraje, a veces hacen una actuación... Ahora, creo que mañana, van a hacer juegos. (Entrevista con Diana, coordinadora de curso del Héctor Cámpora, 12 de octubre de 2017)

La estructura de los actos escolares está bastante difundida entre los responsables y se podría resumir en las siguientes instancias sucesivas: 1) Quien conduce el acto introduce el motivo de su conmemoración; 2) anuncia el ingreso de las banderas de ceremonia (en el caso de las escuelas públicas de Córdoba, la bandera nacional y la bandera provincial); 3) se canta el himno nacional argentino; 4) algune docente o estudiante asignade lee *palabras alusivas* a la fecha; 5) se despiden las banderas al son de “marcha a mi bandera”; 6) hay algún número artísticos y/o proyección alusiva a la fecha; y 7) se da cierre al acto.

La participación en los actos escolares cobra sentidos muy diversos según se trate de docentes, preceptores y estudiantes. Como no es un tema que pueda abordar con detenimiento, rápidamente diré que en el caso de docentes circula el reconocimiento de haberse ‘hecho cargo’ como muestra de una labor que no se prefiere.<sup>171</sup> Algo así como una carga extra. Con relación a asistir acompañando un curso que tenían a cargo en el momento del acto, varía dependiendo de cómo vienen con el dictado de la materia para considerar un *carga* o un *descanso*, participar como espectadores. En cambio, no parece acontecer tal dilema en el caso de preceptores, para quienes asistir es una complicación:

Ingreso a la preceptoría de sexto año a preguntarles por los cursos que participarán del acto. Me responde que ‘gracias a Dios’ no les toca a los ‘suyos’. Una de las preceptoras acota que es muy caluroso el teatro, y “encima ir a actos te saca tiempo para el trabajo de preceptoría, tenés que completar los cuadernos y tenés que estar ahí, hacerlos ir, acompañarlos, ¡menos mal que no nos toca!” (Registro de campo en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019).

---

<sup>171</sup>A les docentes a cargo de los actos, se les felicita al finalizar el mismo, reconociéndose aquello que se dijo, si respondieron con silencio los estudiantes o lo que encuentren destacable.

Por su parte, entre estudiantes pude notar una mayor heterogeneidad al respecto. Las consultas por los cursos que deben participar como espectadores de los actos, al igual que en docentes, depende de diversos factores: si ‘quedarse al acto’ supone ‘perder horas de una materia’ es valorado, mientras que pasa a ser una carga si podían retornar más temprano a sus hogares. La participación en los números artísticos o en la dirección de actos, puede estar orientada por gusto y/o interés: están quienes quieren formar parte mostrando(se) en alguna disciplina artística o guiando el acto y esperan ser convocados<sup>172</sup>: “participar siempre me gustó, o sea, también por ejemplo, como estamos en arte, teatro y todo eso me encanta, o sea, subir al escenario y todo eso” (Entrevista con Cristófer, estudiante del 5to año del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019); y quienes lo asumen como parte de una tarea escolar, incluso a cambio de nota en la materia de le docente responsable del acto: “el profe [de música] llegó un día y dijo, ‘alguien quiere actuar en el acto del 20 de junio’ (...) y dijo que quizás ponía nota por eso, entonces quise hacer algo para no quedarme sin hacer nada, propusimos hacer un baile de cintas” (Entrevista con Andrés, estudiante del 5to año del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019).

Para poder dar cuenta en profundidad de cómo tensionan *lo nacional* y el *valor por la diversidad*, me adentraré en lo que acontece sólo en una institución, el Ortiz de Ocampo; y en dos actos que ilustran muy bien cómo ambas formaciones discursivas se entretajan: el acto del día de la bandera y, en el próximo apartado, en el del día del respeto a la diversidad cultural.

### Acto del día de la Bandera

En primer lugar, es importante aclarar que esta escuela cuenta con un salón con disposición de teatro que puede albergar 275 personas sentadas en butacas cómodas,<sup>173</sup> en las que se ubican estudiantes y sólo los docentes que llegan primeros (el resto, se dispone parados, apoyados en las paredes laterales del salón). El mismo tiene un escenario enmarcado con una estructura de biombos y cortinas que recorta la centralidad del escenario propiamente dicho, a la vez que permite organizar los ingresos y egresos a escena. Allí los actos escolares, transcurren en ambos turnos, con una duración aproximada de 30 minutos, salvo actos “largos” de aproximadamente 60 minutos. Las luces del teatro suelen permanecer apagadas durante la mayor parte del acto, concentrando toda la luminosidad en el escenario.<sup>174</sup>

Para el acto del día de la bandera, había a lo ancho de todo el escenario, manos en colores celestes y blancas (sobre un fondo blanco) y una mano central dorada que en el conjunto conformaban una bandera argentina. Con el mismo recorte de manos estaba decorado el pizarrón del ingreso al que aludí al presentar la intervención de papalitos. Al igual que el resto

---

<sup>172</sup> Incluso es un tema recurrente en las entrevistas los conflictos que se generan “porque siempre participan los mismos”.

<sup>173</sup> Destaco el hecho de que se cuenten con butacas porque en el resto de los IPEMs, los actos transcurren en los patios cubiertos, en los cuales no se dispone de sillas salvo en ocasiones especiales (actividades por los festejos del día de los estudiantes y acto de colación, entre otros). En contraste aún más marcado en el Colegio Ignacio Duarte y Quirós, la disposición del salón de actos es incluso más ceremoniosa que el teatro del Ortiz de Ocampo, al contar con un piano de cola entre otras comodidades y lujos para lo que solemos encontrar en escuelas de gestión pública.

<sup>174</sup> En este contexto, cada vez que alguien recurre a su celular, queda en evidencia con su rostro brillando entre la penumbra. Cuestión que pude advertir al observar en varios actos cómo el parpadeo recorre el salón, iluminado incluso a alguene que otre autoridad y docente.

de actos que presencié, la estructura consta de una presentación de la fecha a cargo de alguna docente o estudiante que para anunciar los sucesivos momentos lee lo que en el mundo escolar recibe el nombre de *glosa*. Esta plantilla contiene el guión del acto diseñada entre fragmentos de lo usado otros años y/o lo seleccionado entre las opciones disponibles en internet. En las *glosas*, se deja anotado -para auxiliar a su lector- los nombres de quienes participan en los números artísticos, quienes integran el cuerpo de abanderados, etc.

Ilustración 17 Secuencia de número artístico de danza con cintas y pañuelos para el acto del día de la bandera en el Ortiz de Ocampo



Fuente: Fotografías propias tomadas el 21 de junio de 2019 en el Ortiz de Ocampo, Córdoba.

Victoria, una estudiante de 6to que suele participar en los actos, estaba a cargo junto a una compañera y una docente de la conducción del acto del día de la bandera. El mismo transcurrió según lo esperable. Cito a continuación un fragmento extenso del registro de campo que comienza con una frase cargada de simbología patriótica, leída para despedir la bandera, y continúa con la descripción de un número artístico:

‘Bandera: el blanco de tu franja nos recuerda que sos la paloma de paz de nuestro pueblo, que tu mensaje llegue al corazón de todos los argentinos y podamos continuar viviendo en armonía, como hasta ahora. Despedimos con absoluto respeto a nuestra insignia patria’. Nos paramos les presentes. Las abanderadas y escoltas esperan que suene la marcha ‘a mi bandera’ para bajar del escenario y salir del teatro. Al pasar, la directora, que observa todo el acto parada desde un costado, comienza a aplaudir y mirando a los estudiantes que se encuentran sentados a su costado les dice ‘Vamos a aplaudir chicos, que pasa la bandera’. Se bajan también las estudiantes que leyeron, a ellas le dice la directora ‘estuvieron muy bien chicas’. Se escucha un ‘¡viva la patria!’, al darme vuelta no logro divisar quien fue, pero el vicedirector estaba en el sector del grito. Nos sentamos mientras la docente presenta a alumnos de 5to año, que junto a un profesor, van a bridar un ‘homenaje a la bandera’. (...)

[Cantando una chacarera y otras dos canciones. La última cuenta con una interpretación de danza]

En el escenario aparecen dos varones, vestidos de negro. Llevan un pañuelo amarillo atado al pecho y atravesando la espalda en diagonal. En las manos portan unas cintas de gimnasia artística, también de color amarillo. (...) Conforme avanza la canción, se suman cuatro chicas vestidas de negro al escenario con pañuelos blancos y celestes. El grupo que baila arma figuras con las cintas, la coreografía es esquemática y no requiere de destreza ni gracia. Tampoco parece que le quieran dar esa impronta. Entre las figuras que se arman en la secuencia, las últimas dos, son banderas argentinas que se hacen con pañuelos celestes y blancos que tenían las estudiantes, y el sol con los amarillos de los varones. Aproveché para fotografiar esa parte del acto.

Finaliza la canción y es nuevamente aplaudida y ovacionada por el público.

En lo que se acomodan los estudiantes, una joven de las que se encontraba parada grita 'viva la patria' (a lo que responden otros 'viva'), y hay aplausos y risas. Al mirar a la chica, de nuevo estaba el vicedirector al lado...

La docente que dirige el acto retoma la palabra para leer: "en nuestra historia la creación de nuestra bandera nacional fue un hito importantísimo, y por la permanencia como símbolo de solidaridad y lealtad, por sobre todas las cosas, y la representación de los ideales de aquellos patriotas de mayo. Es al mismo tiempo un recordatorio de nuestro objetivo como nación valorando lo nuestro, a nuestra gente, nuestra cultura y nuestra fuente de producción nacional, pensando en el otro, en las necesidades de nuestros compatriotas, sin claudicar nunca. (Registro de campo, acto del día de la bandera en el Ortiz de Ocampo, 21 de junio de 2019).

Comencemos a desarmar las piezas transcritas de este acto. Empezando por el cierre, la rutina de danza al son de 'Yo vengo a ofrecer mi corazón' que corona el número con una bandera argentina (véase Ilustración 17). De las seis personas que aparecen en escena bailando, dos forman parte de familias de origen boliviano. Una ha nacido en Bolivia y la otra, Paulina, con quien pude luego conversar, nació en Argentina. Al tomar nota de sus nombres y constatar el origen migrante propio o de sus familias en el registro escolar, quería ver qué implicaba esa participación en un número artístico tan cargado de 'argentinidad'. En días posteriores, me acerqué a conversar con los protagonistas del número artístico en entrevistas individuales. Al dialogar con Paulina me di cuenta que los sentidos en torno a lo nacional no son prioritarios. Lo importante es participar del acto, ya sea para complementar nota escolar (y/) o, como en el caso de Paulina, por el gusto de bailar: "a mí me encanta bailar, en lo que más me gusta, y dije 'bueno yo también quiero hacerlo'" (Entrevista con Paulina, 16 años, 5to año del Ortiz del Ocampo, 24 de junio de 2019). De hecho, al surgir en la entrevista que sus ma/padres son bolivianos, Paulina minimiza los efectos que al respecto puedan tener en sus relaciones en la escuela. En este sentido, no parece que le condicionen ni se ve expuesta a participar o mejor dicho, dejar de participar, en estos eventos.

E: y venir acá a esta escuela, siendo hija de bolivianos ¿te implicó algo?

P. no, sinceramente no. Me llevé bien, o sea, la discriminación y eso, no le daba importancia porque tengo que relacionar por relacionar, no le daba tanta importancia (...) yo no, por mi parte no, tipo, me llevaba bien. (Entrevista con Paulina, 16 años, 5to año del Ortiz del Ocampo, 24 de junio de 2019).

Para seguir desarmando los componentes del conglomerado de lo *nacional* en las escuelas que aparecen en el registro citado, nos vamos a detener en los momentos de nacionalismo más explícitos. Evidentemente el comienzo y el cierre del registro con las palabras alusivas a la bandera como símbolo de paz, o a la importancia de *valorar lo nuestro*, resultan lo suficientemente explícitos. La relación permanentemente reforzada de que lo *nuestro* se configura *nacionalmente* y que debe ser *defendido*, *valorado* e incluso se debe *sentir orgullo*, son escuchadas por estudiantes –y el resto de los espectadores de actos escolares- año tras año durante toda la escolaridad obligatoria. En estas instancias se afirma y reproduce un formato específico de nacionalismo replicado en glosas 'copiadas, pegadas y recitadas'. Sin embargo, me interesa aún más detenernos en aquellos momentos de exacerbación patriótica que subsisten gracias a la presencia de personajes que avivan la puesta en marcha de ciertos ritos nacionalistas. Resulta importante destacar que mientras los primeros -las referencias

replicadas en glosas- ‘suceden’, los segundos suponen una carga más explícita en la voluntad por mantener en las escuelas secundarias de Argentina el ‘amor a lo nuestro’.

El imperativo por aplaudir a la bandera nacional parece un claro ejemplo. No basta con aquella consigna “vamos a despedir a nuestra insignia nacional, con un fuerte aplauso, por favor” (Registro de campo, acto veteranos Malvinas en el Ortiz de Ocampo, 1ero de abril de 2019), sino que ciertos adultos deben demandar aplausos a su paso. Cuando esto sucede al momento de retirarse la bandera en los actos, aflora una tensión en todas las escuelas porque no hay pleno consenso respecto si se debe o no aplaudir. De ahí que algunos aluden al ‘respeto’ en espera de silencio y otros incitan a aplaudir. En cambio, la demanda por cantar el himno nacional emerge como un ejemplo más claro de lo que busco iluminar. Retomo a continuación el registro del acto del día de la bandera:

Empieza a sonar el himno. Se escucha cuchichear a unas chicas que están sentadas atrás mío y que lo harán durante todo el acto. La docente que retó al silbador, les dice ‘chicas, están en un acto’.

Cuando suena la parte cantada del himno, se escucha principalmente las voces de los cantantes grabados, no así las voces de los estudiantes. Se acerca entre las hileras el vicedirector cantando a los gritos. Empiezan a escucharse las voces de los estudiantes que están alrededor mío. Yo, que no estaba cantando, empiezo a mover los labios, también sujeta a la presión. [En el audio de la grabación se escucha entonando al vicedirector]. (Registro de campo, acto del día de la bandera en el Ortiz de Ocampo, 21 de junio de 2019)

En otros actos que pude observar el vicedirector opera como ‘fiscalizador del himno’, recorriendo las hileras de butacas en el oscuro del teatro, como también aparece en el registro citado al inicio de esta segunda parte de la tesis. En aquel fragmento, comento que en el momento del himno logré visualizar a dos jóvenes con familias bolivianas que no lo cantaban. No fue hasta encontrarme con el conjunto del corpus de investigación que pude identificar en una entrevista previa a estos registros, que el vicedirector ya me había mencionado de la importancia que para él tiene que se respeten los *símbolos patrios*. Cito a continuación un fragmento de entrevista donde me venía comentando que los estudiantes migrantes de familias bolivianas y peruanas les parecían “respetuosos”:

D: (..) No así los chicos nuestros, por ahí... Por ahí veo chicos nuestros, argentinos... Que no le tienen tanto respeto a la bandera nacional. Y ellos [estudiantes migrantes] se paran, no cantan el himno, pero se paran y... Son cuidadosos hasta en eso... (Entrevista con Dardo, vicedirector del turno tarde del Ortiz de Ocampo, 01 de abril de 2019)

El rol que ocupa el vicedirector como ‘fiscalizador de himnos’<sup>175</sup> al avivar los *sentimientos patrióticos* en las escuelas, supone un mayor compromiso para con el histórico sentido que se le da a las escuelas como formadoras de ciudadanos nacionales. A su vez, estas prácticas reproductivas de *lo nacional* como *patriotismo* en las escuelas convive con otras formas de apropiarse e incluso disputar los sentidos en los actos escolares y en la vida cotidiana de las instituciones.

---

<sup>175</sup> Es más, es también quien sospecho que alienta a gritar -o directamente grita- “viva la patria” como parte de un juego que despierta risas y algún que otro “¡viva!” en el acto que estamos analizando.

## **¡Bailen, ustedes que saben bailar esto! El acto del día del respeto a la diversidad cultural como momento habilitado para la 'bolivianeidad'**

Consultar en las escuelas con adultos sobre población migrante, deriva en algún momento de la entrevista en la participación de algunos estudiantes en el acto del *12 de octubre*, día del respeto a la diversidad cultural. Al parecer, es el día habilitado para expresiones culturales escenificables de estudiantes con familias migrantes, y en particular, con familias bolivianas<sup>176</sup> en los tres IPEMs.

B: en el acto del 12 de octubre es cuando tiene mayor impacto, mayor presencia la comunidad boliviana. Preparan sus danzas, bailan caporales. Y se ha dado ese espacio, de tener actos largos, se han incorporado eventos culturales. Y vienen con sus trajes hermosos. (Entrevista con Bianca, coordinadora de curso del turno mañana del Ortiz del Ocampo, registro de campo del 29 de marzo de 2019)

Sin embargo, la participación que en principio se describe como una acción comunitaria o generalizable, al reconstruir actos particulares, queda restringida a estudiantes que forman parte de agrupaciones musicales o fraternidades de danza. La participación de estudiantes cuyo número artístico fuera armado exclusivamente para el acto (como la coreografía analizada en el acto del día de la bandera) no ocurren, y mucho menos la participación espontánea de estudiantes-espectadores.

E: ¿Y cuándo tienen el acto de ahora?

D: (...) el del 12 de octubre, mañana (...) Otros años venían de la comunidad, de Bolivia, este chico Juan, y tocaba con una bandita que él tiene y bien música de allá. Y les re daba vergüenza a los chicos bolivianos que están acá, porque yo les decía: '¡Bailen, ustedes que saben bailar esto!'. Y no, no se animaban a bailar ni a palos. Solo él que era egresado y ya grande y como que viene con... sino, inclusive él siendo alumno, poco se animaba. (Entrevista con Diana, coordinadora de curso del Héctor Cámpora, 12 de octubre de 2017)

La expresión que emplea la coordinadora de curso -y utilizo para nombrar este apartado-, arengando a salir a bailar *esto, la música de allá* y principalmente la negativa por parte de los jóvenes, hablan de la relación entre la exposición forzada que supone en un acto escolar sacar a la luz *la bolivianeidad*, en contraste con el desconocerlo como *un tema* en la cotidianidad escolar. Este abrupto pasaje entre la invisibilidad y la hipervisibilización cuenta con la participación de aquellos jóvenes que, como Juan, forman parte de colectivos de danza o música.

En sintonía con lo que describen las coordinadoras de curso del Ortiz de Ocampo y el Héctor Cámpora, en el IPEM Atilio López, también es en ese acto cuando se despliegan danzas bolivianas a cargo de agrupaciones en las que participan estudiantes. En este caso, la coordinadora de curso suma un aspecto que llama su atención: en el día en que se conmemora el respeto a la diversidad, les estudiantes respetan a los bailarines de caporales "porque les

---

<sup>176</sup> A continuación nos detendremos en el detalle de los números artísticos que toman cuerpo en los actos escolares. Un aspecto en el que no podré explayarme por falta de evidencia empírica, pero dejo planteado a modo de interrogante para próximas investigaciones vira en torno a la exclusiva participación de expresiones artísticas bolivianas en estos espacios. Reconociendo la importante presencia de estudiantes peruanos en el Ortiz de Ocampo, sorprende la falta de participación en contraste con la de bolivianos en estos espacios *habilitados*.



podrían gritar cosas, que se yo... pero no, se respeta” (Entrevista con Patricia, coordinadora de curso del IPEM Atilio López, 20 de abril de 2018)

Con esta breve introducción, volvemos al teatro del Ortiz de Ocampo para participar del acto del día del respeto a la diversidad atendiendo a: a) qué discursos se enuncian sobre el acontecimiento histórico y los sentidos de diversidad-nación; b) qué tipo de números artísticos se escenifican; c) quiénes y cómo participan; y finalmente d) qué prácticas dan cuenta del respeto a la diversidad en este acontecimiento tan evocativo.

### Acto del día del respeto a la diversidad

Confirmando el calor que se concentra en el teatro, un viernes 11 de octubre desde las 14.30 hasta las 15.30 participaron del acto estudiantes de distintos años del turno tarde de la escuela. El escenario no reviste de demasiada decoración. Un afiche color madera, palabras sueltas –y un tanto desordenadas- rezan “12 de octubre día de [sic] respeto a la diversidad cultural”, rodeadas de figuras humanoides con los colores del arcoíris.

La organización estuvo a cargo de profesores del área de Arte: dos a cargo de la conducción del mismo, otra que leyó un escrito de propia autoría y una docente de danza junto con dos profesores de música, que estuvieron acompañando los números artísticos que acordaron con estudiantes de sus cursos.

En lo que esperan que el acto comience, los distintos grupos de estudiantes se acomodan y dialogan. Una de las profesoras que conduce el acto comienza a hablar, y se va aminorando el murmullo. Con el siguiente relato, empieza formalmente el acto:

Docente 1 a cargo del acto: 12 de octubre, día del festejo de la diversidad cultural. Nos reunimos hoy para reflexionar sobre el respeto y la diversidad cultural americana, reafirmando especialmente la de los pueblos originarios. Han transcurrido 527 años de aquel 12 de octubre de 1492 y el tema sigue produciendo controversias con las diferentes posturas y los distintos matices que fue tomando este acontecimiento. Uno de estos aspectos consiste en la reflexión acerca de la denominación atribuida: ¿descubrimiento?, ¿conquista?, ¿encuentro cultural? un gran abanico de posibilidades se abre entre nosotros y varía según de quien opine, y la postura que ha tomado. Algunos herederos culturales de los conquistadores europeos lo consideran como el inicio de la civilización de estas tierras. En cambio, para los pueblos originarios, fue el comienzo de una guerra de exterminio que impuso un régimen colonial. Queremos rendir homenaje a todos los pueblos latinoamericanos y para ello, nada mejor que referirnos al descubrimiento de América [sic] fecha elegida para celebrar nuestra nacionalidad [sic] y para reivindicar nuestro componente indígena tanta veces olvidado (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019)

Ejemplo del collage de frases con las que se arman las glosas leídas en los actos, el fragmento citado contiene expresiones sumamente contradictorias. Referirse al 12 de octubre como momento de ‘descubrimiento’, ‘reafirmar’ la diversidad como un elemento ‘especial’ de las poblaciones indígenas, y a la vez aludir al ‘componente indígena’ desde la retórica del exterminio, supone retomar posicionamientos nacionalistas que históricamente han apelado a la construcción de un ‘ser nacional argentino’ en detrimento de cualquier forma de diversidad. No obstante, sobre esta base propone “reivindicar” el componente indígena. Tal como plantea Novaro (2020), en el último tiempo “las retóricas de inclusión e interculturalidad interpelaron

las formas de festejo escolar habilitando otras presencias y voces. Sin embargo, no terminaron de poner en cuestión los mandatos tradicionales” (2020: pág. 8).

El acto continúa con el ingreso de la bandera de ceremonias y con las *palabras alusivas* que escribió otra docente. En un relato extenso leído durante siete minutos con altibajos de silencio, en parte logrados con el chistar que cada tanto alguien emitía cuando aumentaba el murmullo. La ‘reflexión’ leída por la docente buscaba problematizar lugares comunes asociados al 12 de octubre. Destaco el siguiente fragmento para poder poner en relieve la polifonía que en torno a la diversidad podemos encontrar en una escuela, incluso en un mismo acto:

Docente a cargo de las palabras alusivas: querida comunidad educativa, hoy nos reunimos para conmemorar el día del respeto a la diversidad cultural, denominación actual a partir del año 2010 para el 12 de octubre. Conmemorar, es recordar, (...) celebrar es aplaudir, alabar. (...)

[Plantea el mayor reconocimiento a los pueblos originarios] Nos sirve para mirar a los que por mucho tiempo estuvieron sumergidos en el olvido y en el rechazo. Los pueblos originarios que todavía hoy deben luchar por lo que era suyo no sólo por las tierras usurpadas, sino también por mantener su cultura, sus formas de vida (...). Es tiempo de identificarnos en las riquezas diversas que distingue nuestra condición de argentinos para proyectarnos al mundo, sabiendo que somos parte de una tierra en la que confluyen identidades que permanecen vivas. El reconocimiento de la diversidad cultural lleva al diálogo entre civilizaciones y culturas, al respeto y a la comprensión mutua. Esta fecha debe significar algo más que el recuerdo de historias pasadas. La conmemoración debe vivirse como un acontecimiento vigente como un lazo que hermana, aunque la memoria colectiva siga trayendo el recuerdo de las 3 carabelas. Esta forma parte de nuestra identidad y de la tradición contada. (...)

Ya es un paso olvidar el ‘día de la raza’ y comenzar a llamarlo ‘el día del respeto a la diversidad cultural’. El siguiente paso es comenzar a respetar realmente la diversidad. Todos somos hermanos, vivimos en el mismo mundo, todos somos distintos y podemos enriquecernos de esa diferencia. (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019)

La disputa con los sentidos históricos aludidos al 12 de octubre es constante y coherente (en contraste con la apertura del acto): tanto al reconstruir y atribuirle un sentido restituido al cambio de nombre, como en el reconocimiento de la presencia indígena como constitutiva de la contemporaneidad argentina. También es un llamamiento al *real* respeto a la diversidad. Encontrarse con este tipo de reflexiones en las escuelas secundarias alienta a pensar condiciones de escolaridad más propensas al reconocimiento de la igualdad.

En el mismo sentido que planteaba respecto del acto del día de la bandera podemos distinguir entre lo que se enuncia y practica en el cumplimiento del mandato escolar, de aquellas otras prácticas –incluidas las discursivas– que supone un mayor compromiso con lo que se pone en escena. En este caso, mientras la presentación del acto intenta reponer la discusión sobre distintos ‘puntos de vistas’ sobre el acontecimiento, pretendiendo ponerse a tono con la retórica de la interculturalidad; el discurso de la docente es elaborado reflexivamente y con aparente convicción. Sobre qué lugar hay para la escucha de uno u otro entre el claustro estudiantil, no podría aseverar demasiado. Al indagar a la salida del acto, todas las reconstrucciones del mismo referenciaban las participaciones de los números artísticos de compañeros.

Un último aspecto de la intervención de la docente que a los fines de esta investigación me interesa destacar es que aún en los momentos más abiertamente defensores del reconocimiento de la diversidad como riqueza, la misma se plantea enmarcada en los horizontes nacionales. Me refiero a las dificultades por escapar de lo nacional como referente obligado, como condición. Este tipo de operatorias de lo nacional

Finalizada las *palabras alusivas*, se despiden las banderas de ceremonia y se anuncia la proyección de un video que demorará en comenzar en lo que baja la pantalla y logran darle inicio. Durante este tiempo se avivan las charlas y risas entre estudiantes. El video se titula “12 de octubre, la dominación no se festeja”. Las escenas son oscuras y se describe el ‘encuentro’ a partir de la destrucción:

‘Hubo un tiempo en el que todo era bueno (...) Pero ese tiempo acabó, desde que ellos llegaron con su odio pestilente y su nuevo dios y sus horriblos perros cazadores (...) todo lo arrasaron, lo quemaron, lo aplastaron, lo torturaron, lo mataron’ (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019).

En imágenes, se representa lo relatado con unas figuras de cerámica. Al comenzar el video con una escena en la que se ve a indígenas reunidos frente a un fuego viendo el atardecer que se intercala con otra escena con imágenes de las carabelas avanzando entre las tinieblas. Luego se simboliza el desembarco y la siguiente toma es un indígena ahorcado en un árbol, seguida de imágenes de destrucción. Se pausa el video y se aplaude. Con este video se representa una tercera postura basada en la visión del exterminio que se concentra en el genocidio indígena y considera el triunfo de las políticas asimilacionistas, abonando el sentido común respecto de que en la actualidad *no hay población indígena en Argentina* (Gordillo & Hirsch, 2010).

Trascurrió hasta aquí la primera mitad del acto. Tras las imágenes tétricas, sin mayor desarrollo ni apertura al debate (que no suele tener lugar en los actos escolares como formato cerrado, que cuenta con participantes en escena por un lado y espectadores por el otro), una de las docentes que dirige el acto anuncia alegremente: “La Latinoamericanidad se hace presente en esta oportunidad a través de los estudiantes de tercero ‘B’, junto con sus profesores, R. y Ro. con estas dos canciones”. Se prenden las luces e ingresa todo un curso, dividido entre el coro, por un lado, y cantantes e instrumentistas por otro, arriba y debajo del escenario, respectivamente. Ejecutarán dos canciones contemporáneas pero no “de moda”.

El primer tema es un reggae (Tu sin Mi de Dread Mar-I). Dos jóvenes cantantes se intercambian las estrofas memorizadas, mientras que en los momentos de estribillo, cantan los estudiantes del coro, que leen las letras con su celular. Empiezan a acompañar con palmas los estudiantes espectadores. Se escucha algo de bullicio, pero la atención está mucho más enfocada en el escenario que en lo que estuvo durante el resto del acto. Finalizado el primer tema, una de las cantantes (la que se muestra con mayor soltura frente al micrófono) dice: “Y ahora nuevo destino, viajamos a Brasil con ‘Ai Se Eu Te Pego’<sup>177</sup>, una canción que saben”. Comenzada la canción, cantan también los estudiantes espectadores.

Los números propuestos en este momento del acto me resultaron muy importantes para mostrar cómo en las escuelas, pensar el respeto por la *diversidad cultural* puede retomar la

---

<sup>177</sup> El título se traduce como “Ay, si te agarro” y es una canción que se popularizó a comienzos del 2012.

presencia permanente de mixturas en nuestras vidas cotidianas. Al darle un sentido no esencializado y contemporáneo puso en jaque el formato escolar de la representación esperada para un acto del 12 de octubre, a la vez que logró hacer partícipe a quienes se supone, forman parte de los actos como espectadores.

**Ilustración 18: Números artísticos de danzas (Afro, Salay, Gato y Tango) y saludo final de todos los bailarines en el acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo.**



**Fuente: Fotografías propias tomadas el 11 de octubre de 2019 en el Ortiz de Ocampo, Córdoba.<sup>178</sup>**

Avanzado el tema, atrás del coro, aparecen los estudiantes vestidos con trajes de danza que van a bailar en breve. Están distendidos y disfrutando descontracturados la pequeña travesura de salir a escena cuando *no corresponde*. Son estudiantes de sexto año del turno mañana que ya han participado del acto matutino y ahora estaban repitiendo para el siguiente turno. Al contar con la valoración con nota de su participación en la asignatura de danza, este grupo de jóvenes se anotó para bailar:

L: La profesora nos preguntó que ritmos bailaríamos y se propuso entre todo el curso bailar Afro, Gato, Tango y un paisano se ofreció a bailar Salay, que es un ritmo de Bolivia. Va a bailar con una chica de 4to, también paisana que él conoce de la fraternidad

<sup>178</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a los fotografiados

(Entrevista con Lucio de 20 años, de 6to año del Ortiz de Ocampo, registro de campo, 11 de octubre de 2019)

Finalizado los temas cantados, salen a escena tres chicas y dos varones con la siguiente presentación: “un conjunto de personas que descendemos de diversas historias y merecemos respeto, necesitamos recordar quiénes somos y de dónde venimos. Estudiantes de 6to Sociales y 6to Naturales recrean una danza afro. Ellos son...”. Suena una canción de percusión algo monótona que les estudiantes bailan con algunos tropiezos entre sí. En un momento de la coreografía en que todes movían los hombros, uno de los varones hizo un gesto con las manos, simulando senos que despertó risas entre los espectadores. Este grupo de baile, junto con otros dos varones y una joven más estarán a cargo también de las coreografías de Tango y Folclore (Gato). Por ello, entre ritmo y ritmo a cargo de este grupo de estudiantes, hubo dos presentaciones que les daban tiempo para cambiarse y recuperar energías. Al igual que este baile, el resto de los números interpretados por este grupo se ven un tanto desprolijos y, con excepción de una de las jóvenes, resulta evidente que no están habituados a bailar los distintos ritmos.

Entre el Afro y el Tango, una pareja bailó un Salay, danza folclórica boliviana, oriunda de Cochabamba. A diferencia de otros números representados en el acto, en este caso no hay preámbulo que contextualice el ritmo,<sup>179</sup> sólo se nombró a cuatro<sup>180</sup> estudiantes que *recrearían la danza Salay Bolivia*.<sup>181</sup>

[Cuando la docente dice Salay Bolivia, un estudiante grita ‘¡Bolivia!’. Comienza a sonar una canción y sale al escenario una joven vestida con una pollera corta y una blusa verde. Con su salida estalla el sonido “ahh” entre ternura y burla, y enseguida un chistido apagando el murmullo y las risas. Al instante sale a escena un varón con una flor en la mano vistiendo ropas hecha de las mismas telas, al juego del vestuario de la bailarina. Ambos llevaban sombreros. La canción dice algo así como ‘Linda dulcerita, como quisiera yo amarla’. Una voz que forma parte de la canción grita ‘arriba las palmas’ y les bailarines invitan a aplaudir, alentando a espectadores. Enseguida se suma el público. La música se acelera, las palmas paran, y se quedan todes mirando en silencio.] (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019)

Les bailarines muestran una sincronizada coreografía, mucha destreza y resistencia al salto durante los cinco minutos que duró la representación (es un tipo de zapateo que acompaña y marca el ritmo como un instrumento más de percusión). La historia que relatan es una escena

---

<sup>179</sup> En contraste, para anunciar el número de Tango, se presenta el ritmo como patrimonio inmaterial de la UNESCO y se lo contextualiza de la siguiente manera “El tango es un ritmo que nace de los barrios populares de Buenos Aires (...). Llena de inmigrantes europeos que huían de las guerras, de descendientes de esclavos africanos y de las mezclas de las costumbres de los propios habitantes de Buenos Aires. (...) Todo esto produjo una malgama de costumbre, creencias y ritos que se transformó en una identidad cultural específica. Antes de ‘la cumparcita’, el tango era música tabú, si se quiere, música del bajo, cosa de hombres (...). Recibamos en el escenario a ...” (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019)

<sup>180</sup> En el acto del turno mañana participaron los cuatro, en este acto sólo Romeo y Lydia, aunque en la presentación también se mencionó a Serena e Ismael.

<sup>181</sup> Salay Bolivia, es el nombre de la fraternidad que integran tres de ellos, mientras que Ismael forma parte de la fraternidad Salay Cochabamba, pero para la ocasión consiguieron prestado un traje y así bailar con el mismo conjunto que las compañeras de escena.

de mutuo coqueteo, en la que el varón le regala una flor, que la chica llevará en toda la canción. El varón lleva su sombrero en la mano y en muchas ocasiones simula estar cantándole a la joven. Se nota que conocen la coreografía porque la bailan y actúan sin aparentes errores. Cuando realizan el zapateo miran hacia abajo, y en el resto de las partes de la presentación se miran entre sí, pero el gesto mediaba entre el coqueteo que representaban y la vergüenza. Lo destaco porque hay mucho contraste con la pose de los bailarines de los otros géneros, pese a que los bailarines de Salay son más ‘profesionales’ y los otros más ‘amateurs’ en la danza, las parejas del resto de los ritmos se mostraban más desenvueltas y sonriendo entre sí. Me resulta inevitable pensar en qué tan expectantes pueden estar ante la respuesta de sus compañeras.

La coreografía termina simulando un beso que se tapa con el sombrero del varón. Al finalizar se escucha un “¡bravo!” y aplausos acalorados de espectadores entre quienes resuenan los mismos chiflidos que cerraron los números anteriores. Los bailarines saludan y, en un gesto de galantería del varón al dejarla pasar a la bailarina, se gana unos aplausos extra entre risitas.

Serena, una de las bailarinas de Salay que participó del acto de la mañana, me comentó que todos los años va alguna agrupación y que este año Romeo –compañero de la fraternidad- se anotó y la invitó. También invitó a Lydia de 4to año y a un *paisano* de 5to año, que baila en otra fraternidad. Durante una entrevista posterior al acto le consulté qué sintió al bailar en la escuela y me comentaba:

S: Eso fue muchos nervios, me puse muy nerviosa, porque era mucha gente. O sea, conocía a algunos, pero que te viera tanta gente era... Me ponía muy nerviosa y se me olvidaban las partes de la coreografía. Se me olvidaron algunos pedacitos, pero ahí trataba de disimular.

E: ¿Y cómo fue la recepción de que bailaran ustedes? O sea, ¿fue bien recibido por el resto de la escuela?

S: Sí, por mi curso, de parte de mi curso y amigos, me dijeron: “¡Qué bueno!”, “Bailaste lindo”. Las profes también nos felicitaron, mis otros amigos también dijeron que los felicitaron y todo. O sea, fue buena la presencia y lo que nos dijeron.

E: ¿Y vos cómo te sentís de, por ejemplo, poder bailar un Salay o alguna danza folclórica en tu escuela? O sea, en relación a ser boliviana, ¿eso lo sentís de alguna forma en particular?

S: Sí. O sea, para mí, no me da vergüenza bailarlo, sí me da nervios. Pero lo bailo también en otros eventos, o sea, el sábado bailé en Parque Sarmiento. Era un festival de... de los pueblos (...) había de todo, comidas... Ahí estaba probando yo también. Siempre me dan nervios al bailar y me equivoco un poco, pero aparte de eso, lo disfruto, porque es como que estoy representando a Bolivia, para mí. Y es algo como que me hace volver allá, ya que no puedo estar un poco. (Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

*Representar a Bolivia* en la escuela logrando la atención respetuosa, el acompañamiento de palmas y las felicitaciones por parte de docentes y compañeras irrumpen en la dinámica escolar alternando la carga negativa que circula en Córdoba –y en el resto de Argentina- (Grimson, 2006) en torno a *lo boliviano*. Como han mostrado trabajos abocados a las representaciones artísticas de población boliviana en Argentina, su participación es reconocida y habilitada en el espacio público en tanto etnitización (Pizarro, 2012) y visibilización aceptable (Grimson, 1999). En este sentido, resalta Novaro que “[l]a presencia de “lo boliviano” habilitado por la institución en los actos escolares se aproxima mucho a una forma patrimonializada de la

cultura. En la escuela hoy el 'otro nacional' se presenta a través de sus coloridos, vestimentas, ritmos." (Novaro, 2020, pág. 17).

El acto continúa con el baile grupal del ritmo folclórico argentino Gato que cuenta con la misma atención y ovación al cerrar. Seguidamente sube al escenario Lucio, quien con *un sólo de guitarra acompañará este momento con el tema Cóndor Pasa*.<sup>182</sup> Lucio es boliviano y tiene una banda de música junto a *paisanos* de su barrio, que en los fines de semana toca en fiestas del barrio.

Vuelve a iluminarse el escenario. Es el único número en el que hay un solo artista en escena. Aunque durante los aproximadamente cinco minutos que dura la canción hay intervalos de murmullos,<sup>183</sup> en general la escucha es silenciosa. Lucio ejecuta con mucho virtuosismo el tema, pero él considera que no estaba en condiciones de presentar la pieza:

L: no me estaban saliendo del todo pero cuando quise bajarme, me pidieron que tocara, porque de ese tiempo precisan mis compañeras para cambiarse de ropa... y para no fallar a mi palabra continué, aunque debo seguir ensayándolo.

E: y ¿cómo salieron los actos de la mañana?

L. Bien. Los más pequeños te quedan mirando cómo '¿de qué se trata?', intrigados, los más grandes ya te miran de otra forma. Entienden. (Entrevista con Lucio de 20 años, de 6to año del Ortiz de Ocampo, registro de campo, 11 de octubre de 2019).

Al cerrar su presentación y recibir los merecidos aplausos, salen a escena nuevamente el grupo que en este caso baila "La cumparcita". Cerrando los números de danza, salen los conjuntos de bailarines, incluidos la pareja de Salay, y saludan muy animados al público que aplaude con entusiasmo (véase Ilustración 18).

La docente a cargo de la conducción retoma la palabra y recibe un rezongar generalizado, estimo, señal del agotamiento por la extensión del acto. El último número está a cargo de los profesores de música, Ro. y R. junto los dos jóvenes presentados como "ex alumnos de nuestra escuela [que] nos deleitarán con música andina"

[Se hace una pausa a la espera de que empiecen, mientras tanto se escucha mucho murmullo pero no se distingue ningún comentario en particular. Suena una guitarra de fondo con un bombo (profesores) y tímidamente empieza a sonar el par de sikus (ex alumnos). Se silencia bastante el teatro. La canción es muy rítmica y está bien ejecutada. Dura casi tres minutos. Cada tanto alguien chifla imitando el sonido del sikus, no se escuchan risas. Al cierre el siempre presente "bravo" junto con los aplausos generales y los chiflidos. Se vuelve a despertar el murmullo y toma la palabra uno de los profesores]  
Ro.: queremos agradecer a todos los chicos que participaron, a los perceptores, a los profesores encargados de armar el acto, así que les queremos agradecer, y les agradecemos, el respeto por la escucha a la música que es cultura, tanto que hemos hablado hoy de respeto (Registro de campo, acto del día del respeto a la diversidad cultural en el Ortiz de Ocampo, 11 de octubre de 2019)

---

<sup>182</sup> El tema que ejecutó en el acto, es una pieza musical orquestal basada en la música tradicional andina, específicamente la música folclórica del Perú. Lo preparó a partir de los acordes de la partitura que compró a un youtuber que da clases particulares y prepara arreglos.

<sup>183</sup> Por ejemplo, entre les estudiantes que me rodeaban, un grupo de chicas se circulaban una botella de agua y comentaban el calor que hacía en el teatro.

Con estas palabras, y un saludo de la docente a cargo de la conducción invitando a desocupar el salón de actos, se levantan les estudiantes de sus butacas.

Al destacar el docente de música la escucha al cierre de los últimos números, ambos de *música andina*, interpreto que lo que reconoce el docente es el *esfuerzo* que han hecho les estudiantes en general (mayoritariamente de familias argentinas) al sostener el acuerdo escolar que prevalece en los actos y comportarse como *buenos espectadores, espectadores respetuosos*. Tal como decía Patricia, coordinadora de curso del Atilio López, *les podrían gritar cosas, pero respetan*. Este acento en el carácter excepcional que brinda el espacio performático del acto escolar del *12 de octubre* habilita la exposición de representaciones artísticas vinculadas a *lo boliviano*. En ellas es importante destacar que quienes participan son les estudiantes de familias bolivianas que se encuentran cursando sus últimos años y que, como ya dije, forman parte de agrupaciones de danza o bandas musicales.

### **De repente alguien toma la palabra y es un igual. Las otras formas de referenciar lo migrante, lo boliviano en la vida cotidiana escolar**

En algunas entrevistas, adultes del mundo escolar plantean que el día del estudiante es otra fecha de participación de estudiantes con danzas bolivianas. Sin embargo, he visto que algunos estudiantes que forman parte de familias bolivianas participan bailando otros géneros. Por ejemplo en el Ortiz de Ocampo, Cecilia -de 2do año- hizo un sólo de danzas árabes y Paz junto a otras compañeras de su curso -1er año- prepararon una coreografía de K-pop.

**Ilustración 19: Participación de Cecilia con número de danzas árabes en el festejo del día del estudiante en el Ortiz de Ocampo.**



**Fuente: Fotografía propia tomada el 20 de septiembre de 2019 en el Ortiz de Ocampo, Córdoba.**<sup>184</sup>

<sup>184</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a les fotografiades



Siguiendo a Novaro, cito:

Los jóvenes, además de asumir y reproducir la lógica y estilos escolares, se ubican en una posición que parece tanto condicionada por las referencias de origen de sus familias, como por los estilos y estéticas propias. En la tensión entre las interpelaciones a lo boliviano y lo argentino, muchos de ellos eligen una posición corrida de ambos, al menos en la escuela (Novaro G. , 2020, pág. 16).

Mi hipótesis de lectura al respecto, es que quienes más optan por desmarcarse de *lo boliviano* en la escuela son los jóvenes de los primeros años, aquellos que están ingresando a la institución y buscan separarse de la carga asociada al referente Bolivia. Seguiré explayándome al respecto en el próximo capítulo al profundizar en los procesos de identificación de jóvenes.

Con excepción del día del respeto a la diversidad cultural, *lo boliviano -y lo migrante-* en las interacciones intergeneracionales en las escuelas toma forma de contenido escolar áulico.<sup>185</sup> Al inicio de esta tesis, recuperaba un fragmento de entrevista en la que un grupo de estudiantes comentaba que al trabajar en la asignatura Formación para la Vida en el Trabajo con una película llamada “Bolivia” sobre los condiciones laborales de migrantes, Romeo (a quien ahora conocemos como el bailarín de Salay) le comentó a su clase condicionantes económicos que en su experiencia alentaban la decisión de migrar desde Bolivia a Argentina. En ese pasaje, lo valorado por Victoria, la estudiante que relata lo transcurrido, fue conocer la experiencia de su compañero y enriquecer su trabajo. A lo largo de mi estancia de campo, me he ido topando con otras historias que aludían a situaciones similares. Recupero otro caso que me resulta especialmente revelador aquí. Veníamos conversando con un docente de lengua del IPEM Atilio López sobre dos estudiantes hermanas, Lindsay y Amaia de 5to y 6to año, respectivamente:

C: (...) les daba una clase de Literatura, estamos viendo cronistas de las indias, Literatura Precolombina... con la de quinto [Lindsay] y hablamos del verdadero nombre o denominación de América. Salió el tema de Abya Yala. Y ella lo sabía al dedillo y lo explicó ella. Entonces, tiene esas cosas que vos decís, “Wow”, esto es lo que a mí me marca también, me sorprende, ¿entendés? En el sentido de que de repente alguien toma la palabra y es un igual y yo lo dejo que vaya para ese lado y después le explica a sus compañeros de qué se trata.

(Entrevista con Camilo, docente de Lengua del IPEM Atilio López, 28 de mayo de 2018).

Lo que pude reconstruir en estas situaciones como las que relata Camilo, o en la entrevista con Victoria y sus compañeros, es que les *‘jóvenes en movimiento’* toman la palabra en instancias áulicas cuando así lo desean, más que ante la interpelación por parte de docente. Por eso más que generar instancias para que *cuenten*, las propuestas pedagógicas resultan verdaderamente inclusivas en los casos que operan como *habilitadoras* para que les jóvenes se *apropien del espacio*.

Con este pie, les invito a reconstruir las experiencias escolares desde las miradas juveniles que escapan al mundo adulto, y cómo con relación al conjunto de elementos que fuimos

---

<sup>185</sup> En las interacciones intrageneracionales veremos en el próximo capítulo cómo *lo boliviano, lo migrante* emerge también como marcador *racializado* entre pares.

reconstruyendo podemos (re)pensar los procesos de identificación de los 'jóvenes en movimiento'.

## Capítulo 7: Relaciones intra generacionales y procesos de identificación en las escuelas secundarias de Córdoba

Este capítulo trae algunas cuestiones que comenzaron a vislumbrarse en relatos ya recuperados y que acá cobran centralidad. Al cambiar la lente, me concentro en lo que cobra suma importancia para jóvenes que forman parte de familias migrantes al observar sus relaciones escolares intra generacionales y también sus posicionamientos ante ciertos mandatos familiares).

En el primer y segundo apartado recojo dos de las representaciones que sobre ellos circulan en las escuelas secundarias para ponerlas en diálogo. Comienzo con la identificación como *estudiantes responsables* y cómo se relacionan con las expectativas familiares por distinguirse. Conforme avanzo en el capítulo, en el segundo apartado, presento la relación entre *abocarse al estudio* y las *dificultades* para sociabilizar.

En el tercer apartado presento las relaciones entre pares en las escuelas reconstruyendo cómo estas se encuentran principalmente atravesadas, o bien por el rechazo, o bien por la defensa de la diversidad como lo *políticamente correcto*. En este apartado, presto especial atención a nuevas formas de referenciar lo extranjero en las dinámicas juveniles que parecen ir más allá de la aparente dicotomía entre rechazo y defensa de la diversidad.

El cuarto apartado aborda las estrategias que ponen en juego los jóvenes que forman parte de familias migrantes para transitar la escolaridad en el marco de dichas relaciones intra-generacionales. Finalmente en el último apartado, doy cuenta de cómo se configuran los procesos de identificación de los 'jóvenes en movimiento' presentando un panorama heterogéneo en las formas de autoidentificarse con relación a los sentidos que circulan en las escuelas secundarias en torno a la 'bolivianeidad' y la 'extranjería'.

### 'Jóvenes en movimiento' como estudiantes responsables, que compiten entre sí

Ya hemos visto que entre adultos hay un extendido consenso de que los jóvenes de familias migrantes bolivianas son *responsables estudiantes*. También persisten ciertas imágenes alusivas a la lentitud, registradas por numerosos trabajos (Sinisi, 1998; Neufeld & Ariel, 1999; Novaro & Diez, 2011), aunque en la corrección contemporánea se matice con un "no son tan brillantes ni tan rápidos, vos ves que se ponen y logran sus objetivos esforzándose, te digo en relación a los que tengo, ¿no?" (Entrevista con Celia, directora del IPEM Héctor Cámpora, 05 de octubre de 2017),

También vimos que se destacaban en detrimento de los estudiantes de familias argentinas: "Son muy buenos alumnos, todos son muy perfil bajo. No gritan, no insultan, trabajan, hacen todo en clase... siempre se esfuerzan para mejorar. Cosa que los nuestros, desgraciadamente, es exactamente al revés" (Entrevista con Zenón, preceptor en el IPEM Atilio López, 20 de abril

de 2018), y que aquellos atributos reconocidos por el entorno educativo, como por ejemplo *responder de manera más formal a los requisitos escolares*, eran apropiados por los jóvenes. A la vez, hemos registrado que las imágenes de adultos del mundo escolar (principalmente del área de dirección o acompañamiento psicopedagógico) sobre las imposiciones familiares por cumplir con las responsabilidades escolares, e incluso por obtener notas altas, eran reconstruidos por parte de los jóvenes en términos de acompañamiento de sus familias, aunque no se desconocía que fuera una imposición para jóvenes de *otras familias bolivianas*.

Revisado en las dinámicas áulicas, lo que registran los docentes es que para muchos estudiantes con familias bolivianas, *las notas son importantes*. Por ejemplo, en el Atilio López, una docente de matemáticas me comentaba que como sanción por haber tenido un día de clases alborotado, les avisó a *sus chicos* que para la próxima semana pediría las carpetas. Al cumplir con la advertencia, dos de sus estudiantes (que son de familias migrantes) se pusieron *contentos*: “‘pero, ¿va a poner nota no?’, porque a ellos les interesa eso, que se materialice. Al resto del curso, no le importa...” (Registro de Entrevista con Socorro, docente de matemáticas del Atilio López, 26 de Septiembre de 2019).

Al dar una dinámica para la clase de geografía que sería evaluada con nota, otro docente me comentaba que dos jóvenes de familias bolivianas -Lindsay y Melina- de 5to año del Atilio López, suelen trabajar en el aula juntas y *que son excelentes alumnas*<sup>186</sup>. En aquella actividad trabajaron separadas y a una le fue mejor que a la otra. Al respecto el docente me decía:

Lindsay lo observó, porque le interesan mucho las notas (...) Si le ponés medio punto menos, te lo reclama. Hay bolivianos así. Hay bolivianos que les interesa el destacarse en las notas, les interesa la bandera, les interesa saber, ¿no? (...) ellas dos están ahí, sentaditas ahí y se dan muy poco con el resto. Se dan con dos o tres. Y vos las ves reaccionar mal ante ciertas cuestiones que se viven en el curso. Se molestan si hablan mucho los otros, se enojan. Ellas quieren escuchar y estar concentradas. No ingresan en las diversiones, en las charlas, en las pavadas que se dicen. No. Ellas como que necesitan otras cosas. (Entrevista con Claudio, docente de geografía del IPEM Atilio López, 19 de septiembre de 2019)

Me interesa destacar dos cuestiones que nos introducen en el mundo de las relaciones intra generacionales en los espacios escolares, por un lado, que *atender a las notas* da cuenta de dinámicas de competencia entre jóvenes de familias migrantes –y otros estudiantes también interesadas en su rendimiento escolar-. La otra cuestión, en la que me detengo en el próximo apartado, tiene que ver con la dicotomía que presenta el docente entre concentrarse en la clase y participar de las instancias distendidas de charlas o *diversiones* entre pares.

Veamos en primer lugar cómo opera la cuestión de la competencia. He podido reconstruir relatos sobre experiencias escolares de ‘jóvenes en movimiento’ y de jóvenes con familias argentinas que no han transitado experiencias de movilidad y, aunque hay elementos que se comparten independientemente del origen nacional (comparaciones con hermanos, comentarios de ma/padres, alguna anécdota de actos escolares y roñas con compañeres), hablar sobre conflictos por obtener las mejores calificaciones entre compañeres era sólo retomado por jóvenes de familias bolivianas. Tanto para comentar experiencias escolares del

---

<sup>186</sup> Recordemos que en el IPEM Atilio López se escolarizan principalmente los jóvenes de las familias bolivianas que residen en los alrededores, tal como di cuenta en el quinto capítulo.

nivel primario, como secundario. Por ejemplo, cuando le pregunté cómo se llevaba con sus compañeros del primario a Juan, un joven boliviano que se ha escolarizado en distintas escuelas por diversos territorios argentinos, este eligió conversar sobre cómo competía por las mejores calificaciones:

J: cuando hice primer grado [escuela rural provincia de Buenos Aires] tenía una sola compañerita, que era boliviana, y ella todo me copiaba a mí. La profesora (...) tendría 8, 10 alumnos, tendría 1 por curso y de nosotros solamente tenía solamente 2 de primer grado... y ella me copiaba todo a mí (...) entonces yo agarraba y hacía todas las sumas mal y después las agarraba y las volvía a hacer de nuevo para hacérmelas corregir, para yo tener mejores notas [risas] (...) No tenía con nadie hacer competencia, y acá en este colegio [escuela primaria en la ciudad de Córdoba] igual tenía mucha competencia. En este cole, cuando vine a 3er grado, tenía mucha competencia. Estaba haciendo así los ejercicios y por ahí estaba terminado de hacer el ejercicio y quería hacer corregir primero, y una chica que es peruana que vive acá, una gordita, así estaba terminado y yo quería hacer corregir, y ella se daba cuenta, se levantaba y se ponía en el pasillo para que no pase, hasta que ella terminaba ahí y se iba corriendo a hacer corregir. (Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

Así emprendida la conversación, al preguntar por su experiencia en el nivel secundario me comenta que no logró portar la bandera y que al igual que en el primario, *fue escolta*. El abanderado en el IPEM Héctor Cámpora fue “un peruano, mi amigo el Richard, él fue por un poquito que me ganó para ser abanderado” (Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017).

En otros casos, la competencia por las notas no era el eje a partir del cual reconstruir relaciones intra generacionales, pero emergía en los relatos cotidianos. Así lo noté por caso con Analía, quien se encontraba cursando su primer año del secundario en el Atilio López cuando la conocí. Tenía un grupo de amigas muy cercanas, que rondaron todas las veces que nos reunimos tratando de saber de qué iban nuestros encuentros. Aunque a Analía se la veía disfrutar de salir de clases para conversar conmigo, prefería no hacerlo frente a sus amigas, quienes a diferencia de ella, no eran migrantes. En una de nuestras entrevistas, me comentó muy molesta que Mario, un compañero de su clase también de familia boliviana (pero en el caso de él nacido en Argentina) y cuyas madres son conocidas entre sí, la acusa de *haberse hecho un machete*<sup>187</sup>.

A: no me gusta su actitud, porque hace rato me dijo que yo hacía machetes, esas cosas... pero yo nunca hago machetes

E: ¿te dijo eso a vos o lo dijo en el aula como botoneando [acusando]?

A: lo dijo en el aula, después todos dijeron '¡no!' y eso no me gusta a mí, que digan cosas que... con sus propios ojos no ven pero dicen... me quería acusar, porque él no terminó y yo sí terminé (...) no me gusta, porque después le dicen a mi mamá, me dice que yo hice machete, me saqué un 10 en inglés, hace rato vi y me dice 'te sacaste un 10' y ahora me dice que me vio haciendo un machete y yo nunca hice machete, me enferma (...) cuando yo me saqué la nota de matemática un promedio 4, me dijo 'aja! no sabe nada', 'bueno Mario, quiero saber qué nota' y se sacó 10 y como que de ahí que compitió conmigo y

---

<sup>187</sup> Se le llama machete a los escritos en pequeños papeles u otras superficies con anotaciones que les estudiantes emplean para copiarse fraudulentamente en una prueba/examen. En Bolivia les suelen llamar *chanchullo*.

después yo me saqué buena nota y ahora él se sacó un 1 en inglés, y de eso anda diciendo cosas, que hago machetes ...

E: y ¿compite también con otros compañeros?

A: sólo conmigo (Entrevista con Analía, 12 años, 1er año del IPEM Atilio López, 27 de Junio de 2018)

Claramente molesta por la acusación, el relato de Analía muestra que ella está al tanto de las calificaciones de Mario también y que hay una especie de pulseada por las notas. Por otra parte, no es menor el comentario respecto del rol que juegan las madres de ambos jóvenes que se conocen entre sí. Tanto es así que Mario podría acceder a contarle a la madre de Analía sobre el supuesto fraude en su alta calificación. Destaco el lugar de las madres porque en las escuelas secundarias barriales aparecía reconstruido el control sobre las notas de hijos con cierta recurrencia, tal como comenta la coordinadora de curso del Héctor Cámpora:

D: hace un par de años atrás era la disputa por la bandera de la comunidad [refiere a migrantes del barrio], donde, digamos, son primos hermanos, familiares de ellos y venían como a indagar y preguntar qué pasaba que había perdido o ya no estaba como escolta de la bandera y había pasado a otro. '¿Qué notas tuvo?', '¿por qué...?' '¿El otro qué notas tiene...?' Indagaban sobre todos los padres. Como que entre ellos son muy competitivos. (Entrevista con Diana, coordinadora de curso del Héctor Cámpora, 12 de octubre de 2017)

Por lo que veíamos en el capítulo pasado con relación a la persistencia del proyecto nacionalizador en las escuelas argentinas, no sorprende que el reconocimiento a los mejores desempeños académicos continúe siendo simbolizado con el portar y escoltar la bandera nacional argentina. Conviene aquí advertir por lo menos sobre la paradoja de que sean ma/padres migrantes –y sus hijos- quienes disputen el reconocimiento incluso a pesar de las formas que adoptan.

**Ilustración 20: Designación de nuevo cuerpo de abanderadas y escoltas en el cierre del ciclo 2019 en el IPEM Atilio López.**



Fuente: Fotografía Recuperada del perfil público del Facebook del IPEM Atilio López.<sup>188</sup>

<sup>188</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a les fotografiades

Con relación al control familiar en la competencia por esa distinción, algo veíamos al respecto al desarrollar las apuestas familiares. Siguiendo a Diez, Novaro y Martínez (2017) los deseos de prestigio, ascenso y reconocimiento del desempeño de sus hijos, que les permite distinguirse de sus connacionales, a su vez les distancia como colectivo de los prejuicios dominantes en Argentina hacia esta población (2017, pág. 28). Sin embargo, para las escuelas, las prácticas de competencia quedan restringidas en tanto pujas entre familias, perdiéndose de vista aquellas formas de reposicionarse como colectivo a partir de la adscripción nacional como *nosotres les bolivianos somos responsables*,<sup>189</sup> o *nosotros bien educamos a los chicos* (Entrevista con Bernarda, madre de Jhulian, estudiante del Ortiz de Ocampo, 5 de noviembre de 2013)<sup>190</sup>.

Sin embargo, entre los jóvenes que forman parte de familias bolivianas, también hay quienes reconocen el mandato por distinguirse como propio de bolivianos, aunque relativizan que sea así en todas las familias e incluso buscan distanciarse de ese tipo de prácticas en su cotidianidad. Con Lucrecia veníamos conversando sobre otro tema –la importancia que estas familias le atribuían a las responsabilidades laborales- mientras veíamos un partido de la Liga Deportiva en uno de los barrios con mayor presencia boliviana. Para mi sorpresa, me dice que lo que para ella es característico de las familias bolivianas, además de la prioridad que se le reconoce al trabajo, es la competencia entre familias.

L: [la prioridad es el trabajo] es el trabajo... y la competencia. Yo no sé si no notas que compiten

E: ¿los padres o los hijos?

L: no, entre familias, se miran... así es como que cuando estas con bolivianos es como que hay muchos chismeríos... no sé si pasa en todos, la verdad

E: No sé... ¿cómo lo ves vos?

L: yo te puedo decir algo así, yo lo que veo así a los que ... Incluyendo así a mi mamá, a veces yo trato de que no, pero bue, es que hay mucha competencia. 'Mira, tiene una casa bonita, ohhh', qué se yo, a veces puede surgir envidia, a veces no. (Entrevista con Lucrecia, 25 años, Liga de Fútbol, 1 de julio de 2018)

Por eso, para pensar las relaciones intra generacionales cobran centralidad las dinámicas de competencia entre 'jóvenes en movimiento', pero no se agotan en estos sentidos ya que también se encuentran en convivencia con otras dinámicas. Retomo a continuación un fragmento de la entrevista con Lucas, Jhulián, Eneas y Maycol, los estudiantes de primer año del Ortiz de Ocampo que ilustra cómo entre amigos –todes ellos de familias bolivianas-, compiten por destacarse en las calificaciones, pero también cooperan entre sí. En el momento de la entrevista del que extraigo la cita veníamos conversando sobre cómo les estaba yendo en las materias. Al tocarle el turno de contar a Eneas, la mayoría se ríen relajados, mientras Jhulián intenta sacar a relucir las calificaciones más bajas de Eneas.

L: Messi, está acá

J: un 8 se sacó

---

<sup>189</sup> Resta pensar las diferencias entre lo que acontece en Córdoba, donde el asociativismo como organización connacional no tiene el peso representativo que cuenta en la localidad que las autoras observan con una presencia muy consolidada en torno a la 'Colectividad Boliviana'. Por eso el carácter colectivo que recupero alude al sentimiento de pertenencia asociado a la adscripción nacional y no a una grupalidad concreta.

<sup>190</sup> Esta entrevista fueron realizadas junto con Carina Trabalón en el marco de nuestra investigación de fin de grado de la cual fui recuperando oportunamente algunos resultados.

En: en inglés, porque me olvidé el saludo, y porque las cosas...

M: igual, nosotros estuvimos un 10 gracias a Eneas... y a Jhulian

L: jaja! y yo también... gracias a estos dos yo me saqué 10... En inglés y en lengua

En: yo tengo casi todos 10. Algunos 9, 9.5,

J: y un 8

En: 8, no más tuve en inglés y en italiano

J. jno! te faltó uno... ¡en geografía también!

(Entrevista con Lucas, Jhulián, Eneas y Maycol, de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Aunque es evidente que Jhulian mantiene cierta rivalidad con Eneas, para el resto del grupo el más pequeño despierta admiración y por eso es referenciado con la figura del jugador de fútbol estrella. Por lo que cuentan, también reparten los laureles cuando realizan trabajos conjuntos y obtienen altas calificaciones *gracias a* Eneas, y también a Jhulian. Sobre las dinámicas intra generacionales en el curso al que asiste este grupo retorno avanzado el capítulo. A continuación me interesa volver sobre la dicotomía que presentaba el docente de geografía del Atilio López entre el interés de estudiantes bolivianos por concentrarse en la clase y la actitud o disposición del resto de estudiantes en torno a *divertirse* entre pares.

## La importancia de “socializar”

Al trabajar con jóvenes en la escuela, los mejores momentos para tomar fotografías y no entrar en tensión con el uso de imágenes con menores son los días de paro o actividades extraordinarias. En esos momentos, los bancos en respetuosas hileras y los mensajes de las paredes de las aulas ganan mayor protagonismo. Uno de esos días de paro fue la víspera al festejo del día del estudiante. Tanto en el Atilio López como en el Ortiz de Ocampo, estaban previstas actividades deportivas. Pero mientras en el primero hubo mucha concurrencia, en el segundo sólo un puñado de estudiantes por curso se acercó a decorar sus aulas para el concurso cuyo resultado se haría público al día siguiente. Acá la relación escuela de barrio y escuela del centro parecen explicar los motivos de la asistencia en una y la poca participación en la otra. Así fue que pude recorrer las aulas y los pasillos del Ortiz de Ocampo y toparme con el escenario que a continuación describo. Esta nos abre la puerta para comenzar a desentrañar cómo se entablan las relaciones intra generacionales con otros jóvenes en las escuelas y cómo éstas van reconfigurando los sentidos de escolaridad en jóvenes que forman parte de familias bolivianas –para dar paso luego a pensar también sus procesos de identificación-.

En el aula de quinto año, especialidad Ciencias Naturales (turno mañana) del Ortiz de Ocampo, casi el 14%<sup>191</sup> del total de estudiantes son jóvenes nacidos en Bolivia. Si atendemos a la Tabla 21 del Anexo 2, este es uno de los cursos con mayor presencia migrante, y en particular de origen boliviano. En su aula, decorada con motivo primaveral, con las paredes repletas de papel de barrilete simulando hojas de árboles junto a grullas y flores de papel rojo, me

---

<sup>191</sup> De hecho, no puedo incorporar en la comparación entre cursos la presencia de jóvenes hijos de migrantes, porque esa información está muy incompleta para algunos cursos (principalmente para los del turno tarde, que tienen una carga más laxa incluso para la nacionalidad de los propios estudiantes) pero, pero de los 29 estudiantes, 11 (38%) tienen tutores con “DNI extranjero” (el 45% con DNI argentino y 17% no está cargado)



encontré con un afiche cubierto con papeles de color amarillo y celeste con los nombres de los estudiantes de ese curso, titulado '[iii]Mis compañeros!!! [¿]Cómo son?'. Como supe al indagar luego, se trata de una actividad de comienzo de año en la que la docente, en este caso de física/matemáticas, lleva los papeles con los nombres de la nómina del curso, se los reparte azarosamente a cada uno de ellos, y los estudiantes deben describir a la compañera que le tocó. Luego arrojan los papelitos plegados por el curso, y 'juegan' a recogerlos buscando la descripción recibida. Así se presentan al resto del curso y –principalmente– a la docente con las palabras de otros. Cerrada la parte lúdica de la actividad, los papeles se pegaron en un afiche que les recibe en cada jornada escolar.

De los 29 papelitos de colores que presentan a los estudiantes, faltan los que se corresponden con dos jóvenes, un varón de familia argentina y una joven hija de migrantes (sin especificar). Esto se debe a que el afiche tiene arrancado un fragmento, quizás de quien no estaba conforme con la descripción recibida. También se completa el afiche con dos papelitos de hojas rayadas que en letras rojas y con un par de corazones rezan "I like" seguido del nombre de dos varones, uno de ellos boliviano y el otro de familia migrante.

**Ilustración 21:** Afiche '[iii]Mis compañeros!!! [¿]Cómo son?' y decoraciones del día del estudiante del aula de 5to año de la Ortiz de Ocampo



Fuente: Fotografías propias tomadas el 19 de septiembre de 2019 en el Ortiz de Ocampo, Córdoba.<sup>192</sup>

Los detalles de todas las presentaciones en los papelitos están reconstruidos en la Tabla 23 del anexo 2, junto con los datos de los estudiantes que describen (prescindiendo de los nombres y apellidos por razones obvias). Aquí quería traer las siguientes descripciones para comenzar a pensar lo valorado entre jóvenes a la hora de presentar a una compañera:

<sup>192</sup> El efecto de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a los jóvenes cuyos nombres y apellidos salen fotografiados

‘Es bueno compañero [sic]. Es molesto [sic]. Habla mucho. Me cae de 10 [emogi sonriendo]. Me gusta su forma de ser. Es divertido, chitoso [sic- emogi de risa]’ (Sobre el estudiante B., de 16 años, argentino, hijo de argentinos)

‘Le pasa la tarea a todos. Es re piola (y hermoso) Extra: Toca el piano románticamente [emogi ojos con corazones]’ (Sobre el estudiante E., de 16 años, argentino, hijo de migrantes -y uno de los que recibió papel extra con declaración amorosa-)

‘Es inteligente, siempre esta con las tareas. Es una chica callada, eso hace que sea insociable’ (Sobre la estudiante L., de 16 años, argentina, hija de bolivianos)

‘Es responsable e inteligente (Sobre la estudiante S., de 17 años, boliviana)

‘Inteligente. Amigable’ (Sobre Laura, presidenta del centro de estudiantes, de 16 años, argentina, hija de argentinos)

‘Bueno. Muy amigable y sonriente. Descripción: Es petiso con pelo corto y de color negro, tiene piel morochita, tiene ojos color negro o marrón y es muy sociable.’ (Sobre el estudiante L.M., de 19 años, boliviano)

En estos casos, y en el total de descripciones, rara vez se alude a cuestiones físicas para describir a le compañere asignado. De hecho la presentación de L.M. es la única que detalla al respecto y quizás podrían sumarse la del ‘galán’, aunque la referencia a que es *hermoso* no necesariamente remite a su aspecto físico.

En cambio, hay parámetros constantes en los papelitos que rápidamente podríamos clasificar en cualidades académicas y cualidades de sociabilidad. Para las académicas sólo se referencian cuando son positivamente valoradas: inteligente, responsable, etc. Tal como venimos viendo, suele ser destacado para describir a jóvenes que forman parte de familias bolivianas.

Con relación a las cualidades de sociabilidad, me interesa concentrarme en la importancia que les compañeres le atribuyen a ser *amigable*, ser *sociable*, *piola*. En contraste, ser *insociable*, *antisocial* e incluso *tímide* aparece en las descripciones como un problema si se es callado. Lo que vamos a desarmar al recurrir a los relatos de jóvenes es cómo aparecen posicionadas en las antípodas quienes son responsables respecto de quienes son *piolas*.<sup>193</sup> O cómo lo resumía una docente del Atilio López “para los *de acá* llevarse materias es de *picantes*, para los *extranjeros* es una vergüenza” (Entrevista con Socorro, docente de matemáticas del Atilio López, 26 de Septiembre de 2019).

En un trabajo ya clásico para abordar este tipo de práctica de los aquí llamados *picantes* Willis (1988) planteaba que las prácticas aparentemente contestatarias por parte de estudiantes provenientes de las clases obreras inglesas que se resistían a *lo que la escuela quiere que aprendan*, terminaban resultando funcionales a la reproducción de la condición desventajosa que se ocupaba. Sin embargo, a los fines de las dinámicas intra generacionales, quienes le dan importancia a las pautas escolares planteadas por docentes por encima de las relaciones entre compañeres rompen las reglas juveniles. Así *molestar* es ser *divertide*, y en contraposición, *estar siempre con las tareas* es ser *insociable*. Estas pautas de sociabilidad, en tanto trato entre

---

<sup>193</sup> De hecho la única que parece romper con este sentido dicotómico es Laura, la presidenta del centro de estudiantes.

pares (Weiss, 2012), que como presenté en la introducción, son recuperadas en términos de *socialización* en el uso práctico, van marcando una tensión en les 'jóvenes en movimiento', al tener que responder a su vez las demandas intergeneracionales de rendimiento escolar. Darío, un joven cuyos relatos me han resultado especialmente esclarecedores de las tramas complejas que configuran los sentidos de escolaridad de 'jóvenes en movimiento', había retornado a Córdoba tras no haber podido aprobar el primer año del secundario en Tarija y en su regreso, lo inscriben para cursar primero en el Ortiz de Ocampo. En nuestra entrevista a solas, me comentaba cómo había ideado una estrategia para mejorar su rendimiento escolar en detrimento de sus relaciones con compañeros por aquellas épocas:

D: En primero, no hablé con nadie, porque sentía que me iba a ir mal en el colegio. Y no hablé con nadie creo que hasta octubre o septiembre. Un largo tiempo. Todos intentaban hacerme hablar, pero no, yo evitaba que me hablen, porque no quería desconcentrarme,irme con ellos a cualquier lado, así. Evitarme distracciones con ellos. Y sí, me fue bien, porque al no hablar con nadie... solamente con el estudio. Me sentía bien y al mismo tiempo no, porque me hacía falta divertirme y todo eso. Y bueno, no hacía nada, me iba bien en todas las materias y pasé sin problemas de curso, pero en septiembre vino un compañero nuevo... o creo que en agosto, intentó hacerme hablar y yo me resistía y un día hacía chiste, todo eso y me llevó a hacer hablar. Y desde ahí empecé a hablar con ellos. Poco a poco mis notas fueron bajando también en el último trimestre, pero no, pasé. Ahora en segundo me volví a juntar con ellos y la cosa es que mis notas no eran las mismas que en primero.

E: ¿Pero pudiste pasar primero y segundo?

D: Sí, pero me llevé una materia en segundo. Me llevé Biología por cuatro puntos, creo. No, por medio punto me la llevé (...) Pensé que la había pasado, pero no, tenía un 6 pero en rojo. Por eso tengo que ir a rendir ahora en diciembre.

(Entrevista con Darío, 3ero del Ortiz del Ocampo, 20 de noviembre de 2019).

Aunque parezca una relación demasiado simplificada, por momentos aparece reconstruida cierta clase de percepción acerca del tiempo dedicado al estudio como si fuera inversamente proporcional al dedicado a las amistades. Este antagonismo entre divertirse en el aula o concentrarse ya lo describía el docente del Atilio López, al referirse a las maneras en que dos jóvenes de familias migrantes se molestaban cuando el resto del curso no les permitía atender a la clase. Estas tensiones van marcando las maneras de autopercebirse de les jóvenes, a la vez que van configurando sus maneras de habitar las escuelas secundarias.

Por otra parte, esas tensiones se conjugan, tal como fuimos viendo, con la movilidad entre escuelas en pos de que junto a sus familias van conociendo la oferta educativa local y apuestan a garantizar una escolaridad más céntrica. Por ejemplo, Damian comenzó el secundario en el Atilio López y en el segundo año se cambió al Ortiz de Ocampo, pero tal como él lo plantea le fue *muy difícil acoplarse*.

E: ¿Y en el Atilio Lopez cómo te iba con los compañeros?

D: Me iba bien, sí. Tenía una buena relación, hablábamos entre todos ahí. Sí, estaba suelto ahí, porque conocía a todos. Acá, cuando vine en segundo año, no sabía qué hacer. O sea, me quedaba así callado. Porque cada uno ya tenía su grupo y, como yo era nuevo y tímido... Pero bueno, me hice amigos así.

E: ¿Y el primario dónde lo hiciste?

D: Cerca de mi barrio también. Hay un colegio al lado del Atilio López, que se llama Simón Bolívar. Ahí era muy sociable, no sé por qué me volví tímido. Porque era muy

abierto, muy entrador, como se decía. Y bueno, así se pasó todo el tiempo. (Damián, 17 años, 6to año del Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)

En este sentido, por la recurrencia de estos relatos, en un trabajo junto a Hendel, planteábamos: “[d]esplazarse entre una escuela y otra no supone solamente cambiar de país, de vivienda, de edificio escolar, de docentes y compañeros, también es uno el que cambia o ‘es cambiado’ a lo largo de ese movimiento” (Maggi & Hendel, 2019, pág. 27).

Frente al dilema entre las dinámicas intra generacionales dominantes y los mandatos familiares de ser estudiantes responsables, de *ser alguien*, también hay ‘jóvenes en movimiento’ que resuelven volverse *picantes*.

R: El año pasado me llevé dos materias simplemente porque no quería hacer las evaluaciones porque me sentía mal.

E: ¿Y por qué te sentías mal?

R: Porque tenía problemas [interrumpen] O sea, como que, si aprobaba eso, ya estaba. Y había otra parte mía que no quería hacerlo. (Entrevista con Robert y amigos, de 15 años, todos de 4to del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019)

Robert es un joven de 4to año del Ortiz de Ocampo que eligió la especialidad de arte. Tengo a lo largo de mis registros de campo numerosas descripciones de sus atuendos, siempre llamativos que destacan en la multitud de jóvenes con jeans rasgados y blusas de moda. Robert en cambio asiste ocasionalmente a la escuela como si se disfrazara. Un día va de traje, otro día íntegramente de negro -maquillaje inclusive-, alguna vez lo he cruzado de guardapolvo también. El día de nuestra entrevista llevaba puesto un barbijo, prenda que por 2019 no era para nada común -en contraste con el momento en el que se escribe este capítulo-. Junto a Estéfano, un amigo del curso, se ponen consignas cada tanto y juegan a transitar la jornada escolar a la espera de las repercusiones “por locura”. Se han consolidado como grupo de amigos junto con tres chicas (Lucía, Karen y Lisa). “Fuimos conociéndonos más, nos fuimos abriendo y vimos gente que nos parecía divertida y era como nosotros” (Entrevista con Robert y amigos, de 15 años, todos de 4to del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019).

El día de nuestra entrevista estaban les cinco. Se encontraban en el patio junto al resto del curso, porque habían tenido hora libre. Hablé con su preceptora y le pareció bien aprovechar para hacer las entrevistas. Mi idea era visitar todos los grupos, pero me interesaba en particular, conversar con una chica que se había quedado sola sentada en un banco, y parecía ocupada leyendo o estudiando algo de su carpeta. Como siempre, mi interés se circunscribe a quienes yo creo *bolivianos*. Al llegarme al siguiente grupo que le tocaba por orden, me encuentro con este puñado de jóvenes que, a diferencia del grupo anterior, estaban ansiosos por ser entrevistados, e incluso ser filmados, aunque para su decepción me bastaba con el audio. Al consultarle los nombres y encontrarme con Robert por respuesta, le pregunto si así *se hacía llamar*, y al no obtener respuesta Karen me confirma que en efecto, es el nombre de su amigo. No es hasta casi un mes después de haber conversado con ellos, que empiezo a buscar sus nombres para completar mis grillas de registro y me doy con que Robert nació en Bolivia, dato que no extraigo de la entrevista. Aunque merece un apartado propio de reflexividad poner en palabras a qué me refiero al decir todo el tiempo que me intereso por quienes “creo” de familia migrantes, esta situación dejó en evidencia mis propios prejuicios sobre qué hacen, cómo se agrupan y generan amistades les ‘jóvenes en movimiento’, tanto por la falta de interés que me despertaba entrevistar a Robert – y su grupo-, como por hacer

notar mi sorpresa ante un nombre distinto al que esperaba. Es que encontrarme con que un estudiante que le pone esmero a llamar la atención en la escuela era un joven boliviano, mostraba una disonancia con lo que iba reconstruyendo. Al cierre de la tesis retomo el caso de Robert para pensar los procesos de identificación y estrategias por desmarcarse de ‘jóvenes en movimiento’ en las escuelas secundarias de Córdoba.

### **Relaciones intra generacionales entre el rechazo y la defensa de la diversidad como lo *políticamente correcto*.**

Por lo presentado hasta aquí parece que eludo al gran elefante en el aula. Me refiero a las dinámicas de hostilidad que comentan haber transitado jóvenes de familias migrantes en general y bolivianas en particular. Si bien hay trabajos que se han abocado a las experiencias de discriminación de las que son objeto los ‘jóvenes en movimiento’ por parte de compañeros (Taruselli, 2020; Kleidermacher, Lanzetta, Abiuso, Grunberg, & Ripossio, 2020), éstas resultan incómodas de relevar, sobre todo porque ponen la mira en otros jóvenes que también forman parte de sectores subalternizados.

Sucede que, sin referir a estas dinámicas protagonizadas por jóvenes, dejo las experiencias escolares reducidas a lo orquestado por adultos, o bien parezco sugerir que aquellos jóvenes que forman parte de familias migrantes que se relacionan menos con otros jóvenes solamente lo hacen porque prefieren atender a las clases. Lo cierto es que en el complejo entramado y diversidad de experiencias y estrategias por transitar la escolaridad secundaria, lo que parece compartirse es el reconocer que ser identificadas como bolivianas en las escuelas en Argentina, es motivo de discriminación. Traigo el relato de Darío, el joven que asiste al tercer año del Ortiz de Ocampo:

D: ... acá (...) había muchos chicos que me insultaban mucho. También porque era bajo y tenía la cabeza más grande que todos y me decían “cabezón” y todo eso. Me decían “negro boliviano” y todo eso, pero no le daba importancia (...) tenía amigos, pero la mayoría eran bolivianos casi, como yo. Y un amigo argentino nomás tenía. Y la cosa es que en la primaria me causaban muchos problemas, entre grupos me venían a joder y todo eso y me pegaban. Y bueno, no hacía nada yo, tenía a mi hermano ahí, que me defendía a veces. La cosa es que siempre me discriminaban, me gritaban, querían pelear, me hacían *bullying*. Luego de cursar quinto, me fui a Bolivia y en Bolivia todo era distinto, o sea, estaba más tranquilo allá. (Entrevista con Darío, 17 años, estudiante de 3er año del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019).

Lo que parece más matizado en la escolarización secundaria con relación a experiencias relatadas sobre lo transitado durante la infancia, es el nivel de explicitación que adquieren estos actos de hostilidad. Así, Darío relata que al retornar a Córdoba y coincidir en el Ortiz de Ocampo con un compañero del primario, éste lo molestaba diciéndole *chato*, en referencia a su estatura. Pude reconstruir a partir de las reiteradas referencias, que los actos de diferenciación que explicitan el origen nacional, van matizándose conforme avanzan en el nivel medio. Así lo relataban estudiantes de primer año, pero enseguida aparece la presencia mediadora de docentes, irrumpiendo en estas dinámicas: “Después, la profe cuando se entera, les llama la atención” (Malena, 1er año del IPEM Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019).

Otros relatos también enuncian haber transitado experiencias de discriminación, pero en estos se evitaba aludir a los orígenes nacionales o de extranjería. Por ejemplo, Emma y Mauricio, ambos de familia peruana, comentaban que en el Atilio López la rivalidad entre cursos se traducía en términos de condiciones de clase.

E: Te discriminan porque no sos del 'B', porque ellos son de la alta clase, nosotros somos de la baja clase... 'Porque mi papá es camionero, porque el tuyo limpia las calles, es obrero. En realidad, se discrimina por todo.

E: Por todo, podría ser cualquier cosa.

M: Porque se creen que son de clase alta, los otros son de clase baja.

E: Ah, porque yo tengo unas zapatillas de 5.000 pesos y vos tenés unas de 200 pesos. Y así. Es por todo, pero todo el tema de plata... Y si vivís en este barrio, corazón.

M: No vivís en un barrio privado, no vivís en un country. Si vivís en un country, ¿por qué estás viniendo a un colegio como este? (Entrevista con Emma y Mauricio de 6to del IPEM Atilio López, 28 de Mayo de 2018)

Aunque los criterios de grupalidad y diferenciación que configuran los espacios sociales y sus relaciones de poder pueden cobrar distintas relevancias (Elias, 2003), mi interpretación para el caso que enuncian Emma y Mauricio tiene que ver con un cruce entre las divisiones de cursado ('A' y 'B'), clivajes de clase y también de origen migrante. Aunque se evita enunciar este último, debido a que cuenta con más desaprobación en las escuelas, es decir, no todas las referencias suponen las mismas sanciones al ser escuchadas. Tal es así, que a lo largo de todo el trabajo de campo, excepcionalmente di con casos como el de Analía de 1er año del Atilio López, quien me contó que en la secundaria la molestan, entre otras cosas, diciéndole 'boliviana'.<sup>194</sup>

A: me dice 'la Analía es cristiana' esas cosas

E: porque sos cristiana ¿te dicen algo? no entiendo

A: me dicen 'cristiana', 'boliviana' todo eso, pero yo no me ofendo, porque también soy boliviana y soy cristiana, no me puedo decir 'ay! no soy cristiana, ni soy boliviana'

E: ¿quién te dice así?

A: un compañero acá que es peruano, él me dice muchas cosas 'frentuda', 'pelotuda', 'papuda', todo me dice... bueno, yo no me lo agarro porque total no es para mí, él mismo se dice

E: te rebota... y es un compañero peruano que va a tu curso

A: creo que es peruano, no sé... su papá es peruano

E: mirá vos... y en la escuela, eso de ser boliviano ¿se dice mucho así?

A: no, los compañeros... me defienden algunos, le dicen 'no le digás así porque vos también sos peruano, no hay que decir esas cosas' (Entrevista con Analía, 12 años, 1er año del IPEM Atilio López, 27 de Junio de 2018)

En la histórica recepción de migrantes limítrofes en Argentina destacaba cómo el colectivo boliviano es el que mayor rechazo representa (Grimson, 2006), al punto que en otros trabajos mostramos cómo el propio adjetivo gentilicio, es decir, boliviane, es empleado como insulto (Maggi & Trabalón, 2015). Por otra parte, no es menor el hecho que de que tanto el joven que *le dice muchas cosas* como Mario (el compañero que la acusaba de hacerse *machetes*), formen parte de familias migrantes, porque nos da algunas pistas que seguiremos de cerca en este

---

<sup>194</sup> Los otros comentarios pertenecen a Perla y Malena de primer año del Ortiz de Ocampo y a Emma, quien había intervenido tras ser testigo sobre el padecimiento en estudiantes de los primeros cursos del Atilio López.

capítulo sobre cómo las marcaciones nacionales –o de extranjería- circulan intra generacionalmente en las escuelas. Pero antes de adentrarme en esto me interesa destacar la corrección y defensa por parte de algunos de sus compañeros que reconstruye Analía, porque hablan de una censura en las escuelas de los señalamientos en términos nacionales. Lo *políticamente correcto* también es parte del mundo estudiantil, donde cabe recordar que las sanciones no se aplican solamente a nivel intergeneracional, sino también entre pares. Para ejemplificar mejor lo que traigo a discusión presento las propuestas de aspirantes a la dirección del centro de estudiantes del Ortiz de Ocampo.

En las semanas previas a la contienda entre agrupaciones aspirantes a conducir el centro de estudiantes, las escuelas se llenan de carteles con propuestas electorales. Algunas de ellas al alcance de la gestión estudiantil, mientras otras exceden sus posibilidades –incluso las de la dirección escolar- proponiendo cambios de infraestructura, por ejemplo. El Ortiz de Ocampo tiene una larga tradición de representación estudiantil movilizada. En las elecciones de 2019 se presentaban dos listas: una centrada en propuestas y la otra más relajada al respecto, haciendo de las elecciones principalmente un juego. En la segunda había participación de un joven migrante (como vocal, que es el cargo de menor jerarquía en la organización), mientras que en aquella lista *centrada en propuestas no había* ninguno.

**Ilustración 22: Carteles con propuestas de agrupación aspirante al centro de estudiantes del Ortiz de Ocampo (2019)**



**Fuente: Fotografía propia tomada el 14 de noviembre de 2019 en el Ortiz de Ocampo, Córdoba.**

Entre las propuestas de la agrupación que más en serio se tomaba las elecciones (y que finalmente gana la contienda) las propagandas en carteles anunciaban que proponían demandar la implementación de la bandera Wiphala como tercer bandera de ceremonias en los actos escolares, junto a la bandera argentina y la bandera provincial. Al consultarles a las candidatas a presidenta y vicepresidenta me comentan:

E: ¿Cómo funcionaría lo de la bandera Wiphala? Que no entiendo, perdón.

L: Y los chicos que tienen el promedio para poder ser abanderados, pero que no tienen la nacionalidad argentina, que la puedan portar y que esa bandera también sea visible en todos los actos.

C: No solamente eso, sino es un tema de inclusión. Hoy en día, la bandera de Córdoba está portada por un chico boliviano, si no me equivoco. O debe tener padres de nacionalidad...

L: No, tiene creo que tiene padres bolivianos, pero su nacionalidad es argentina.

C: Para mí, sigue siendo un tanto xenófobo, pero... Necesitamos la implementación de esa bandera, porque, como lo dijiste vos, este es un colegio que es recurrido por varias culturas, no solamente nacionalidades bolivianas, peruanas, hay chicos chilenos, paraguayos... O sea, tenemos un montón... Así que, estaría bueno poder implementar esta bandera, que la tenemos y que se implemente en todos los actos, que no sea solamente esto de Argentina, la representación de Argentina, es la representación de un montón de chicos capacitados y que se prepararon todo este tiempo para esto. (Entrevista con Laura y Cielo, ambas de 16 años, de 5to y 4to año del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

La propuesta de sumar la Wiphala como representación de la diversidad escolar es sumamente potente cómo símbolo. Lo interesante es que no necesariamente recoge la demanda del estudiantado migrante. De hecho, al consultarle a “jóvenes en movimiento” por las propuestas de las agrupaciones estudiantiles, la mayoría no estaba al tanto de esta –u otra– promesa. Mientras que la que mayor interés despertaba, era la propuesta de garantizar espacios para practicar fútbol femenino.<sup>195</sup> En ese relevamiento fui consolidando la idea de que distinguir el desempeño académico escolar de jóvenes con orígenes migrantes con una Wiphala era una supuesta demanda así interpretada por jóvenes no migrantes. Y esta queda al descubierto en el fragmento citado, cuando las jóvenes especulan sobre la nacionalidad de uno de los actuales abanderados (portador de la bandera provincial).

Por otra parte, aunque los criterios para poder integrar el llamado *cuadro de honor* están reglamentados, cada institución tiene relativa independencia para establecer parámetros finos, pero en ningún caso podría impedirse que alguene estudiante sea reconocida por no ser de nacionalidad argentina, como presuponen las jóvenes. Con esto tampoco se puede dar por sentado que al estar así establecido en la normativa, se cumpla efectivamente en las escuelas. De hecho, en el caso del Atilio López se exige haber transitado todo el ciclo orientado en la institución, cuando la normativa no plantea esa exigencia entre las condiciones a cumplir por los aspirantes.<sup>196</sup> Sin embargo, tanto a partir de los relatos de jóvenes migrantes con experiencias de ser abanderadas o escoltas, como las entonces conformaciones de los *cuadro*

---

<sup>195</sup> Según las jóvenes candidatas, si bien no hay prohibición para que las mujeres participen del popular deporte, en los espacios de educación física se practican otras disciplinas deportivas y cuando permiten jugar partidos de fútbol (por ejemplo en el día del estudiante, u hora libre), los varones monopolizan la pelota y los espacios. En cambio, en el Atilio López, el campeonato de fútbol femenino contaba de amplia participación en el día de prácticas deportivas de la semana del estudiante.

<sup>196</sup> En el Artículo 4 de la Resolución 1665/2016 del Ministerio de Educación de la Provincia establece las siguientes pautas generales para la elección de abanderadas y escoltas: “1.- Ser alumnos regulares del penúltimo año de los distintos niveles y/o modalidades del sistema educativo, de nacionalidad argentina o extrajera, que hayan obtenido las más altas calificaciones, observado buena conducta, asistencia y puntualidad; 2.-Tener un promedio general, de todos los estudios cursados, no inferior al establecido para aprobar las asignaturas o áreas disciplinares. 3.- No haber sido reincorporado, excepto por enfermedad. 4.- Tener debidamente justificadas las inasistencias en las que hubiera incurrido. 5.- Haber demostrado un comportamiento conforme a los acuerdos escolares de convivencia de la institución que representa.” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2016).



*de honor* en el Atilio López y en el Ortiz de Ocampo, daban cuenta de la presencia de jóvenes que formaban parte de familias migrantes.

Retomando la propuesta de la agrupación estudiantil, y sin haber indagado si el surgimiento de la misma respondía principalmente a propósitos estrictamente electorales, la escena me resultó potente para pensar cómo en el marco de dinámicas intra generacionales, les “jóvenes en movimiento” quedan atrapados entre los actos de discriminación o victimización por parte de sus compañeros no migrantes. Claro que el abanico de interpelaciones no se agotó en este péndulo.

### Las formas sutiles de la marcación entre pares en el nivel secundario

Ingreso a la escuela, el ambiente es bien festivo. En la puerta consultaban para dejar entrar, pero al verme la chica de maestranza me saluda y me indica que pase. Hay mucho movimiento (...) al pasar por la cancha de fútbol de material, escucho que uno de los chicos le grita a otro que estaba jugando “Los Mamani van ganando por uno”. (Registro de campo de los festejos por el día del estudiante, IPEM Ortiz de Ocampo, viernes 20 de septiembre de 2019)

Al observar en las escuelas de Córdoba cómo se abordan las cuestiones de ‘diversidad cultural’ en el capítulo pasado nos encontramos con un escenario cada vez más propenso a incorporar y encarnar retóricas inclusivas, aun cuando las herramientas elegidas no sean las más efectivas (por ejemplo al habilitar y proponer el uso de escenarios en actos escolares para bailes ‘folclóricos bolivianos’, es decir, la diversidad aceptada/aceptable); y sobre todo sancionar la circulación de comentarios o imágenes peyorativas que aludan a orígenes nacionales o regionales particulares. Sin embargo, pese a ese control, se cuelan nuevas formas de nombrar a ese *otro* según origen nacional como estandarte de la diversidad rechazada y, principalmente, identificando en el sentido que venimos planteando las dinámicas de marcación.

Presento a continuación el caso que me relatan dos jóvenes que asisten al Ortiz de Ocampo, Edith y Cecilia.

S: Somos las más calladitas del curso.

C: Y como somos calladitas, nos molestan.

E: ¿Sí? ¿Qué es lo que dicen?

C: Las chicas, como que el otro día estábamos sentadas así y dicen: “No las jodan a las Mamani”. Nos dijeron así. Como que nos representan así, de “mamanis”.

E: ¿Ustedes son de apellido Mamani?

C: Yo no, ella sí.

E: ¿Vos sí? ¿Y como si fueran ustedes hermanas o por qué “Mamani”? No entiendo.

E: Porque como estoy mucho con ella, creen que es mi prima, algo así.

C: Pero yo no soy “Mamani”, yo soy “Condorí”.

E: ¿Y les jodió ese día que les dijeran así?

C: Y, a ella no, pero a mí sí me molestó, porque para ella es como que le están diciendo con su apellido, pero no, lo están diciendo en otro sentido.

E: ¿En qué otro sentido?

C: Como insultándola. Porque “Mamani” nos dicen de allá, a los de afuera de Argentina.

(Entrevista con Cecilia de 14 años y Edith de 15 años,<sup>197</sup> ambas estudiantes de 2° año del turno tarde del Ortiz de Ocampo, 25 de septiembre de 2019)

Al cruzar el *corpus* de esta investigación pude constatar, que en tanto código intra generacional al momento en que realicé trabajo de campo, no era una referencia de este grupo de estudiantes, sino que circulaba en la escuela e incluso atravesaba ambos turnos. Por otra parte, aunque Cecilia y Edith son las únicas que reciben esta marcación, en cursos donde la presencia de 'jóvenes en movimiento' es más numerosa, también opera el término:<sup>198</sup>

E: El tema de que sean de Bolivia o de otro lugar, ¿es bastante común que se arme lío por eso?

Li: No, no muy común, sucede muy pocas veces, pero es por eso, ponele, de los apellidos. ¿Mamani es la chica?

La: Sí, Mamani.

Li: Ocurre que hay muchos que hacen discriminación por eso y los culpan a todos, digamos. Que vos sos Mamani...

M: Por ejemplo, porque vos seas morocho ya te dicen Mamani.

E: Ah, en la escuela. ¿En la escuela o en el curso de ustedes?

Li: Y, las personas que tienen realmente el apellido Mamani, digamos, no sé si alguno tiene otro, se molestan.

La: ahora ya se lo están tomando como un insulto (Entrevista con Lila, Lautaro y Máximo de entre 11 y 12 años, de 1er año del turno mañana del Ortiz de Ocampo, 24 de Junio de 2019)

E:¿Y cómo se siente que la escuela tenga muchos chicos también de Bolivia y otras partes?

L: En nuestra aula, los únicos que son bolivianos somos nosotros que nos conocemos.

J: Y otros chicos nos dicen por nuestros apellidos. Por ejemplo, el apellido Mamani es muy conocido.

C: ¡Mamani!

J: A todos los que somos bolivianos nos dicen 'Mamani, Mamani, ¡¡Mamani!!'.

C: ¿Y por qué a mí no me dicen?

M: sí a vos te dicen 'Mamani'.

En: 'Vengan todos los chicos que van a corregir' y fuimos todos nosotros. Y luego decían, 'Uy, ahí están todos los Mamanis'.

C: ¡Ahí están los alienígenas! [Risas]

En: Y cuando venimos al comedor, de la ventana decían, '¡Uy, los mamanis se van a comer todo!'.

E: Pero, ¿se lo dicen los de su curso o de la escuela?

---

<sup>197</sup> Edith es hija de migrantes bolivianos oriundos del departamento de Potosí, que se han desplazado por distintos puntos de Bolivia y Argentina, pero ella sólo residió en la ciudad de Córdoba. Cecilia es oriunda de Tarija y ha migrado a Córdoba a los 5 años, por tanto ha transitado desde el nivel inicial en Argentina.

<sup>198</sup> Mientras en el curso de Cecilia y Edith –véase recuadro del curso 2C en tabla 22 del anexo 2- la población estudiantil nacida en Bolivia (y la total migrante) representan el 3% del total de estudiantes del curso (es decir, sólo Cecilia, porque Edith nació en Córdoba), el grupo citado a continuación asiste a un curso en el que les jóvenes bolivianos representan casi el 17 % del curso - véase recuadro del curso 1 B en tabla 21 del anexo 2-. Por eso mientras el curso de las chicas es uno de los que menor proporción de 'extranjeros' tiene y el de los varones está entre los que mayor proporción tiene, en ambos casos la marcación circula sin restricciones entre pares.

J: Nuestro curso y de los otros. (Entrevista con Lucas, Jhulian, César, Maycol y Eneas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Lila, Lautaro, Máximo, Lucas, Jhulian, César, Maycol y Eneas son todos compañeros de curso. Mientras los primeros tres que aparecen en el primer fragmento citado de esta tanda son de familias argentinas, el ya célebre grupo del segundo fragmento, forman todos parte de familias de origen boliviano –y cuatro de ellos, con excepción de Eneas incluso han nacido en Bolivia-. De este segundo grupo –aunque Lila tiene dudas por *si alguno tiene otro-*, el único que se apellida Mamani es Maycol a quien lo que le molesta es que “llamen a otras personas que no llevan mi apellido” (Maycol, 2 de julio de 2019).

En este curso quien populariza el término *Mamanis* es el ‘Negro’, un estudiante que recursa su primer año del secundario en el Ortiz de Ocampo. El *Negro* es, al decir de los compañeros que entrevisté, quien *más les charla*, el que más molesta a los estudiantes bolivianos –aunque para mi sorpresa él es hijo de migrantes de este origen-. Incluso es quien introduce el término en el curso al traer el uso y costumbre aprendido el año anterior.

C: Es porque es muy famoso, casi todos tienen el apellido acá los que son de Bolivia. El ‘Negro’ dice que el año pasado, se quedó de año él, y dice que tomaban lista, ‘Mamani...’, ‘¿Cuál de todos?’, le decían.

E: ¿Y él cómo se llama?

C: El ‘Negro’ se llama, Flavio.

En: Pero le decimos ‘Negro’ de apodo.

L: Pero le gusta que le digan ‘Negro’. (Entrevista con César, Eneas y Lucas de entre 12 y 13 años, todos de 1er año del Ortiz de Ocampo, 2 de julio de 2019)

Este apellido es efectivamente el que más se repite en toda la nómina del establecimiento.<sup>199</sup> Como me contaba Horacio “en mi curso ¿viste? cada curso ‘Mamani’, ‘Mamani’, todos... [pero] nadie se conocen, no son ni primos ni nada” (Entrevista con Horacio de 4to del Ortiz de Ocampo, 16 de marzo de 2019). Es que, como aclara su hermana, al estilar el uso doble de apellido, las combinaciones son diferentes, y por tanto 33 estudiantes lo llevan en su nombre, entre ellos los propios Horacio y Cindy.<sup>200</sup>

A partir de estos –entre otros- relatos, pude reconstruir que como código interno en la escuela Ortiz de Ocampo se utilizara el apellido más reiterado entre los estudiantes de origen boliviano como diacrítico de interpelación a la ‘extranjería’. Así *Mamani* pasará a ser un mote con el que se identifiquen a jóvenes con familias migrantes –sin necesariamente restringirse a los de origen boliviano-. Por otra parte, en tanto apellido, *Mamani* sirve como identificador y hace que la marca perdure independientemente del lugar de nacimiento. Se puede ser Mamani y haber nacido en Argentina, en Bolivia o Estados Unidos, pero es significante de extranjería en cualquier caso.

---

<sup>199</sup> Los apellidos más reiterados después de Mamani son: Martínez y González (ambos en 24 estudiantes), Rodríguez y Sánchez (ambos en 21 estudiantes), Romero (20 estudiantes), Díaz (19 estudiantes), entre otros.

<sup>200</sup> Según Cindy: “cuando nos llaman por lista Mamani, soy yo, de mí Cindy [primer apellido] de mí mi segundo apellido es Mamani, mi compañera se llama Paula Mamani [segundo apellido] y mi otro compañero se llama Leandro [primer apellido] Mamani” (Entrevista con Cindy de 3ero del Ortiz de Ocampo, 16 de marzo de 2019).

Más allá del hallazgo de las nuevas formas de generar categorías de diferenciación, lo que me sorprendió fue cómo lograba escurrirse en la vida escolar pasando desapercibido en la corrección del mundo adulto que sanciona marcaciones más explícitamente discriminatorias, como vimos en el capítulo anterior. La única referencia por parte de adultos al respecto la escuché de una preceptora que al comentarme que había estudiantes bolivianos me dijo: “son muchos los chicos de esa comunidad. Es cierto ese chiste que dicen acá los chicos: ‘decís Mamani en el patio y se da vuelta la mitad de la escuela’ (Graciela, preceptora del Ortiz de Ocampo, 09 de abril de 2019). Pero esta preceptora lo identifica como una humorada desconociendo los efectos de sutil diferenciación e incluso la carga peyorativa<sup>201</sup> con que lo emplean entre jóvenes. Al considerarlo *sólo un chiste*, se logra colar adoptando una morfología muy propia en la gramática de esta escuela. Sin embargo, por muy camaleónica que sea la taxonomía, no deja de evidenciar la fuerza de matrices clasificatorias previas que redundan en la ‘marcación’ de grupos (Pacecca, 2001).

## Les ‘jóvenes en movimiento’ frente a las marcaciones

Si releemos las estrategias adoptadas por los jóvenes que forman parte de familias bolivianas para transitar la escolaridad a la luz de las dinámicas recién descritas, nos encontramos con que el interés por *concentrarse* en el rendimiento académico escolar ya no solamente cobra sentido relacionado a los mandatos familiares. Interpreto que al releer la reiterada descripción de sí mismos y las que reciben de sus compañeros como tímidos, *antisociales* o *insociales*, las mismas no se ajustan solamente a la búsqueda por atender a los contenidos trabajados en clase, sino que también se entrelaza con las distintas experiencias de discriminación vivenciadas, incluidas éstas que cobran formas sutiles. Es que al poner en diálogo las dinámicas intra generacionales, puede incluso reinterpretarse aquella escena idílica de las jóvenes de tercer año que bailan ritmos bolivianos en su hora libre, sumando el hecho de que lo hacen en el último piso (el de menor circulación) y por lo tanto es un espacio alejado de las miradas y comentarios maliciosos.

Ante este escenario, lo que observé es que además de las estrategias asumidas por los jóvenes en torno a la concentración en clase, para sortear las situaciones de hostilidad durante su escolaridad hay otras dos que tiene un lugar central: entablar amistad con otros jóvenes de familias migrantes; o bien desmarcarse. Al respecto es conveniente distinguir el sentido de ‘demarcarse’ que referenciaba antes a partir de Briones (1998), porque aquí alude a la dimensión subjetiva que las prácticas, resaltando la capacidad de agencia de los jóvenes que les permite disputar las identificaciones que sobre ellos recaen. Veamos cómo operan en dinámicas escolares.

### Colectivizar la diversidad

La importancia de las relaciones de amistad la he ido recuperando a lo largo de la tesis. En primer lugar, para mostrar el lugar central que algunos jóvenes le dan a la hora de proyectar alguna experiencia de movilidad territorial u oponerse al proyecto migratorio familiar. En segundo lugar, al dar cuenta que para elegir las escuelas, los adultos de las familias extendían

---

<sup>201</sup> Por ejemplo al acusar en el comedor, que *se van a comer todo*.

sus redes de parentesco y paisanaje, en busca de que sus hijos transitaran su escolaridad formándose en las que consideraban mejores escuelas –las del centro- pero que también lo hicieran en las mejores condiciones y, de ser posible, con familiares y vecinos. Esto, desde la perspectiva de algunos jóvenes, respondía a dinámicas de su propia red: así Lucio llegó al Ortiz de Ocampo *por recomendaciones de unos amigos* (Entrevista con Lucio de 20 años, 6to año del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019), mientras Lucas asegura que *convencieron a la mamá de Eneas* para que lo inscribieran también en el Ortiz de Ocampo.

Pero para quienes no contaban con esa red garantizada desde el inicio, o el sorteo de cursos les jugó una mala pasada separándoles de sus conocidos, a la hora de enlazar nuevos lazos recurren al paisanaje:

En primer año... me encontré con otra chica que era boliviana y, que se yo, conversamos también, y nos fuimos a hacer el boleto juntas, el boleto educativo. Nuestras, o sea mi mamá y la de ella se conocieron ahí también y ahí fuimos conversando y todo, y yo estuve un tiempo con ella (Entrevista con Paulina, 16 años, 5to del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

S: Como que no me hablaban mucho, como que me veían rara. Cuando iba a la tarde. Muchos de los niños ni se acercaban, porque como que me veían diferente, extranjera. Y yo tampoco socializaba mucho, no soy de socializar mucho o sea. Soy como que muy tímida a veces. Y entonces me costó un poco. Después me cambié a la mañana y también estuve así como que muchos no me hablaban. Y después, para un proyecto que había en grupo, ahí unas amigas me empezaron a hablar y justo una amiga, que también era boliviana, de padres bolivianos, entonces como que ahí nos llevamos y todo eso. Y ahí me hice de un grupito de amigos.

(Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

Como contraparte de la marcación, y la que definen como dificultad para sociabilizar, emerge en los relatos la importancia del vínculo afectivo con otros jóvenes que también forman parte de familias que han migrado porque “como que te llevás un poco mejor” (Serena, 14 de noviembre de 2019). A pesar de que estas redes no se restringen al paisanaje o, mejor dicho, no se agotan en los jóvenes con el mismo origen nacional, sí fui registrando esa preferencia entre jóvenes interpelados desde la extranjería, tal como se ve en el siguiente fragmento de cita. Emma, una estudiante con familia oriunda de Perú que asiste a 6to año del Atilio López, me comenta que ella es una especie de confidente entre ‘jóvenes en movimiento’:

Em: Conozco varios alumnos que también son como medio discriminados. Y a veces me cuentan cosas a mí que les dicen, que les pegan, que les hacen cosas... Entonces, me cuentan a mí y yo digo, “Tenés que hablar, tenés que decir, no te quedes callado”.

E: ¿Y por qué creés que te cuentan a vos?

Em: Yo creo que es más porque también soy como ellos. Porque yo nací acá, pero tengo mis padres que son de otra parte, entonces, es como que cae en mí también... “Ay, peruana”, me dicen y un montón de cosas. Entonces, es como que tienen más confianza en contarme a mí que a un maestro o alguien.

E: ¿Y son chicos que han nacido en otras partes los que te vienen a hablar?

Em: Claro, de otros lugares también. Son de Bolivia, Perú... Había una chica que era de otra provincia, que venía acá, pero dejó el colegio.

(Entrevista con Emma, de 18 años de 6to del IPEM Atilio López, 28 de Mayo de 2018)

Estas formas de agruparse o recurrir para consolarse, recibir un consejo o incluso para contar con quienes les defiendan, van mostrando una estrategia colectiva para afrontar la escolaridad secundaria, que invita a pensar en cómo aquello que les aúna es una experiencia compartida, que parte de la interpelación hacia la diversidad. En este sentido, concluimos en un trabajo sobre experiencias escolares y relaciones intra generacionales de jóvenes con experiencias familiares migratorias:

Allí se hacen visibles lazos de compañerismo y pertenencia, de la mano del hallazgo de “un lugar simbólico” que tiene lugar en un mundo social profundamente diferenciado y desigual (...) Es en el marco de trayectorias como esta que la experiencia de “sentirse otro” parecería tornarse en un “nosotros”. En este sentido, parece jugar un papel fundamental el experimentar ser interpeladas/os desde la diversidad y haber transitado experiencias de movilidad. (Maggi & Hendel, en prensa, pág. s/n)

En este sentido, en tanto estrategia colectiva para transitar la escolaridad y entablar amistad, veremos que en estas grupalidades se van consolidando formas de apropiarse del referente Bolivia. Por otra parte, así como ‘jóvenes en movimiento’ se agrupan entre sí, tenemos en contraste a quienes buscarán –y lograrán- alejarse de ese *nosotros*, es decir, no ser identificadas como *boliviane*, como *migrante* o *extranjere*.

### **Desmarcarse de *lo migrante*, de *lo boliviano*.**

Algunas páginas atrás presentaba, entre quienes *se hacen les picantes*, a Robert, el joven que tiene una actitud disruptiva en el Ortiz de Ocampo –por ejemplo, respecto a las normas escolares en torno a los códigos de vestimenta-. Él es un caso paradigmático para revisar, con relación a quienes no hacen mención de su lugar de nacimiento o el origen boliviano de su familia en la escuela. Ya he comentado que no fue sino hasta revisar el registro que yo estuve al tanto, aunque a juzgar por la conversación con sus amigos, ellos tampoco lo estaban. Para poner en contexto el fragmento que cito a continuación, es pertinente aclarar que veníamos conversando sobre las situaciones de discriminación en el Ortiz de Ocampo. Ellos venían comentando que les molestaba que juzgaran a las personas por su identidad de género o preferencias sexuales, o simplemente por no ajustarse a los roles de género asignados bajo parámetros sexistas. Al respecto, Robert pone en relación este tipo de juicios con población *de otros lugares*:

R: Porque he visto casos de muchas personas que tipo, o no van al colegio o simplemente son de otros lugares y re critican a un chico porque hable afeminado...

E: ¿a qué te referís con gente que es de otros lugares?

L: Gente de otros colegios.

R: Y también algunos extranjeros.

E: Esta escuela tiene población migrante, ¿no?

Es: Pero casi todos son más de Primero y Segundo. Cuando van creciendo un poco más, ya se van quedando normalmente los que son de acá, de Argentina. No discriminando, pero es como que... (...) y por ejemplo, en nuestro curso no hay nadie, ¿o sí? Creo que la Jennifer.

R: Y la otra del fondo.

Es: ¿La Rosana?

R: Sí.

L: O Salva. No sé..

K: Salva no.

Es: Hay algunos que sí, creo que son descendientes de ahí, pero... más que eso no

E: ¿Y eso es motivo de discriminación en la escuela?

Es: No, no. En nuestro curso nos tratamos todos igual.

K: No. Por ejemplo, yo tengo un novio que es jujeño, con descendencia boliviana.

R: Y me cae muy bien, es muy bueno (Entrevista con Robert, Lucía, Estéfano y Karen, de entre 14 y 16 años, todes de 4to del Ortiz de Ocampo, 28 de mayo de 2019).

El hecho de que el mismo Robert no adscribiera en ese momento de la conversación, y que Estéfano concluyera en su enumeración con que *no* había en su curso *más que descendientes*<sup>202</sup> –refiriéndose a les jóvenes sobre quienes dudaban-, pone en evidencia que yo no era la única que no estaba al tanto del lugar de nacimiento de Robert. No he tenido oportunidad de dialogar en otra instancia en la que no estuviera acompañado con sus amigos –aspecto también a destacar ya que siempre lo encontraba rodeado de sus amistades-, pero el hecho de no enunciarse al respecto me resultó un dato valiosísimo para desandar la relación entre procesos de identificación y experiencias de escolarización secundaria.

En este sentido, me he encontrado con lo que reconstruí como dos formas más claras de invisibilizar la marcación que se hace de les estudiantes con familias migrantes en las escuelas de Córdoba: mimetizándose con el resto de jóvenes que asisten a la escuela, o bien estigmatizando a otros ‘jóvenes en movimiento’. Veamos en detalle.

La primera forma de desmarcarse consiste en refugiarse entre amistades que rompen los agrupamientos de ‘nosotres les otros’ y, tal como hace Robert, no referenciar en estos espacios el lugar de nacimiento ni adscribir a clasificaciones de esta índole. Este es también el caso de Paz y Nahir, jóvenes con familias bolivianas que forman parte de un grupo de nueve amigas de primer año del Ortiz de Ocampo en el que *son todas coreanas*. Paz, Nahir, Mariana, Xiomara y el resto del grupo se conocieron al ingresar a la secundaria, porque venían de diferentes primarias. Algunas se unieron en amistad tan pronto reconocieron el compartido fanatismo por un grupo de K-pop: BTS. Otras como Nahir, en cambio, comenzaron a escuchar la banda una vez integradas al grupo de amigas. Las primeras en armarlo fueron Paz y Mariana.

Estas jóvenes van al mismo curso que Lucas, Eneas y compañía. Sin embargo, a diferencia de los relatos de los varones sobre las marcaciones en términos de *Mamanis*, las chicas comentan que se llevan *bien*. En realidad, sus conflictos (y al parecer gran parte de su universo) gira en torno a lo que las une:

M: Dentro de todo, bien. Evito pelear y eso, porque no me atrae la pelea o discusiones que no tienen sentido.

E: ¿y se pelean por algo?

M: Por la opinión de uno, otro por el gusto de uno o por alguna pelea.

P: Por los BTS.

M: Es un grupo surcoreano. Es un grupo de chicos

X: Somos todas coreanas, menos la Vero, que es de CNCO. Nosotras siempre nos peleamos con la Vale.

E: Al grupo coreano lo conozco, es como k-pop, algo así, ¿no? ¿Ustedes bailan?

M: Yo bailé el año pasado [escuela primaria] (...)

---

<sup>202</sup> Contrariamente a lo que supone Estefano y abala o silencia el resto, en ese curso hay varias estudiantes migrantes y representan alrededor del 14 % de les estudiantes del curso. Véase tabla 21 de Anexos 2, curso 4 AT del turno mañana del Ortiz de Ocampo.

X: Yo ya bailé un montón de veces en el quincho.  
 E: ¿En el quincho?  
 M: Sí, antes de Educación Física, ella puso el celular con música y yo me puse a bailar, porque es la canción que yo supe.  
 [Vuelven a conversar sobre el tema de las peleas]  
 M: O [peleamos por] el gusto de alguien.  
 E: El gusto en qué sentido, perdón.  
 M: Ponele que a mí me guste la manzana y a la Xiomara no (...) es una forma de decir...También por los chicos que nos gustan o los líos que hay afuera o a quién apoyamos... (...)  
 E: ¿A todas les gustaba el grupo cuando se conocieron o cuando empezaron a escucharlo...?  
 M: No, ella [Nahir] empezó este año. Y como que yo no sabía que iba a encontrarme con chicas que les gustara lo mismo.  
 X: Mal. A mí no me gustaban, después me empezaron a gustar, porque a cada rato lo ponían... Y ahora se están peleando por los chicos de BTS.  
 E: Ah, cuando ustedes me dicen que les gusta el mismo chico, ¿son el mismo chico de la banda o el mismo chico de...?  
 M: El mismo chico de la banda. (Entrevista con Paz, Nahir, Mariana y Xiomara, de entre 11 y 12 años, de 1er año del Ortiz de Ocampo, 02 de julio de 2019)

El grupo está conformado por nueve chicas, de las cuales sólo Paz y Nahir forman parte de familias migrantes. Aunque realicé dos entrevistas con ambas, no estaban muy interesadas en comentar sobre aspectos personales relacionados a las experiencias de movilidad. En la primera las llamé junto a Lucas, con quien estaban enemistadas porque escribió en el pizarrón del aula un juego de palabras con el nombre de la banda de K-pop idolatrada por las jóvenes.<sup>203</sup> La segunda entrevista fue junto a Mariana y Xiomara, del grupo de *las coreanas*, y ya no por incomodidad con relación a los vínculos, sino porque ese no es un tema que compartan, o sobre el que se explayen al interior del grupo. Las 'jóvenes en movimiento' se preservaron de aludir al origen de su familia. Tal es así, que la trayectoria migratoria de la familia de Nahir me quedó inconclusa, mientras que en el caso de Paz, la pude reconstruir a partir del relato de su hermana Liz, una de las chicas de tercero que escuchan temas bolivianos en el último piso de la escuela.

Otro aspecto que me resultó interesante del fragmento citado alude a los lugares en los que bailan. A diferencia de la escena de las chicas de tercero que bailaban al son de caporales en el último piso de la escuela -en un momento de baja circulación por los pasillos-, las chicas de primero lo hacen a la espera de que comience educación física, en el *quincho*. El *quincho* se encuentra en uno de los rincones del gran patio descubierto que dispone la escuela. Es un espacio con pintadas de estilo grafitis realizados por el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) años atrás. Lo emplean en horario de Educación Física ocasionalmente como *aula al aire libre*, para dictar las consignas de la clase, aprovechando los bancos de tronco de árboles que dispone. Durante los recreos ese espacio es territorio de los más alternativos entre los más

---

<sup>203</sup> Indignadas me cuentan Paz y Mariana "el grupo que nos gusta es BTS y pusieron 'Buenos Tragan Semen', y encima fue el Lucas, ese que vino la otra vez." (2 de julio de 2019)



grandes.<sup>204</sup> Algo así como el espacio de sociabilidad para *la gente divertida*, parafraseando a Robert, quien con su grupo se instalan en el *quincho* junto a compañeros de los últimos años.

Otro caso similar se da con César, un joven nacido en Cochabamba que migró junto a su familia directamente hacia Córdoba, que aquí vive desde entonces (sólo viajan de visita y a cuidar un terreno). El joven asiste al primer año del Ortiz de Ocampo, al igual que Paz y el *grupo de las coreanas* y que Lucas y el resto de varones a quienes tratan de *Mamanis*. Pero según su intervención en la entrevista con los varones, él no recibe ese mote y alerta separándose del grupo “¿quién les dice Mamani a ustedes?”. De hecho, al hacerse un intervalo en la entrevista porque era el horario en que les jóvenes recibían un desayuno de media mañana en el comedor, inmediatamente Jhulian, Eneas, Maycol y Lucas salen corriendo logrando *colarse* en la fila, mientras César llama a Máximo, un joven de familia argentina con quien también conversé, para decirme “Él es mi mejor amigo” (César, 02 de julio de 2019) y posicionarse al final de la cola del comedor juntas.

Lo que me llamó la atención en el caso de César no es que hiciera amistades por fuera del colectivo interpelado desde la extranjería o quisiera desmarcarse, sino verlo reproducir prácticas de estigmatización hacia “jóvenes en movimiento”. Llamando *Mamami* a sus compañeros durante la entrevista y molestándoles en la cotidianeidad escolar:

Me quedo observando y notó a un estudiante de primero a quién había entrevistado que parecía estar molestando a otro estudiante también de primero dentro del aula (...) el más alto y grandote está acorralando al más pequeño. Ambos son estudiantes bolivianos. El más grandote es César, y ha cambiado un poco su look porque se tiñó el cabello de rubio, me costó reconocerlo. El joven acorralado es Eneas.<sup>205</sup> La situación que yo observaba entre ellos dos era la siguiente: Eneas quería salir del aula y César lo arrinconaba y le tapaba la puerta y le hacía decir o hacer algo referente a la pared que yo no interpretaba del todo. Cuando me ven pararme frente a la puerta, César sale del aula y Eneas se pone los auriculares y se queda apoyado a la puerta. Para darle naturalidad a mi presencia tras intervenir en la interacción de ellos, saludo a Eneas y le consultó si para él sus padres estarían dispuestos a participar de una entrevista. Quedamos en que lo iba a consultar. (Registro de campo en los pasillos del IPPEM Ortiz de Ocampo, 22 de noviembre de 2019)

Como anticipaba, la segunda manera más recurrente para desmarcarse de la identificación como migrantes en las escuelas que pude reconstruir es mucho más violenta, ya que implica ser partícipes activos de discriminación hacia otros jóvenes con familias migrantes. Al revisar otras cuestiones, he mostrado ya algunos casos sin destacar este aspecto porque quería abordar con detenimiento el conjunto de elementos en juego. En todos los casos se trataba de varones de familias migrantes, quienes recurren a estas dinámicas más violentas de autodesmarcación y marcación a pares. Por caso vimos a Analía disgustarse con dos

---

<sup>204</sup> Por cuestiones de espacio no me explayo al respecto, pero muy rápidamente podría decir que los estudiantes de los cursos superiores se dividen en dos espacios *privilegiados* en la escuela durante los recreos: la cantina (que supone cierta capacidad adquisitiva) y el *quincho*. Las canchas suele tener presencia más rotativa entre los grupos por curso aunque también muy requerida.

<sup>205</sup> Eneas es de contextura chica y eso ha sido motivo de preocupación de su madre, y de ahí que su hermano deja el IPPEM Houssay para *defenderlo*. De hecho Eneas les decía a sus amigos cuando denunciaban ser llamados *Mamanis*: “Pero ustedes no sufren nada, yo soy el que sufre, toda la escuela me dice a mí...’Peque’”(Eneas, 02 de julio de 2019).

compañeros del IPEM Atilio López, ambos hijos de migrantes, porque le dicen *cristiana* y *boliviana*. Y a César y al 'Negro', cuando molestan al grupo de varones de primer año (entre ellos Eneas).

Gavazzo (2012) se refería a los hijos de migrantes como ocasionales 'operadores' de las estigmatizaciones pero en relaciones intergeneracionales. Es decir, al discriminar a los padres, ocultar, negar o callar ese vínculo, negociando las pertenencias de acuerdo a cada contexto de enunciación y reflexión (Gavazzo, 2012, pág. 259). Uno de los hallazgos de mis registros, es que también se empleara como dinámica entre pares, y que pudieran ponerla en práctica no sólo jóvenes hijos de migrantes, sino también jóvenes nacidos en el mismo territorio a partir del que estigmatizan.

Retomando el caso de César y en pos de comprender cómo terminaban abonando relaciones de diferenciación, resulta pertinente recordar que al describir su trayectoria escolar en el capítulo 3, el joven relataba experiencias en las que él había sido víctima de discriminación durante su escolarización primaria. Ahora en cambio, interactúa invirtiendo el rol. Un caso parecido me relataba Mauricio, un joven hijo de migrantes peruanos que asistía al Atilio López. Cito sus palabras en extenso por el potencial explicativo que le encuentro para pensar los casos como el de Mauricio y César:

M: A mí nadie, nadie, me conoce tal como soy. Ni siquiera mi mejor amigo me conoce como soy. Pero para venir al colegio me pongo como tipo máscara.

E: ¿Y por qué sentís que te tenés que poner esa máscara?

M: Porque no me gusta mostrar cómo soy. O sea, soy una persona muy seria. Soy muy serio, en mi casa soy muy, pero muy serio. Pero acá en el colegio me pongo como pelotudo, me pongo máscara. Porque no quiero, vengo así de chiquito... ¿Viste [dirigiéndose a Emma] cuando en el primario, en sexto grado, me empezaron a decir, 'Corré la GodziGor' ¿No te acordás? En el primario, el Abel (...) Yo en la soledad era más persona, o sea, mostraba más mi verdadero yo en la primaria. Pero vi cómo me trataban así y me fui ocultando cada vez más.

E: ¿Y cómo es que te trataban en el primario? ¿Qué te decían?

M: Mal. 'Gorila' o 'Godzila' y a veces juntaban esas dos palabras y me decían 'GodziGor'.

E: Entonces, la máscara tuya ahora es como más...

M: En realidad, trato de ser más como ellos. Trato de ser más como ellos para no ser discriminado. (...) Empezaban, o sea, a insultar así... pero como estaba atrás de la máscara, que rebotaban los insultos en mí. Insultaban mutuamente. Como evitar ser insultado y que me golpee el insulto ese. A veces me lleva a ser como ellos. Tratar de ser como ellos. (Entrevista con Mauricio y Emma de 6to del IPEM Atilio López, 28 de Mayo de 2018)

El uso de la máscara de la que habla Mauricio, que parece describir en su metáfora dramaturgica la propuesta teórica de Goffman,<sup>206</sup> sintetiza de forma muy clara cómo se van configurando estas estrategias por protegerse, a partir de emular a quienes le insultaban. Asistir a un nuevo nivel educativo en el salto de la escolarización primaria y secundaria es

---

<sup>206</sup> En la propuesta sociológica de este autor, los individuos interpretan un papel, frente a otros en cada interacción 'protegiendo su cara', si la imagen de la persona es delineada en términos de atributos sociales aprobados (Goffman, 2006), mientras que cuando la persona es identificada a partir de un estigma, una identidad social *menos apetecible*, dentro del margen de lo posible, los individuos en cada interacción se distancian del papel impuesto (Goffman, 2010).

contar con la posibilidad de reinventarse. Así, quienes no coinciden en el aula con alguue vecine, o en la escuela con familiares, más fácilmente pueden transformarse.

## Procesos de identificación de 'jóvenes en movimiento' en contextos escolares

Retomaba al inicio de esta tesis, cómo trabajos que indagaban los procesos identitarios de niños y jóvenes migrantes e hijos de migrantes atendían a la tensión entre la expectativa familiar para que *sigan siendo bolivianos*<sup>207</sup> y las imágenes devaluadas que sobre Bolivia circulan en las escuelas (Novaro, 2014; Diez M. L., 2014). Sobre esta base me interesaba aportar cómo intervenían las relaciones intra generacionales en estos procesos para jóvenes escolarizados. Evidentemente, hablar de marcaciones/desmarcaciones en el plano cotidiano de las interacciones supone indagar los procesos de interpelación y adscripción en torno a las identificaciones de los jóvenes. En este último apartado me propongo revisar cómo se van articulando las experiencias escolares con otras dimensiones que cobran relevancia en estos procesos.

Me interesa comprender por qué en estos procesos de identificación algunos 'jóvenes en movimiento' silencian o rechazan, mientras que otros se apropian del origen nacional propio y/o el de sus ma/padres. Partí en esta investigación reconociendo a la escolarización como hito en la configuración de identificaciones nacionales, así como étnicas, de género, de clase y particularmente de edad (Gavazzo, Beheran, & Novaro, 2014), pero me interesa desentramar cómo se articulan dimensiones experienciales en la vida de estos jóvenes, para constituir 'puntos de sutura' (Hall, 2003) diferentes. Para ello, me detendré especialmente en los casos de tres jóvenes: Malena, Darío y Juan. La reconstrucción de sus recorridos y la identificación de algunos nudos problemáticos en sus experiencias y expresiones me invitaron a incluir referencias puntuales a los testimonios de otros jóvenes.

### *Malena: yo acá no soy boliviana... soy argentina*

Las experiencias de Malena nos acompañan desde el primer capítulo. Ella tenía 13 años cuando la conocí y se encontraba cursando su primer año del Ortiz de Ocampo. Nació en Córdoba y vive en esta ciudad junto a sus tres hermanos y ma/padres. Durante una de nuestras conversaciones, al consultarle si tenía hermanos, me comenta clasificando según origen nacional de cada uno:

M: Somos en total cuatro. Mi hermano va a cuarto año, mi hermana va a tercero en este colegio y tengo una hermana más pequeña que nació en Argentina. Yo y mi hermana

---

<sup>207</sup> También pude reconstruirlo en el propio trabajo en Córdoba. Por ejemplo Isidoro, quien al describir la participación de sus hijos en la Liga deportiva boliviana me decía respecto al menor de sus dos hijos que ha nacido en Argentina: "ya no sé, ya viene....por la tierra o la sangre ya viene todo....pero pecha Argentina. Eso que yo lo explico, pero no. Él se llama argentino, como va al colegio 'todo Argentina'. La hinchada, también, nada que ver con allá. River y la de la selección, la bandera a donde va... ya es imposible de poder cambiar. Está bien... La madre es boliviana y yo también soy boliviano, pero él nació aquí... pero no sé, no me explico por qué... pero tiene ya todo de Argentina. (Isidoro, padre de Rebeca de 14 años y Estanislao de 6 años, 1 de julio de 2018)

más pequeña somos argentinas, los demás son bolivianos.<sup>208</sup> (Entrevista con Malena, 13 años, 1er año del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

Este grupo familiar resulta ilustrativo para plantear las posiciones que les jóvenes constituyen al interior de las familias transnacionales según país de nacimiento de cada integrante. Malena se explayó sobre el recorrido migratorio de su familia marcando todo el tiempo que ella y la más pequeña de sus hermanas eran las únicas 'argentinas'. Tuve posibilidad de conversar con sus hermanas mayores Paloma (del grupo de chicas que bailan en el último piso) y Brandon en distintas situaciones, pero la marcación intrafamiliar en estos términos me llamó la atención en Malena. Durante la misma entrevista, al conversar sobre las dinámicas escolares con relación a la presencia de población con distintos orígenes nacionales, Malena se desmarca también de la condición migrante de sus compañeras nacidas en Perú y Paraguay –Perla y Mayra respectivamente-, así como de las descripciones que sobre bolivianos se hacen.

E: ¿alguna vez les han dicho algo acá en la escuela?

P: Sí, yo he sufrido mucho *bullying* en las dos escuelas (...) en la primaria sí y acá también.

E: ¿Por qué? ¿Qué te han dicho, por ejemplo?

P: Por ejemplo, que porque soy peruana tengo que volver a mi país, que no puedo estar acá porque soy peruana. O que los peruanos son así... y criticaban a los demás peruanos

Malena: A mí también en la primaria me hacían lo mismo. O sea, como tengo padres bolivianos, a mí me tratan de boliviana y yo acá no soy boliviana... soy argentina.

M: O sea, decían que los bolivianos o los peruanos son sucios, así...

Malena: Te daban las características de ellos.

E: Pero, ¿vos cómo te parás frente a eso?

Malena: O sea, les pongo un alto y les digo, 'Yo no soy tal, así, no soy como ustedes, por lo menos respeto a las personas, no les voy haciendo *bullying* y así'. Después, la profe cuando se entera, les llama la atención.

(Entrevista a Malena, Perla y Mayra todas de 13 años y estudiantes de 1er año del Ortiz de Ocampo, 24 de junio de 2019)

Hay algunos mecanismos que me resultaron sumamente interesantes para analizar del fragmento citado. En primer lugar la operatoria de Malena por desmarcarse de la interpelación en términos de origen nacional en tanto 'argentina', y no 'boliviana'.<sup>209</sup> Esto lo venimos trabajando a lo largo del capítulo, pero en el caso de los hijos de migrantes adopta formas más explícitas de adscripción al origen nacional argentino. Me topé con una situación similar en el Atilio López, cuando en un recreo en que estaba con un docente que acababa de entrevistar, se acercó Ludmila, una joven de 5to año:

C: De ella me olvidé, seguro te puede ayudar, Ludmila

L: [desorientada] ¿de qué sería?

E: Estoy en la escuela haciendo una investigación sobre jóvenes

C: Bolivianos, Extranjeros

L: ¡¡¡pero yo soy de acá!!! [Lo mira al profesor y le pega con la mano desocupada] Yo nací acá

---

<sup>208</sup> Sus dos hermanas mayores y ma/padres son oriundas de Punata, Cochabamba.

<sup>209</sup> Si se atiende, es muy similar a cómo se pronuncia Mayra -quien siendo nacida en Paraguay, un colectivo que en Córdoba no tiene una presencia tan significativa numéricamente como sí ocurre con peruanos y bolivianos-, que interviene aclarando que quienes hacen *bullying* interpelan a peruanos y bolivianos, sin nombrar a paraguayes.

E: Por ahí me podés ayudar contándome de las migraciones de tus padres. Es una charla cuando tengas tiempo, yo me puedo acercar un día que estés desocupada, es una conversación informal

L: Bueno, pero usted qué días vuelve, o le dejo mi teléfono y se las contesto por mensaje (...) porque ahora tengo una reunión con el curso porque le robaron un celular a un compañero (Registro de campo,<sup>210</sup> diálogo con Camilo profesor del Atilio Lopez y Ludmila, estudiante de 5to año del Atilio Lopez, 28 de mayo de 2018)

En este caso el profesor le dice en chiste que no había hablado de ella, dándole a entender que no la tenía presente. Cuando ella reacciona ofendida porque la tratan de *boliviana/extranjera*, el docente interpreta que se ofende porque no la recordó y sigue con su humorada (incluso más allá del fragmento que recorto, para no extenderme demasiado en la cita, principalmente porque no es lo que está en juego). Finalmente, Ludmila no respondió cuando le escribí para pautar día de entrevista. Es que quienes como Ludmila transitan sus últimos años sin ser interpeladas desde la extranjería, refuerzan su adscripción validada por su lugar de nacimiento.

Por otra parte, volviendo al relato de Malena, el hecho de que la joven plantee que *‘acá’ no es boliviana* me permite poner el acento precisamente en el carácter situacional de los procesos de identificación, ¿con ‘acá’ se refiere a la escuela?, ¿a Córdoba?, ¿a Argentina?, ¿ella se piensa en algún lugar-momento en el que *sí es boliviana?*

Por lo analizado en el apartado pasado, no sugiere nada novedoso para lo que vengo reconstruyendo. Sin embargo, me parece importante aludir a que esta operatoria por desmarcarse es centralmente una dinámica que se pone en marcha en los primeros años del secundario, como vimos con Paz y Nahir. Como en el comienzo de un nuevo ciclo, entiendo que aquí se ponen en práctica dinámicas incluso violentas para con otros jóvenes, como lo hacen César y el ‘Negro’ Flavio, entre otros.

De más grandes sólo deberán recordarles a les despistades como lo hace Ludmila. Y si en su entorno no han dejado huellas al respecto, simplemente no hablar del tema, como hace Robert. Ahora bien, al revisar la situación de jóvenes hijos de migrantes –como Malena- pero también jóvenes nacidos en Bolivia –como Robert o César-, comprendí a la ‘nacionalidad oficial’ más como una carta a poner en juego para desarticular marcaciones, entre otros parámetros para dar cuenta de cómo se configuran diferencialmente los procesos de identificación de jóvenes que forman parte de familias bolivianas. Para dejar más claramente presentada esta clave de lectura, presento a continuación el relato de Darío.

### ***Darío: yo soy argentino pero me siento más boliviano***

La biografía de Darío, sus experiencias de escolaridad y su manera reflexiva para contarme sobre cómo transitó las numerosas movilidades que junto a su familia emprendió a lo largo de su vida, me han resultado cruciales para pensar distintos aspectos abordados en este trabajo. Tal es así que me resulta muy difícil no reiterar expresiones ya citadas de este joven para comprender cómo se configuran sus procesos de identificación.

---

<sup>210</sup> Esta dinámica de marcación a jóvenes con familias migrantes a partir de mi presencia, la voy a intentar evitar en numerosas ocasiones, y sin embargo tengo registrados varios momentos en los que emerge en las interacciones.

Darío tenía 17 años cuando lo conocí y me relataba que desde pequeño se ha ido desplazando entre Bolivia y Argentina en cinco ocasiones a lo largo de su vida. Sus ma/padres son oriundos del departamento de Chuquisaca, mientras que sus hermanos mayores han nacido en el departamento de Tarija y los menores (entre ellos él y Lucio, quien también formó parte activa de esta investigación) en Córdoba. Al trabajar aquí cómo se territorializaban en la ciudad las familias migrantes, me valí de su relato para dar cuenta de cómo la ciudad, incluso siendo su ciudad natal, podía ser leída como *incómoda* para algunos jóvenes en movimiento.

Para jóvenes como Darío, por cuestiones fenotípicas, no se trata *simplemente* de *desmarcarse*. En su experiencia, transitar por la ciudad es sentirse observado, “Porque soy así de color y todo eso” (Entrevista con Darío, 20 de noviembre de 2019). Y la escuela no escapa a los criterios racializados de clasificación local, donde era interpelado como *negro boliviano* y ahora como *chato*, lo cual va configurando su manera de autoperibirse: “tengo 17 años y yo me siento enano todavía” (Entrevista con Darío, 20 de noviembre de 2019).

Más allá de las descripciones explícitas en torno a aspectos físicos, la referencia que más reveladora me resultó fueron las reiteradas ocasiones en las que se evidenciaba que los compañeros del curso confundían entre sí a jóvenes con experiencias familiares migratorias de origen boliviano. Como si se tratara de un colectivo homogéneo o de personas intercambiables. Esta tesis comienza con la descripción de una escena y el diálogo de jóvenes de 6to año del Ortiz de Ocampo sobre la película Bolivia, a partir de la que habían realizado una tarea escolar. Allí Victoria -una joven argentina- se refiere a Lucio, hermano de Darío, como el interlocutor en la clase sobre el tema, cuando si se tratara de otro joven (Román).

Descripciones fenotípicas como rasgos racializados que homogeneizan, junto con otros diacríticos que operan como atributos esencializadores de una condición de extranjería, como pueden ser una tonada o la construcción gramatical de una oración (por ejemplo: *la hermana de mí*), van consolidando también las maneras de identificarse en los espacios escolares. Estas cuestiones, como vimos al referenciar las marcaciones sutiles a partir de un apellido, dan cuenta de que tanto los actos de interpelación como los de adscripción en los procesos de identificación no se ajustan a los parámetros oficiales de nominación nacional.

En este sentido, los procesos de identificación conjugan de manera muy íntima las experiencias enlazadas en la propia biografía. Así, las experiencias de numerosas moviidades también van mostrando distintos escenarios a los jóvenes donde su presencia y sus posibilidades de sociabilidad son distintas. En este caso, Darío reconstruye una escolaridad *respetuosa*, con pares amigables entre sí que contrasta con lo aquí experimentado: “Allá en Bolivia (...) me sentía en familia ahí. O sea, me sentía entre amigos. Y yo, cuando vine acá, no me sentí lo mismo” (Entrevista con Darío, 20 de noviembre de 2019). Así, el tránsito en Bolivia que se reconstruye con nostalgia por haber sido feliz allí, rodeado de amigos -que en Córdoba escasean-, revierten el supuesto de relación unívoca entre adscripción nacional de migrantes y demarcación. También con relación a las sucesivas moviidades, es importante resaltar que en las experiencias intra generacionales se van fragmentando vínculos de amistad que son importantes para los jóvenes. Por eso indicaba Darío que rechazaba emprender cada nuevo tramo del proyecto migratorio familiar “porque no me gustaba. Porque tenía que dejar a mis amigos que tenían allá en el colegio y hacer nuevos amigos allá. Y como que era muy difícil” (Entrevista con Darío, 20 de noviembre de 2019).

Por otra parte, aunque en todos los casos reconstruimos tensiones en los procesos de identificación, los jóvenes que se encuentran en los primeros años de cursado del secundario, son quienes más expuestos están a ser objeto de actos de discriminación, en tanto se intersecta ser los 'menores en la escuela', con ser sujetos racializados, entre otros clivajes. Mientras en jóvenes de los últimos cursos, nos vamos a encontrar con expresiones de reivindicación pública de lo boliviano en las escuelas, los estudiantes de menor edad se preservan más de ese tipo de exposición. Lejos de representar un pasaje evolutivo de estos procesos, me interesa mostrar que entre los elementos que más pujan para ir configurando diferencialmente procesos de identificación, se encuentra el ocupar distintas posiciones en los espacios escolares. En este sentido, es que se puede pensar la relación relativa entre estudiantes de 'los últimos cursos' en posición ventajosa respecto a 'los primeros cursos'<sup>211</sup>.

### *Juan: yo soy boliviano, pero no de mierda que digas vos*

Como revisaba al inicio de la tesis a partir de los aportes de Gavazzo (2012; 2019), en ocasiones, los hijos de migrantes se apropian de prácticas culturales de sus padres como reinvención llevando a algunos sujetos de la discriminación al auto-reconocimiento, "vinculado con el desarrollo de la persona a lo largo de los años en su vida y el cuestionamiento de ese estereotipo que no elige pero que se le adjudica" (2019, pág. 53).

Esto es válido también para jóvenes migrantes que han transitado gran parte de su vida en Argentina, como es el caso de Juan.

[en la escuela primaria y los primeros años del secundario] no era muy de decir, 'bueno me dijo boliviano de mierda... que se yo así' y me quedaba callado y de agachar la cabeza. Tengo mucho paisano mío que agachan la cabeza y no dicen nada, y yo no era de agachar la cabeza, si me decían así yo era de decir 'yo soy boliviano, pero no de mierda que digas vos', siempre estaba peleando... y si iba a la dirección, le decía siempre a la directora lo mismo que me decían, que me han discriminado, le decía las palabras que me decían... así que ese rato me volvía yo al curso yo y al otro lo dejaban sentado ahí... casi que las peleas eran siempre por eso, porque me discriminaban por ahí así... (Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

Recordemos su trayectoria migratoria y escolar. Juan tenía 25 años al momento de la entrevista y es oriundo del departamento de Tarija. Migró a Argentina a los 4 años junto a sus ocho hermanas y sus ma/padres, transitando por distintos pueblos del norte argentino, la provincia de Córdoba y de la provincia de Buenos Aires, para finalmente instalarse desde 2008 en la ciudad de Córdoba. Aquí finaliza sus estudios secundarios en el IPEM Héctor Cámpora y continúa estudiando profesorado en música en el Instituto Indigenista de las Culturas (IIC),<sup>212</sup> con orientación en folclore latinoamericano. Actualmente trabaja en la quinta con su padre y vende su cosecha en el puesto que ha logrado en el mercado. Además, al momento de la

---

<sup>211</sup> Para los que se hace uso del diminutivo los de *primerito* o *segundito* por ejemplo.

<sup>212</sup> Instituto Indigenista de las Culturas (IIC) es una institución de educación superior que surge de la iniciativa contestataria a la invisibilización de la *aboriginalidad* en Córdoba. En su página web, historiza el surgimiento de la institución como iniciativa de "un equipo de aborígenes al reclamo de muchos cordobeses sensibilizados por la cuestión indígena" ante el clima de festejo auspiciado por los organismos públicos oficiales por el quinto centenario de América. Desde entonces ofrece carreras técnicas y profesorado con perspectiva intercultural.

última entrevista, estaba por empezar a cubrir unas horas en la escuela secundaria de la que egresó.

A lo largo de sus relatos me encontré con un fuerte arraigo al referente 'Bolivia', tanto cuando enuncia que se defendía de los episodios de estigmatización, como para reivindicarse artísticamente y en la participación de espacios deportivos como el campeonato de fútbol que organiza la Liga Deportiva Boliviana de su barrio. En relación con las expresiones artísticas, me cuenta que desde joven participó en diferentes fraternidades de danza folclórica boliviana y bandas musicales, y que pasó de un grupo que fusiona ritmos bolivianos con otros géneros a fundar su propia banda de música folclórica 'tradicional' de Tarija.

J: Nosotros estamos preparando la tradicional, porque por ahí se presentan el grupo de Bolivia como el Llawar Llajta, todos que tienen batería, bajo, saxo, todo, y nosotros no vamos a entrar, vamos a entrar cómo autóctonos con un tambor grande cada uno y una zampoña cada uno, tocaríamos como sikus, sikuris (Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

En relación con las prácticas artísticas folclóricas, su participación es a condición de garantizar la *autenticidad folclórica boliviana*, cuando no *tarijeña*, en cierta medida por su formación en el Instituto Indigenista de las Culturas. En este sentido, dejó de ser parte de un grupo folclórico para integrar otro que se correspondiera con la región de la que es oriundo: "ya no bailo más caporales, bailo cueca y tarijeño (...) la música es de donde realmente yo soy, de Tarija" (Entrevista con Juan, 16 de Noviembre de 2017).

Ilustración 23: Juan bailando caporales junto a compañeros de la fraternidad en la fiesta de colectividades, provincia de Córdoba, 2016.



Fuente: Fotografía Recuperada del perfil público de Juan en la red social Facebook.<sup>213</sup>

La construcción esencializada de lo boliviano y su bolivianidad no necesariamente responden a mandatos familiares. Principalmente porque si se piensa con relación a los adultos de su entorno familiar y amigos, muchas de las elecciones para su vida profesional y artística son reprochadas por sus ma/padres y pares. Cito un fragmento de una entrevista en la que

<sup>213</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a los fotografiados



conversábamos sobre qué pensaban sus allegados cuando comenzó a o tocar instrumentos andinos o quiso tomar cursos de quechua:

J: ... en Tarija, o en Santa cruz no hablan quechua (...) solamente algunas palabras como decir *alalay*<sup>214</sup>, nosotros lo decimos también en Tarija, pero el tarijeño no se da cuenta (...) no les gusta... como que estas atrasado al hablar quechua, no es así, pero ... yo acá lo entiendo pero a ellos allá, andá a hacerles entender sí vos le decís... es como si estuvieras atrasándote (...) por ejemplo si en mi casa, mi papá, mi mamá o en mis amigos les digo que voy a aprender quechua, que me hace falta, y es una herramienta más para mí saber hablar quechua. Le digo porque yo tenía unas profesoras que hablaban quechua, bolivianas, que estaban dando clase en el IIC y hablan quechua y yo le dije que quería aprender (...) [otro] ejemplo, nosotros el sikus en Tarija no se toca, la zampoña [tampoco]. Yo toco sikus y zampoña, y los tarijeños me ven a mí y me dicen '¿qué es lo que haces, kolla?' (...) es como más de Bolivia, o sea, el sonido me encanta. O sea, yo toco un sikus, y me lleva a la punta de los Andes... (Entrevista con Juan, 25 años, egresado del IPEM Héctor Cámpora, 16 de Noviembre de 2017)

En su paso por el profesorado, las fraternidades y otros contextos de sociabilidad, incluida la escuela con sus propios espacios habilitados para lo boliviano, Juan parece haberse convertido en un 'boliviano hiperreal'.<sup>215</sup> Es que este aparente repliegue hacia dentro de la comunidad migratoria (Portes y Rumbaut 2001), puede leerse siguiendo a Gavazzo (2019), más bien al atender que les 'jóvenes en movimiento' tienen otros motivos más relevantes para involucrarse en las danzas u otras agrupaciones artísticas:

En ocasiones, su práctica colectiva puede convertirse en un "refugio", un lugar seguro en donde sentirse "entre iguales" y en donde el estigma es solo una broma entre amigos. Tal vez la devoción pasa a un segundo plano frente a las posibilidades de socializar con otros jóvenes que pasan por experiencias similares (2019, pág. 46)

En este sentido, al igual que Juan, la participación de jóvenes dan cuenta de la importancia de las fraternidades y ligas deportivas como espacios de sociabilidad.<sup>216</sup> Las mismas cobran especial relevancia a la hora de entablar relaciones de amistad, tal como comenta Gavazzo, y también cómo espacio de vinculación entre pares en el marco de relaciones de cortejo o noviazgos tal como describen Luciano y Selene:

E: ¿Y fuiste a alguno de los carnavales, que son tan conocidos [en Oruro]?

L: Sí, muy bonito. Acá también viste que hacen, en agosto creo, en Villa el Libertador. Bueno, dos veces bailé ahí. Así que, me aprendí un baile cultural de allá también, Tinkus.

E: ¿Y cómo ingresaste? ¿Es una fraternidad?

L: Por mi hermana. Porque mi hermana nació allá y bueno, le gustan más los ritmos de allá. Ella sabe bailar Salay, Tinkus, Caporales y no sé qué más, no me acuerdo. Y bueno,

---

<sup>214</sup> *Alalay* dicen cuando está fría el agua (Entrevista con Juan, 16 de Noviembre de 2017).

<sup>215</sup> Me refiero al sentido ya clásico en la antropología latinoamericana que Ramos (1995) propuso al leer al 'indio hiperreal' de las políticas indigenistas en Brasil, poniendo por vara de lo 'auténtico' o 'real', lo simulado, lo exageradamente construido estatalmente como indígena.

<sup>216</sup> En el caso de las ligas deportivas, operan como espacios de sociabilidad en relación a las dinámicas de coqueteo y otras redes intra generacionales de amistad y competencia deportiva. Sin embargo, es conveniente aclarar que en un trabajo sobre participación de mujeres en las ligas deportivas de migrantes en Córdoba, analizábamos las diferencias generacionales, dando cuenta de que las jóvenes disputan el sentido de su práctica deportiva para que no quede reducida su participación a esas instancias de sociabilidad (Maggi, Sussini, & del Castillo, 2019).

fue a ensayar a Tinkus y bueno, yo la acompañé porque tenía sus hijitos. Yo los cuidaba y me dijo el señor si quería ensayar, bueno, ya ensayé con ellos. Y ahí me enganché. Porque al principio no quería bailar yo, como que solo me gustaba ver. Después como que me enganché y bailé dos años.

E: ¿Y por qué no te gustaba bailar?

L: Es que, como dije, no soy muy sociable, o sea, no soy muy expresivo. Pero ahora sí, como que me liberé, digamos, de esa carga. (...)

E: ¿Y tenés novia, novio?

L: Sí, tengo una novia.

E: ¿Y cómo la conociste?

L: Jugando. Una vez estábamos en una cancha y vino ella, la conocí ahí. Jugábamos y poco a poco como que la conocía y nos conocíamos tipo casi medio año y dos meses más, como siete meses y nos pusimos de novio. Y ahora estoy cuatro años y dos meses con ella.

E: ¿Y las familias se conocen? ¿Todo bien?

L: Sí, se conocen. Le cayó bien a mi papá, porque como juega al futbol y mi hermana creó un equipo en La Liga deportiva boliviana

E: ¿En la liga? Sí, yo conozco. ¿De qué equipo es?

L: Real Oruro, el nombre del lugar donde nació mi papá. Sí, porque como a mi papá le gusta el Real Madrid, le puso "Real" y le puso "Oruro". (Entrevista con Luciano, 18 años, 4to del Ortiz de Ocampo, 20 de noviembre de 2019)

Ilustración 24 Participantes de la Liga Deportiva Boliviana, viendo un partido del Campeonato de mujeres. 2018



Fuente: Fotografía tomada por Sussini y del Castillo en registro de campo colectivo, el 5 de agosto de 2018 en el predio de la Liga Deportiva Boliviana, Córdoba. <sup>217</sup>

<sup>217</sup> El efecto pixelado de la fotografía es adrede, a los fines de preservar en el anonimato a las fotografiadas

S: Recién entré en el noviazgo hace poquito, estoy de relación, pero bien (...) Era amigo de una de las integrantes que baila en mi frate, era su amigo. Entonces, ahí como que lo voy conociendo.

E: ¿Él es boliviano?

S: Sí, es boliviano también. (Serena, 17 años 5to del Ortiz de Ocampo, 14 de noviembre de 2019)

Serena es una de las bailarinas de Salay que participó del acto del día de la diversidad en el Ortiz de Ocampo y Luciano es uno de los jóvenes que busca *enfocarse* en el estudio y que *carga con no ser muy sociable*.

A partir estos espacios, algunos jóvenes se reposicionan respecto al referente *Bolivia* como diacrítico de adscripción en los espacios escolares. Por eso destacaba que la participación de jóvenes con familias bolivianas en actos escolares bailando o ejecutando música *andina* o *folclore boliviana* estaba siempre vinculada a experiencias en fraternidades o bandas musicales, como veíamos con Serena. Juan también ha bailado en el Héctor Cámpora, aunque Diana, la coordinadora de curso de esta escuela, recordara que siendo estudiante se animaba poco a participar, que su presencia con números artísticos ha sido más recurrente cuando ya había egresado. Por eso, he podido reconstruir que en estos casos de adscripción nacional a lo boliviano con este tipo de exposición, se trataba de un proceso que lograba consolidarse principalmente en los últimos años de cursado en las escuelas, porque tal como decía Rosario al inicio de esta tercera parte, *la vergüenza mata*.

Siguiendo lo presentado, me interesa resaltar que la construcción de les *bolivianos hiperreales*, que bailan Salay (u otras danzas) o que ejecutan la zampoña, es pensada siguiendo el planteo de Grimson y Godoy–Anativia (2003), que sugieren que las migraciones pueden resignificar las propias experiencias y prácticas culturales importadas desde los países de origen. Es que en muchas ocasiones, estas transformaciones pueden ser leídas como mecanismos para evitar la discriminación que sufren en el nuevo entorno de residencia.

El trabajo de análisis en profundidad de los procesos de identificación de ‘jóvenes en movimiento’, nos ayuda a complejizar situacionalmente sus experiencias. En este sentido, la participación en estos espacios de sociabilidad les permite reposicionarse en el esquema de clasificación hegemónico en Argentina. Y aunque no necesariamente quienes participan de estos espacios en simultáneo se identifican en el mundo escolar desde la adscripción a *lo boliviano* o se animen a la exposición de un escenario escolar, casos como Serena en los actos escolares del Ortiz de Ocampo o Juan en los del Héctor Cámpora, muestran que las tramas de identificación también pueden construir puntos de sutura en entornos escolares que sutil o abiertamente marcan la ‘bolivianeidad’ desde el rechazo.



## Recapitulando

En el primer capítulo que integra esta parte revisé las maneras en las que se aborda la cuestión migrante en las escuelas secundarias indagadas. En el Ortiz de Ocampo, principalmente por la impronta del proyecto institucional que sostienen determinados actores (en particular, su directora y el equipo del turno mañana de vicedirección y gabinete psicopedagógico), nos encontramos con una escuela más propensa a incorporar y encarnar retóricas y dinámicas inclusivas. Dichas dinámicas inclusivas buscan evadir las propuestas focalizadas, pero terminan invisibilizando las biografías móviles de estos estudiantes. Por otra parte, en las dos escuelas en las que se centra especialmente este capítulo, también se encontraba muy presente la sanción ante comentarios que aludieran al origen nacional de estudiantes con familias migrantes. Por ello, las prácticas de discriminación siguen formando parte de la cotidianeidad escolar, no tienen la presencia que en escuelas como el IPEM Houssay, de donde los jóvenes desertan.

En relación la cuestión nacional fue sumamente importante mostrar que las escuelas observadas no logran escapar al mandato nacionalizador del sistema educativo argentino, entre *glosas cortadas y pegadas, afiches añejos e inspectores del himno argentino*. Así, la persistencia del proyecto nacionalizador en las escuelas argentinas emerge como aspecto sedimentado en rituales, entre ellos, el lugar de la bandera argentina como principal reconocimiento al desempeño escolar. También resalté al accionar activo en la reproducción del sentimiento patriótico. En simultáneo, conviven con estas formas tradicionales de patriotismo, momentos en los que lo nacional intenta *reconocer la riqueza de la diversidad cultural*. De esta manera las escuelas construyen ya no un sentido homogéneo, sino más bien un 'conglomerado' de pequeños fragmentos de papelitos celestes y blancos.

A la vez, tal como recuperé a partir de literatura especializada en el capítulo introductorio, las maneras que encuentran las escuelas en Argentina para dar espacios a las expresiones de diversidad siguen recurriendo a formatos tradicionales, habilitando el uso de escenarios en actos escolares para bailes 'folclóricos bolivianos', quedando entrampadas en la contradicción de *quitar del foco y poner en escena*. Es que conforme en las instituciones educativas persiste el formato ritualizado de actos escolares, se hipervisibiliza *lo boliviano* de manera particular, para pasar a ser 'el' tema en el acto del día de la diversidad cultural, cuando en el día a día escolar se evade su tematización.

Por otra parte, al recurrir principalmente a imágenes folclorizadas de construir la alteridad, las formas de representar la diversidad cultural no ponen en entredicho *lo nacional*. Se bailan danzas 'argentinas' y 'bolivianas' sin posible simultaneidad y cuyos formatos recurren a la idea esencializada de tradición. En contraste, a partir de las canciones que se tocaron y cantaron, vimos otras formas de representar la diversidad a partir de músicas cuyos géneros (*raggae y brasilero*) dan cuenta de la fusión y la movilidad de la música como una experiencia cotidiana. Sin embargo, al presentar números 'andinos' retornaron a temas desconocidos, exotizando esas participaciones. Al respecto, fue importante destacar que la selección de estos números de 'música andina' y 'folclore boliviano' fueron así montados por estudiantes y egresados,

todes elles integrantes de fraternidades y grupos de música. Lo que constituyó una verdadera pista para pensar los procesos de identificación diferenciados en las escuelas secundarias.

Al mostrar las participaciones entre invisibilización e hipervisibilización, les jóvenes en movimiento parecen atrapados. No obstante, encuentran momentos en los que *tomar la palabra*, reflexión que me permitía cerrar el capítulo con prácticas que no sólo dieran cuenta de los escenarios orquestados por adultos, sino también aquellos momentos protagonizados por los jóvenes.

Hacia el cierre me detuve en cómo les jóvenes en movimiento se apropian de las escuelas secundarias. Siempre vislumbrando que los procesos de apropiación nos permiten atender a las diversas prácticas, en este caso escolares, mostrando que les jóvenes no sólo reproducen o disputan los sentidos que sobre ser estudiante *boliviane* circulan, sino que también imprimen nuevas formas de habitar las escuelas. Las maneras más claras en la que parecía emerger tenía que ver con el interés por el rendimiento escolar como un mandato familiar o bien, como resultado de problemas para sociabilizar con otros jóvenes. Y si bien estos elementos son centrales en la configuración de los sentidos de escolaridad de los jóvenes en movimiento, a su vez se conjugan con otras prácticas que se tejen en las relaciones intra generacionales. Más allá del control de adultos y el propósito de que las escuelas sean 'lugares protegidos' contra las marcaciones en términos nacionales, les jóvenes dan cuenta de que ser identificadas como bolivianas es motivo de discriminación o bien de victimización por parte de sus compañeros no migrantes.

En estos marcos de interacción, 'colectivizar la diversidad' -ya sea para entablar amistad, recibir un consejo o incluso para contar con quienes les defiendan-, van mostrando una estrategia colectiva para afrontar la escolaridad secundaria, con lo cual nos invitan a pensar en cómo aquello que les une es una experiencia compartida que parte de la interpelación hacia la diversidad.

Además de quienes se apropian de las escuelas entre amigos que también son jóvenes con trayectorias migratorias en sus familias, nos encontramos con otras formas de apropiación escolar. Me refiero a quienes lograron 'desmarcarse' y se vinculan con amigos sin que el origen nacional sea una condicionante para enlazarse; y a jóvenes de los cursos superiores que resignifican el sentido de las marcaciones identitarias, participando de los momentos escolares festivos bailando o tocando/cantando *en representación a Bolivia* algún número artístico folclórico. Así como también hay jóvenes que transitan su escolaridad con la expectativa de *concentrarse* en aprender y cerrar ese ciclo. Para analizar esto, destacué que a pensar de que les jóvenes hijes de migrantes intenten hacer valer la carta de su estatus legal para desmarcarse, la interpelación y marcación estigmatizante alcanza tanto a hijes como migrantes, cuando apela a pautas racializadas. Por eso, para pensar cómo se daban procesos de identificación tan distintos, fue sumamente relevante atender a la posición escolar entre primeros cursos y avanzados, así como también -y principalmente- a aspectos biográficos.

## Reflexiones finales

---





## Reflexiones finales

A lo largo de esta etnografía me propuse comprender cómo se configuran relacionalmente las experiencias escolares y las experiencias de movilidad territorial de jóvenes que forman parte de familias bolivianas en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Comencé realizando un repaso por las lógicas históricas de control y regulación de las migraciones en Argentina, lo que me permitió presentar a migrantes bolivianos como un colectivo que si bien está amparado en la letra de las últimas reformas migratorias (que como vimos facilitan la situación migratoria principalmente a migrantes del Mercosur), se constituyó desde los orígenes como una migración *no deseada* desde el imaginario hegemónico. Tras historizar la larga tradición de 'idas y venidas', pude dar cuenta de que los desplazamientos internos en Bolivia, e internacionales entre Bolivia y Argentina, e incluso los desplazamientos por el territorio argentino, se relacionan con experiencias de movilidad intergeneracional fluida.

A partir de este panorama, fui presentando cómo se iban configurando las experiencias de movilidad, las apuestas educativas familiares y las experiencias escolares. Finalizada la presentación de los resultados, me gustaría desordenar un poco lo expuesto e intentar atar aquellos cabos sueltos que fui dejando a lo largo de este trabajo, con el afán de retomarlos desde otras aristas. En particular, quisiera dejar aquí explicitadas algunas relaciones transversales que resumiré en siete nodos problemáticos.

En primer lugar, cabe resaltar la relación entre las experiencias de movilidad y los procesos de identificación de los jóvenes protagonistas de esta investigación. En la primera parte presenté cómo coexisten diversos itinerarios de migrantes bolivianos, atendiendo especialmente a los itinerarios circulares entre Bolivia y Argentina que tensionan el supuesto de permanencia definitiva en destino. Esto me permitió comenzar a comprender las trayectorias migratorias de los jóvenes que se escolarizan en Córdoba entre 'idas y vueltas'. Si bien muchos de los jóvenes han migrado directamente desde Bolivia hacia Córdoba, esa reconstrucción me permitió entender trayectorias sumamente diversas en las que nos encontramos también con jóvenes que emprendieron múltiples desplazamientos por distintas residencias en territorio argentino, o bien intercalando entre Bolivia y Argentina. Este heterogéneo grupo se completa con los hijos de migrantes bolivianos que nunca han residido en un lugar distinto a Córdoba. Al tener presente esta diversidad de itinerarios, sin embargo, emergía en los relatos de casi todos los jóvenes la experiencia de movilidad compartida asociada a los *viajes*. Ya sea para referirse a trayectos migratorios entre Bolivia y Argentina -o bien entre distintas localidades argentinas-, así como también mediante *viajes de visita*. Finalizando la primera parte, reconstruí los sentidos que viran en torno a las propias experiencias de movilidad a partir estos *viajes*.

Me interesa principalmente destacar en estas reflexiones finales cómo se referencia *Bolivia* en los procesos de identificación, uniendo el principio de la tesis con las últimas cuestiones abordadas. Al revisar los sentidos territoriales que versaban en torno al *allá - Bolivia*, mostré que para muchos jóvenes representa más un diacrítico con el que son interpeladas -y en algunos casos, al que también adscriben- más que un territorio del cual se apropian. En este punto, aunque los viajes de visita representan una apuesta intergeneracional por la proyección de membresía, en ocasiones termina de evidenciar que *se desconoce, se ha olvidado, no se*

*acostumbran*, o bien se *inventa Bolivia* (Hendel & Maggi, 2022). En este sentido, no me encontré con formas de apropiación territorial entre los jóvenes que no han habitado ese territorio o lo han dejado de pequeños. Para ellos la sociabilidad contemporánea con pares, el *estar entre amigos*, resulta crucial para reconstruir *su lugar* y proyectar su permanencia en Córdoba. Sin embargo, muchos de estos jóvenes que no se proyectaban territorialmente en Bolivia, sí adscriben a prácticas y espacios de sociabilidad donde el referente colectivo *Bolivia* es central. Por eso me resulta importante destacar que lo que puede parecer una contradicción en jóvenes que se identifican como *bolivianos*, pero que no proyectan movilizaciones hacia Bolivia, da cuenta de la importancia de construir espacios colectivos de pertenencia y sociabilidad, sobre todo cuando en las escuelas se han vivenciado situaciones de rechazo.

Siguiendo con la relación entre experiencias de movilidad y procesos de identificación, me remito a *Bolivia* como un referente, un diacrítico, para destacar que el 'origen nacional' o la 'nacionalidad' que supone la nominación oficial, son relevantes en tanto son retomados en los procesos de identificación de jóvenes en movimiento. Para dar(me) cuenta de esto, fue central reconstruir casos de jóvenes nacidos en territorio argentino que se identificaban como bolivianos. En sus relatos biográficos, los puntos de sutura vinculan interpelaciones con el haber transitado parte de su vida en Bolivia y haber sido *más felices allí* -e incluso querer retornar a esas tierras-. De nuevo, al desandar cómo se configura biográficamente el *estar bien* y encontrar *su lugar*, di cuenta de que para los jóvenes las relaciones intra generacionales son de suma importancia por más que suelen minimizarse en los estudios migratorios. Esto último lo pienso con relación a que al revisar prácticas juveniles se siguen priorizando las nociones intergeneracionales que suponen ser *hijos* de migrantes, segunda generación y generación 1.5, entre otras, cuando en las reconstrucciones biográficas los jóvenes dan mucha relevancia a sus redes de sociabilidad tanto al proyectar sus vidas, configurar(se) identitariamente e incluso dar sentido al día a día. Por otra parte, y esto supone atender al movimiento por encima de toda lente anclada en destino, en esta reflexión también es importante resaltar cuán poco útil puede resultar el sistema de fracciones para pensar las generaciones con relación al lugar de nacimiento y la primera o segunda socialización (Feixa, 2008) en los casos de continuas movilizaciones.

La segunda cuestión que me interesa dejar planteada en este cierre retoma una de las hipótesis centrales de esta investigación: partí del supuesto de que a pesar de que para los adultos de las familias el bienestar de los menores daba origen a los proyectos migratorios, las trayectorias migratorias de los jóvenes eran reconstruidas a partir de tensiones intergeneracionales. Efectivamente éstas emergían al relatar las experiencias de movilidad transitadas por ellos –en las que como han documentado muchos trabajos, los jóvenes no son consultados. Las tensiones generacionales también se expresaban en el frecuente rechazo a las proyecciones migratorias de retorno en adultos. Uno de los hallazgos de la investigación fue dar cuenta de cómo la escolaridad de los jóvenes era central en dicha tensión intergeneracional. Esto porque a pesar de que en los antecedentes de investigación uno de los argumentos que mayor fuerza cobraba para fundamentar los proyectos migratorios era mejorar las posibilidades educativas de estos miembros de las familias, las trayectorias socioeducativas eran reconstruidas por sus protagonistas en muchas ocasiones en clave de tensión intergeneracional, precisamente por cómo se veían afectadas por las movilizaciones. Así,

*perder un año*, la complejidad de *tomarle el hilo* a las clases, sentir *que no se entendía*, *no conocer a nadie*, eran algunas de las expresiones que en las primeras descripciones en las que pude enlazar la relación conflictiva entre el movimiento y la escolarización de estos jóvenes. Ya hemos visto que tan pronto le pude ir dando mayor complejidad al relacionar con otros elementos del mundo escolar, fue ganando más espinas el carácter conflictivo de la mutua configuración entre experiencias de movilidad y experiencias escolares.

Un tercer nudo problemático que intenté ir desatando a lo largo del trabajo, rondaba en torno a cómo se configuraban las apuestas educativas de las familias en la escala local. Este nudo fue ganando interés en la investigación ¡¿Dónde se escolarizan los jóvenes que forman parte de familias migrantes Córdoba?! A pesar de la angustia del primer tiempo de un *trabajo de campo sin campo*, cuando pude leer esos –aparentes- *no datos* en clave de territorialización y apuestas educativas, la pregunta emergió ya como tema central a seguir de cerca despertando preguntas que no formaban parte del trazado original de la investigación ¿por qué a la escuela de la zona de las quintas no iban más jóvenes en movimiento?, ¿por qué iban cada vez menos jóvenes a la escuela ubicada en el barrio de histórica presencia migrante?, ¿cómo comienza a ser la escuela céntrica Ortiz de Ocampo la escuela con mayor proporción de estudiantes migrantes en la ciudad –y la provincia-?, ¿qué pasaba con el Colegio preuniversitario céntrico que aparecía tan recurrentemente en mis charlas por la futura escolarización de los niños de las familias con las que había trabajado por 2013? Estas preguntas organizaron una secuencia de información que distribuí entre los capítulos 2 y 5 de esta tesis con el afán de desarrollar espiraladamente e ir dotando de complejidad un análisis que conjugó en un primer momento las experiencias de movilidad y radicación territorial a escala local, y luego sumó los sentidos de escolarización que orientan, aunque quede reducido al plano aspiracional, las elecciones de escuelas en estas familias.

*Tras mucho andar*, pude dar cuenta de una relación sumamente importante para esta investigación al describir dinámicas de radicación cada vez más centrífugas y de escolarización año a año más centrípetas. Los llamados ‘barrios bolivianos’ se encuentran en las periferias, sobre los que se erigen fronteras simbólicas delimitando el (o los) centro(s) de la ciudad. Estos barrios donde viven los jóvenes son reconstruidos como *peligrosos pero propios*, mientras que direccionarse hacia el centro de la ciudad, atravesar esos umbrales, supone allegarse a territorios *restringidos, incómodos y ajenos*. A pesar de esa incomodidad, las apuestas educativas de escolarización secundaria se orientaban hacia el centro, dónde se supone que se recibirá una mejor educación, con mejores recursos educativos que los de las escuelas barriales. Ahora bien, no era hacia *cualquier* centro. Al cruzar las apuestas educativas familiares y sus prácticas de territorialización en Córdoba se conjugaban: la peligrosidad de circular los barrios que habitan; la posibilidad de contar con un programa de transporte público gratuito; a su vez las limitaciones de los pocos recorridos que contactan los barrios periféricos con el centro; y con relación a esto último, la accesibilidad de ciertas escuelas céntricas respecto de las paradas de colectivos. Si a estos condicionantes le sumamos los sentidos de escolarización que llevan a evaluar como mejores instituciones formativas a las céntricas, el panorama ponía en jaque la relación entre *elegir* determinadas escuelas secundarias y encontrarme con que efectivamente a esas asistieran. El Colegio céntrico tradicional Ignacio Duarte y Quirós continuaba siendo una institución a la que aspiraban ingresar muchos de los jóvenes para continuar sus estudios secundarios. Mostré que gran

parte del atractivo institucional versaba en las continuidades que las familias encontraban entre cómo representaban la escolaridad secundaria en Bolivia: que fuera académicamente exigente y que formara actitudinalmente a los jóvenes desde un modelo disciplinado de enseñanza. Para representar así al Colegio, no pude reconstruir que las familias conocieran en profundidad el proyecto educativo, pero noté que el uso de uniformes cobró especial relevancia explicativa en cómo era evaluado el respeto por las pautas escolares. Parámetro que sobre todo tomó fuerza al contrastar que en otras escuelas públicas, el mismo no existiera y tampoco se respetaran los códigos de vestimentas. Es decir que los sentidos en torno al Colegio Ignacio Duarte y Quirós se construían en gran medida a partir de parámetros estéticos y actitudinales, precisamente porque no se lograban los efectivos ingresos a la institución. Así llamé a esta institución el *centro aspirado* al reconstruir que los jóvenes habían desaprobado o desistido de rendir los exigentes y muy competitivos exámenes para cubrir las escasas vacantes que sólo se habilitan para el primer año del ciclo escolar medio.

Por otra parte, en el segundo capítulo di cuenta por qué no iban, o iban cada vez menos a las escuelas barriales/periféricas en detrimento de la escuela céntrica Ortiz de Ocampo. Pero, para mostrar por qué era una escuela céntrica en particular la que concentraba la alta matriculación, fue necesario reponer experiencias en otras escuelas céntricas en principio accesibles (por los recorridos de los escasos colectivos y también por el sistema irrestricto de su matriculación), pero atravesadas por el trato hostil hacia jóvenes con familias migrantes del cual dan cuenta numerosos trabajos en Argentina. Así la importante presencia de 'jóvenes en movimiento' en el Ortiz de Ocampo fue cobrando cada vez más sentido. Por un lado mostré que mediante las recomendaciones que circulan en las redes de parentesco y paisanajes se va consolidando como el centro accesibilidad y ciertamente inclusivo, *diverso*. Así los jóvenes se acompañan entre jóvenes familiares y vecinos *camino a* la escuela y *en* la escuela. En este sentido comenzó a cobrar relevancia la noción de apropiación de la escuela secundaria por parte de los jóvenes, que va mucho más allá de las apuestas educativas, y ni hablar, de las *elecciones* de las familias.

Un cuarto nodo refiere a la apertura hacia una lectura interseccional que me demandó la investigación, para atender al hecho de que las relaciones intergeneracionales en materia educativa estaban a su vez profundamente diferenciadas por clivajes sexo-genéricos. En primer lugar al identificar que entre los adultos del grupo familiar que ha migrado y reside en Córdoba, las madres tienen trayectorias educativas más acotadas y son a su vez, responsables del seguimiento y rendimiento escolar exitoso de los menores. En el caso de las jóvenes, al mostrar que suelen verse más afectadas por las actividades domésticas y el seguimiento escolar –entre otras tareas de cuidado– de hermanos. También al revisar que ante alguna dificultad con el rendimiento escolar reflejado en bajas notas, enseguida los reproches familiares acusaban supuestas distracciones amorosas, lo que molestaba especialmente a las jóvenes al reconstruirlo.

A partir de distintos puntos de entrada sobre la escolarización de las jóvenes, pude constatar la puesta en marcha de apuestas educativas diferenciadas en muchas familias migrantes. En estas familias, el principal propósito era postergar, cuando no evitar, la escolarización de las jóvenes en el centro de la ciudad, por las dificultades para sostener el control sobre sus tiempos libres. Entonces, las escuelas del barrio por la cercanía vivienda-escuela secundaria como el Atilio López, opera como parte de un conjunto de dispositivos de control que se

ponen en marcha especialmente en el caso de las jóvenes y excepcionalmente en varones. Y si bien, en todos los casos se fundamentaba por la seguridad y el control sobre la asistencia a las escuelas, para las jóvenes el control también abarcaba los vínculos sexo-afectivos.

El quinto cruce retoma la relación entre la importancia que algunos estudiantes de familias migrantes atribuían al rendimiento escolar y la competencia entre jóvenes de familias migrantes, a las expectativas familiares de ascenso social porque sus hijos *sean alguien* (Novaro & Diez, 2021; Diez, Novaro, & Martínez, 2017). En la segunda parte, puse especial énfasis en mostrar cómo la presencia de las familias en las escuelas acompañando y también controlando a sus hijos, era reconstruido en contraste con cómo operaban las familias de jóvenes argentinos. Allí se resaltaba que ese control era parte de una imposición por estudiar que les jóvenes reconstruían como acompañamiento. Retomando este punto, en la tercera parte, busqué resaltar que estos mandatos familiares tensionaban con las pautas de sociabilidad juvenil según las cuales el interés por el desempeño escolar contradice el propósito de *divertirse* entre pares. Al respecto, resalté que *concentrarse* en aprender o atender a las tareas -que despertaba mucha competencia entre jóvenes migrantes- era a su vez motivo de desprestigio entre las dinámicas intra generacionales hegemónicas. Así, quienes se *enfocaban* en su desempeño escolar eran representados como *tímidos*, o *antisociales*. Y, si bien estas representaciones eran recuperadas como formas de autopercebirse críticamente por parte de estos jóvenes, también había quienes, como presenté en la segunda parte, se apropiaban de esta representación. Abocarse al estudio y buscar distinguirse cobraba un propio sentido juvenil a partir de la cadena de sentido [disciplina = *aprender bien* = *ser inteligentes*] que pone de relieve la relación entre predisposición al aprendizaje y al rendimiento escolar. Como planteaba en la segunda parte tiene más relevancia como formación discursiva que como práctica efectiva del comportamiento escolar, pero opera como una apropiación a la luz de cómo se trazan las experiencias escolares de les 'jóvenes en movimiento' y hacia el final de la etnografía, como una forma de refugio también.

Un sexto nudo que desarrollé en la tesis y unió aspectos trabajados en los últimos dos capítulos, fue la relación entre cómo se aborda la 'diversidad', las sanciones escolares y las sutiles marcaciones en términos nacionales que circulan en las escuelas secundarias con importante presencia migrante. Este nudo se encuentra relacionado con la segunda clave de lectura que a modo de hipótesis orientó esta investigación. Me refiero al supuesto de que las experiencias escolares de les jóvenes se configuraban a partir de tensiones intra e intergeneracionales por la recurrencia de episodios de discriminación y segregación que durante la escolarización primaria registraban los trabajos de investigación precursores.

Sin embargo, el trabajo de campo me mostró un escenario en el que les adultes del mundo escolar estaban más atentas a no reproducir prácticas de discriminación y sancionar cuando las identificaran en el trato entre jóvenes. En este sentido es sumamente importante destacar que las escuelas a las que asisten son instituciones que parecen menos hostiles a las descritas por trabajos previos, dónde se busca trabajar la diversidad *sin poner el foco*. Seguramente no es la realidad de toda experiencia escolar de 'jóvenes en movimiento'. Por eso, como acabo de resaltar, es central pensar articuladamente las sucesivas movilidades entre instituciones conforme se *mapean* las escuelas secundarias a partir de recomendaciones, con las dinámicas que en estas se generan en torno a la 'diversidad' estudiantil a partir de los proyectos institucionales, y las escuelas a las que asisten como práctica de apropiación de les jóvenes.

Los casos presentados, a pesar de sus mayores o menores esfuerzos, finalmente no escapan a la dimensión de *lo nacional* que circula en las escuelas combinando elementos de patriotismo arcaicos con retóricas inclusivas. Esta convivencia entre las formas tradicionales de patriotismo y los momentos en los que intenta *reconocerse en la riqueza de la diversidad cultural nacional* en las escuelas construyen ya no un sentido homogéneo, sino más bien ambivalente de lo nacional (Bhabha, 2010). Considero que la secuencia entre la invisibilización cotidiana y la hipervisibilización en actos escolares (Novaro, 2012; 2016), encuentra un matiz muy rico para pensar las dinámicas intergeneracionales en las escuelas a través de las sanciones ante el quebrantamiento de ambos extremos de visibilidad. También deja escurrir de la mirada adulta dinámicas intra generacionales a partir de las nuevas formas de identificar construyendo efectos de frontera entre jóvenes. La referencia a estas marcaciones más sutiles a partir de un apellido recurrente planteaba por un lado el componente activo de construcción de clasificaciones juveniles, así como también que este tipo de interpelaciones remitían más a la extranjería y su connotación racializada, sin necesariamente distinguir orígenes nacionales entre población migrante, así como tampoco el estatus legal según lugar de nacimiento.

Un último nodo problemático que fue principalmente abordado en un capítulo, pero no podía dejar de resaltar aquí, vincula las diversas estrategias de sociabilidad observadas en las escuelas con los procesos de identificación. Para comprenderlas en su heterogeneidad y complejidad, fue crucial atender a que la mayoría de estos jóvenes compartían el haber transitado experiencias de discriminación durante sus trayectorias socioeducativas en Argentina. Desde allí cobraron sentido tanto las estrategias por acompañarse colectivamente en un 'nosotros los otros', apropiándose de las escuelas secundarias (Maggi & Hendel, en prensa), como aquellas por desmarcarse de las interpelaciones a partir del origen migratorio familiar.

Incluso en el marco de esas experiencias de discriminación cobraron sentido aquellas prácticas que me resultaban en un principio opacas, por ejemplo, que algunos (el masculino es adrede) 'jóvenes en movimiento' operaban estigmatizando a otros jóvenes que formaban también parte de familias migrantes. Este fue un hallazgo de la investigación, porque revelaba que para desmarcarse no bastaba con negar o silenciar membrecía, sino estar dispuesto a *ser como ellos*, les no-marcades. Mostrar que esta operatoria es situacional y que sólo 'les funciona' a quienes logran desprenderse de las interpelaciones racializadas de 'lo boliviano', fue lo más complejo de describir ¿Acaso alguien pone la vara? Lo que en efecto hacía inteligible estas prácticas era asumir una perspectiva maximalista de la etnicidad (Restrepo, 2004), dejarme sorprender y revisar con relación a cómo adscribían, rechazaban o silenciaban determinadas interpelaciones, para pensar las articulaciones entre sus identificaciones y prácticas en el entorno escolar.

En la diversidad de articulaciones identitarias, me encontraba a jóvenes de los cursos superiores bailando Salay o ejecutando un solo de *El cóndor pasa* en actos escolares. Por eso, aunque esta tesis buscó revisar cómo se configuraban relacionamente las experiencias de movilidad y las experiencias escolares, fue muy importante retomar el lugar central de otros espacios de sociabilidad como las fraternidades, bandas musicales y ligas deportivas barriales, que me permitió comprender cómo *representar a Bolivia* en un acto escolar, se relacionaba con disponer de otros espacios de refugio (Gavazzo, 2019). Por lo tanto, la participación en estos espacios de sociabilidad les permite repositionarse en el esquema de clasificación

hegemónico en Argentina tan presente en los espacios escolares, a pesar de las revisiones inclusivas y los controles o correcciones en el plano de lo *políticamente correcto*. Por eso, fue importante que su presencia irrumpa en el escenario escolar (Novaro, 2020) para mostrar que incluso en entornos escolares que sutil o abiertamente marcan la ‘bolivianeidad’ desde el rechazo, hay jóvenes –les mayores- que adscriben a *lo boliviano* y resignifican desde el orgullo la membresía.

En este sentido, los puntos de sutura que van relacionado aspectos centrales en las propias biografías juveniles muestran las heterogéneas maneras que encuentran los jóvenes para resistir, reproducir y/o apropiarse disputando los sentidos que en torno a la ‘bolivianeidad’ y la ‘extranjería’ circulan en las escuelas secundarias. Para pensar cómo se daban procesos de identificación tan distintos, y no simplemente concluir en que algunos se identifican de una manera y otros de otra, fue sumamente relevante atender a aspectos biográficos y a las dinámicas escolares intra generacionales. Con relación a estas últimas encontré distintos indicios que me llevan a suponer como dimensión explicativa diferencial la posición escolar que se ocupa en la relación cursos del primer ciclo – cursos avanzados, principalmente por las notorias diferencias entre las dinámicas más activas por desmarcarse entre jóvenes de los primeros años, respecto de estudiantes de cursos superiores.

Con relación a los aspectos biográficos, en un esfuerzo analítico y de síntesis podrían resumirse de la siguiente forma: las marcas que dejaron las experiencias de movilidad (¿han sido estas frecuentes, qué implicaron en la vida de los jóvenes, dónde se sintieron más felices?); las interpelaciones con relación a parámetros racializados de leer sus cuerpos a lo largo de sus vidas, y en los espacios escolares especialmente; con relación a las anteriores, las experiencias de discriminación vividas en el pasado y en la contemporaneidad al relato; y cómo se posicionaban respecto al propio lugar de nacimiento – sin dejarse obnubilar por el estatus legal-.

Ante tanta diversidad de identificaciones, es necesario volver sobre la noción de ‘unidad generacional’ (Mannheim, 1993) para pensar qué me permitió remitirme a los ‘jóvenes en movimiento’, es decir, a los jóvenes que forman parte de familias migrantes, como colectivo. Primero reconocer que ningún colectivo es homogéneo, en este sentido, no hay motivo de contradicción o sorpresa. Por otra parte, tampoco remite a un colectivo en tanto grupalidad concreta. Sino pensar que aunque todos los jóvenes que se encuentran escolarizados coincidiendo cronotópicamente (lo que les permite compartir experiencias sociológicamente relevantes), los jóvenes con familias migrantes comparten la experiencia de movilidad por los propios trayectos migratorios, por los sucesivos desplazamientos y/o por lo menos, por los ‘viajes de visitas’. Comparten también el haber sido interpelados desde pequeños en torno a la extranjería en los contextos escolares, independientemente de su estatus legal como argentinos hijos de migrantes o siendo ellos migrantes. Interpelación que algunos reconstruyen como una experiencia violenta, que por otra parte demandaba negar o tensionar los mandatos familiares de membresía y adscripción con *Bolivia*.

Por lo presentado, quisiera cerrar planteando que aunque la relación entre experiencias de movilidad y escolarización se fue desagregando y analizando mostrando la incidencia de una sobre la otra y luego a la inversa, al revisar el *corpus* de la investigación podemos hablar de la interrelación y mutua configuración de ambas. No basta pensar las experiencias escolares de

jóvenes cuyas familias han migrado (como inicialmente pensé la investigación), ni experiencias de movilidad a partir de las apuestas educativas por escolarizar a los jóvenes de las familias migrantes. Es en la relación entre ambas esferas de las experiencias cotidianas de jóvenes en movimiento escolarizadas que podemos acceder al entramado de sentidos que construyen sobre sus tránsitos territoriales, educativos, como a sus proyectos de vida e incluso a cómo en torno a estas experiencias, profundamente biográficas, se identifican.



## Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Adamovsky, E. A. (2012). El color de la nación argentina: conflictos y negociaciones por la definición de un ethnos nacional, de la crisis al Bicentenario. *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 49(1), 343-364.
- Alvites Baiadera, A. (2018). Extranjeros bajo la lupa: La figura del “falso turista” en Argentina. *Horizontes Decoloniales*, 4(4), 39-62.
- Ames, P. (2000). ¿La escuela es progreso?: Antropología y educación en el Perú. En C. Degregori, *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales peruanas.
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En S. G. (comp.), *Textos para repensar el día escolar* (págs. 59 – 78). Buenos Aires: Santillana.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica México.
- Anderson, J. (2013). Movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(3), 453-471.
- Aparicio Gómez, R. (2001). La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones*, 9, 171-182.
- Arce, H. (2007). Mboe' akuéry Mbyarekópy (Maestros en Cultura Mbya) experiencias de EIB en Misiones (Argentina). En S. García, & M. (. Paladino, *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Arias, J., & Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. *Crítica y Emancipación*, 3, 45-64.
- Arnold, D., & et.al. (2017). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA e ILCA.
- Barragan, R. (1999). *Indios, mujeres y ciudadanos. Eislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)*. La Paz: Fundación Diálogos.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Basualdo, L., Domenech, E., & Pérez, E. (2019). Territorios de la movilidad en disputa: cartografías críticas para el análisis de las migraciones y las fronteras en el espacio sudamericano. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 27(57), 43-60.
- Beheran, M. (2011). Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la ciudad de Buenos Aires. En G. (. Novaro, *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (págs. 225-244). Buenos Aires: Biblos.

- Beheran, M. (2012). Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires. *Ánfora*, 19(32), 49-68.
- Benencia, R. (2008). Migrantes bolivianos en la periferia de ciudades argentinas: procesos y mecanismos tendientes a la conformación de territorios productivos y mercados de trabajo. En S. Novick, *Las Migraciones en America Latina*. (págs. 13-30). Buenos Aires: CLACSO.
- Benencia, R. (2009). Inserción de bolivianos en el mercado de trabajo de la Argentina. *XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association* (págs. 1-21). Río de Janeiro: LASA.
- Bhabha, H. (2010). Introducción: Narrar la nación. En H. (. Bhabha, *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales* (págs. 11-20). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares: el discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boito, M. E., & Michelazzo, C. (2014). Córdoba en pedazos. Habitar/circular en contextos sociosegregados. *Revista Estudios sociales contemporáneos*(10), 45 - 58.
- Bologna, E., & Falcón, M. d. (2016). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 31(3 (93)), 729-773.
- Bompadre, J. M. (2009). Bolivianos y barrios bolivianos: hacia la construcción de espacios simbólicos de violencia. En D. Coronado Arias, & A. (. Emaides, *Los primas rotos. La violencia desde una óptica multidisciplinar* (págs. 313-346). Córdoba: Copiar.
- Bompadre, J. M. (2010). *Boliviano... ¿y qué?! Etnicidades e identidades. Barrios, familias y fiestas: hacia la construcción de espacios de migración en la Córdoba de principios del siglo XXI*. Córdoba: ImpretICA.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Distribuciones Fontamara.
- Brandán Zehnder, M. G., & et.al. (2013). Tomar la tierra, hacer ciudad. Estrategias de construcción de territorialidades sociales en tres casos de tomas de tierra en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Studia Politicæ*(30), 50-82.
- Briones, C. (2002). Mestizaje y Blanqueamiento como Coordenadas de Aboriginalidad y Nación en Argentina. *RUNA*, 23, 61-88.
- Briones, C. (2004). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. *Boletín de la Société suisse des Américanistes*(68), 73-90.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones, *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (págs. 11-43). Buenos Aires: Antropofagia.
- Briones, C. (2006). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, 56-83.

- Brubaker, R., & Cooper, F. (2001). Más allá de "identidad". *Apuntes de Investigación del CECYP*(7), 30-67.
- Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Caggiano, S. (2008). Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de la ciudadanía: formas de regulación social frente a los inmigrantes en Argentina. En S. (. Novick, *Las migraciones en America Latina* (págs. 31-52). Buenos Aires: CLACSO.
- Caglar, A., & Glick Schiller, N. (2018). *Migrants and City-Making: Dispossession, Displacement, and Urban Regeneration*. Durham & London: Duke University Press.
- Canelo, B. (2018). La producción espacial de fronteras nosotros/otros. Sobre migrantes, agentes estatales y legitimidad pública en Ciudad de Buenos Aires. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 31, 3-24.
- Canelo, B., Gavazzo, N., & Nejamkis, L. (2018). Nuevas (viejas) políticas migratorias en la Argentina del cambio. *Si somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 18(1), 150-182.
- Cassanello, C. (2014). *Historia reciente de los inmigrantes bolivianos en la Argentina, 1970-2000. Trayectorias migrantes, redes sociales y transnacionalidad (Tesis de posgrado)*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castillo, S. L., & Allori, A. (2005). Los actos escolares como prácticas rituales : ¿conservar o redefinir? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 197-206.
- Cena, R. (2014). Fronteras complejas: protección social e inmigración. Asignación universal por hijo para protección social e inmigración en Argentina. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 419-449.
- Ceriani Cernadas, P., & Cymment, P. y. (2011). *Migración, derechos de la niñez y Asignación Universal por Hijo: las fronteras de la inclusión social*. Recuperado el 23 de 02 de 2021, de Centro Cultural de la Memoria "Haroldo Conti": [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa\\_2/ceriani\\_cymment\\_morales\\_mesa\\_2.pdf](http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_2/ceriani_cymment_morales_mesa_2.pdf)
- Cerrutti, M. (2018). Migrantes y migraciones: nuevas tendencias y dinámicas. En J. Piovani, & A. Salvia, *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* (págs. 443-465). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Cerrutti, M., & Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cohen, N. (1999). Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 13-14(40-41), 623-638.

- Comaroff, J., & Comaroff, J. (2006). Sobre etnicidad y totemismo. En M. (. Camus, *Las ideas detrás de la etnicidad: una selección de textos para el debate* (págs. 111-137). Antigua, Guatemala: CIRMA, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica.
- Corrigan, P., & Sayer, D. (2007). El Gran Arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural. En M. & Lagos, *Antropología del Estado: dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (págs. 39-116). La Paz: INDH/PNUD.
- Cortes, G. (2009). Migraciones, construcciones transnacionales y prácticas de circulación. Un enfoque desde el territorio. *Párrafos Geográficos*, 8(1), 35-53.
- Cragolino, E. (2001). *Educación y Estrategias de Reproducción Social en Familias de Origen Campesino del Norte de Córdoba*. Buenos Aires: UBA, FFyL.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- De la Torre Ávila, L. (2012). Volveré para regar el campo : Familias transnacionales y productoras del Valle Alto Cochabambino. En C. G. et.al., *Las Relaciones Internacionales de la Pobreza en América Latina y el Caribe* (págs. 257- 289). Buenos Aires: CLACSO.
- De la Torre, Á. L. (2014). Más notas sobre el retorno cíclico boliviano. Control y libertad en los proyectos de movilidad entre España y Bolivia. (C. Solé, & et.al., Edits.) *“Las migraciones bolivianas en la encrucijada interdisciplinar: evolución, cambios y tendencias”*, 1, 125-151.
- De la Torre, L. (2015). Para comer como en Cochabamba Bolivianeidad en Movimiento y Andean Dream (2006). En S. Rivera Cusicanqui, & V. (. Aillón, *Antología del pensamiento boliviano contemporáneo* (págs. 377-402). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Diario La Voz del Interior. (23 de Diciembre de 2018). Radiografía del delito que más traumas genera en la gente. Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Dietz, G. (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. En P. I. Diversidad, *Carrera, Gema; Dietz, Gunther* (págs. 30-51). Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Diez, M. L. (2011). Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrantes en la escuela. En G. (. Novaro, *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (págs. 153-178). Buenos Aires: Biblos.
- Diez, M. L. (2014). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Diez, M. L. (2020). Jóvenes migrantes en contextos comunitarios y escolares: debates sobre estudiar y trabajar. *Revista Académica Sinergia*, 1(1), 8-14.
- Diez, M. L., & Novaro, G. (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural.

- En M. Martínez, & A. (. Villa, *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (págs. 199- 230). Buenos Aires: Noveduc.
- Diez, M. L., Novaro, G., & Martínez, L. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 23-40.
- Digón, V. (29 de junio de 2021). Abusó sexualmente de su hijastra por años y la asesinó: perpetua para Zenón Jiménez, femicida de Eylín. *LA Voz del Interior*, pág. s/n.
- Domenach, H., & Celton, D. (. (1998). *La Comunidad Boliviana en Córdoba, caracterización y proceso migratorio*. Córdoba: ORSTOM - CEA.
- Domenech, E. (2009). Avatares de la política migratoria en Bolivia: el Estado y los emigrantes como nacionales en el exterior. En AA.VV., *Migraciones contemporáneas: contribución al debate* (págs. 259-288). La Paz: CIDES-UMSA.
- Domenech, E. (2009b). Migraciones internacionales y estado nacional en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión. En E. Domenech, (comp.) *Migración y Política: el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. (págs. 21-69). Córdoba: UNC.
- Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*(1), s/p.
- Domenech, E. (2011). Crónica de una “amenaza” anunciada. Inmigración e “ilegalidad”: visiones de Estado en la Argentina contemporánea. En B. Feldman-Bianco, L. Rivera Sánchez, C. Stefoni, & M. Villa Martínez, *La construcción social del sujeto migrante en América Latina*. (págs. 31-78). Quito: CLACSO / FLACSO / UAH.
- Domenech, E. (2012). *Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Domenech, E. (2020). La “política de la hostilidad” en Argentina: detención, expulsión y rechazo en frontera. *Estudios Fronterizos*, 21, 1-25.
- Domenech, E., & Pereira, A. (2017). Estudios migratorios e investigación académica sobre las políticas de migraciones internacionales en argentina. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*(68), 83-108.
- Duarte Quapper, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*(13), 59-77.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*(36), 99-125.
- Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. (. Pedraza Gómez, *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (págs. 131 - 160). Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Dussel, I. (2009). La escuela media y la producción de desigualdades: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti, & N. (. Montes, *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras* (págs. 36-52). Buenos Aires: Santillana.
- Elias, N. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(104), 219-251.
- Estalella, A., & Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum:Qualitative Social Research*, 8(3), 85 párrafos.
- Feixa, C. (2008). Generación Uno punto Cinco. *Revista de Estudios de Juventud*(80), 115-127.
- Feldman-Bianco, B. (2009). Reinventando a localidade: globalização heterogênea, escala da cidade e a incorporação desigual de migrantes transnacionais. *Horizontes Antropológicos*, 15(31), 19-50.
- Feldman-Bianco, B. (2015). Deslocamentos, desigualdades e violência do Estado. *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*, 67(2), 20-53.
- Feldman-Bianco, B. (2015b). Desarrollos de la perspectiva transnacional: migración, ciudad y economía política. *Alteridades*, 25(50), 13-26.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Franco, M. (08 de Marzo de 2016). El chicote que educa, violencia de venta libre La Paz. *La Pública*, pág. s/n.
- Franzé, A., Jociles, M., & Poveda, D. (2011). Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos. En M. Jociles, A. Franzé, & D. (. Poveda, *Etnografías de la infancia y la adolescencia* (págs. 9-36). Madrid: Catarata.
- Franzé-Mudanó, A. (2002). *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.
- Freidenberg, J., & Sassone, S. (2018). Movilidad, migración y territorio: el papel del sujeto. *Temas de Antropología y Migración*(10), 45-50.
- Freidenberg, J., & Sassone, S. (2018b). Aportes Metodológicos. Aproximaciones cualitativas sobre las narrativas espaciales de la movilidad. *Temas de Antropología y Migración*(10), 65-67.
- García Borrego, I. (2007). Jóvenes migrantes y sociedades en tránsito. En A. López Sala, & L. (. Cachón Rodríguez, *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*. (págs. 158-171). Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Juventud, Gobierno de Canarias.
- García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación del nuevo proletariado étnico español? *Papers. Revista de sociología*, 96(1).
- Gavazzo, N. (2012). *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación, entre la discriminación y el reconocimiento*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- Gavazzo, N. (2013). No soy de aquí, ni soy de allá. Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios de Diversidad Cultural*, 12, 73-95.
- Gavazzo, N. (2019). *Boliviantinos y argenguayos: una nueva generación de jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Gavazzo, N., Beheran, M., & Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU*, 22(42), 189-212.
- Giorgis, M. (2000). Urkupiña, la virgen migrante. Fiesta, trabajo y reciprocidad en el boliviano gran Córdoba. *Cuadernos*(13), 233-250.
- Glick Schiller, N. (2005). Transnational Social Fields and Imperialism: Bringing a Theory of Power to Transnational Studies. *Anthropological Theory*, 5 (4), 439-461.
- Glick Schiller, N. (2008). Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: Teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal. En S. P. Carlota Solé, & L. (. Cavalcanti, *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones* (págs. 21-45). Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones-Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Glick Schiller, N. (2010). A Global Perspective on Migration and Development. En N. G. Schiller, & T. F. (ed), *Migration, Development and Transnationalization* (págs. 22-62). New York-Oxford: Berghan Books.
- Glick Schiller, N., & Salazar, N. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (2), 183-200.
- Glick Schiller, N., Basch, L., & Szanton Blanc, C. (1992). Transnationalism: a new analytical framework for understanding migration. En N. Glick Schiller, L. Basch, & C. (. Szanton Blanc, *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered* (págs. 1-24). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorortu.
- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorortu.
- Gordillo, G. (2015). Barcos varados en el monte. Restos del progreso en un río fantasma. *Runa*, 36(2), 25-55.
- Gordillo, G., & Hirsch, S. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. . En G. Gordillo, & S. H. (Comp.), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina* (págs. 15-38). Buenos Aires: La Crujía.
- Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

- Grimson, A. (2006). Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En A. Grimson, & E. Jelin (comp.), *Migraciones regionales hacia la Argentina: Diferencia, desigualdad y derechos* (págs. 69-99). Prometeo: Buenos Aires.
- Grimson, A. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.DOSSIER
- Grimson, A. & Godoy–Anativia, M. (2003) Introducción. Dossier Los Flujos Translocales en las Américas. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, (52), 507-518.
- Groisman, L., & Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, 3(3), 5-24.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9 - 42.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall, & P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hammersley, M. y. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". En: Revista Interamericana de Educación de Adultos. 29(1).
- Hecht, A. C. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas. En A. C. Hecht, & L. E. Antileo, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Heil, T., Priori, A., Riccio, B., & Schwarz, I. (2017). Mobilities – Migratory Experiences Ethnographically Connected: An Introduction. *Review New Diversities*, 19(3), 1-11.
- Hendel, V. (2020). Cartografías del peligro. Desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019). *Historia y Sociedad*(39), 184-212.
- Hendel, V., & Maggi, M. F. (2021). Mucho más que una elección. Apropiaciones de escuelas secundarias por parte de las jóvenes generaciones de familias migrantes bolivianas en Argentina. *Revista Runa*, 43(1), 95 - 112.
- Hendel, V., & Maggi, F. (2022). Venir de muchos viajes. Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina. *Revista Migraciones*, (54), 1-23.
- Hendel, V., & Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*(45), 57-76.
- Herrera, G. (2004). Elementos para una comprensión de las familias transnacionales a partir de la experiencia migratoria del Sur del Ecuador". En: Francisco Hidalgo (ed.) : . En F. H.



- (ed.), *Migraciones. Un juego de cartas marcadas*. (págs. 215-231). Quito: Abya-Yala / ILDIS.
- Herrera, G. (2011). Cuidados globalizados y desigualdad social Reflexiones sobre la feminización de la migración andina 'familia transnacional' . *Nueva Sociedad*(233), 87-97.
- Herrera, G. (2012). Género y migración internacional en la experiencia latinoamericana. De la visibilización del campo a una presencia selectiva. (U. C. Madrid., Ed.) *Revista Política y Sociedad*, 49(1), 35-46.
- Hinojosa, A. (2010). *Buscando la vida: Familias bolivianas transnacionales en España*. La Paz: CLACSO; Fundación PIEB.
- Hobsbawm, E. (1991). Introducción. En E. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismos desde 1780* (págs. 9-21). Barcelona: Crítica.
- Howard-Malverde, R., & Canessa, A. (1995). The school in the quechua and aymara communities of highland Bolivia. *J. Educational Development*, 15(3), 231-243.
- Ichou, M., Oberti, M., & Waine, O. (2014). Immigrant Families' Relationship with the School System: A Survey of Four Working-Class Suburban High Schools. *Population*, 69 (4), 557-597.
- Ingold, T. (2015). Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento. *Mundosplurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2(2), 9-26.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del Bicentenario: resultados definitivos*. Buenos Aires: INDEC.
- Jiménez Zunino, C. (2018). Sayad en uso: trayectorias y proyectos migratorios como herramientas de análisis. En G. y. Avallone, *Abdelmalek Sayad: una lectura crítica. Migraciones, saberes y luchas (sociales y culturales)*. (págs. 75-92). Madrid: Dado Ediciones.
- Jiménez Zunino, C. (2019). Modo de reproducción escolar en las clases sociales cordobesas. Un análisis desde las transmisiones intergeneracionales. *Temas Sociológicos*(25), 291-327.
- Joiko, S. (2019). 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 93-113.
- Kleidermacher, G., Lanzetta, D., Abiuso, F., Grunberg, D., & Ripossio, R. (2020). Miradas de los jóvenes respecto de la discriminación hacia migrantes en la escuela. Tres casos de Escuelas Medias en Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4(1), 174-199.
- Klein, H. (2015). *Historia mínima de Bolivia*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Kropff, L. (2009). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Revista Avá*(16), 171- 187.
- La Voz. (14 de enero de 2018). Abraham prepara alumnos en Nuestro Hogar III para el ingreso. *La Voz del Interior*.

- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial: Buenos Aires.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En M. I. Jociles Rubio, & A. (. Franzé Mudanó, *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (págs. 49-60). Madrid: Trotta.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lemmi, S., Morzilli, M., & Moretto, O. (2018). "Para no trabajar de sol a sol". Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata - Buenos Aires, Argentina. *Runa*, 39(2), 117-136.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En P. e. Champagne, *Invitación a la práctica sociológica* (págs. 57-99). Madrid: Siglo XXI.
- Lenton, D., & Lorenzetti, M. (2008). Neoindigenismo de necesidad y urgencia: la inclusión de los Pueblos Indígenas en la agenda del Estado neosistencialista.
- Levinson, B., & Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En B. Levinson, D. Foley, & D. Holland, *The Cultural Production of the Educated Person*. State University of New York Press.
- Levitt, P. (2010). Los desafíos de la vida familiar transnacional. En C. Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM, *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos* (págs. 17-30). Madrid: IEPALA Editorial.
- Levitt, P., & Glick Schiller, N. (2004). Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. *Migración y Desarrollo*(3), 60-91.
- Luykx, A. (2000). Gender Equity and Interculturalidad The Dilemma in Bolivian Education. *The Journal of Latin American Anthropology*, 5(2), 120-178.
- Machaca, A. (2007). *La escuela argentina en la celebración del encuentro con el "nosotros indígena"*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; PROEIB Andes; Plural editores.
- Maggi, F., & Hendel, V. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento. *Temas de Antropología y Migración*(11), 11-35.
- Maggi, F., & Hendel, V. (en prensa). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Maggi, M. F. (2016). La cuestión generacional en los estudios migratorios. El caso de jóvenes migrantes e hijos/as de migrantes en la ciudad de Córdoba. *Actas del II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología- Pre ALAS 2017* (págs. 510-525). Villa María: Asociación Argentina de Sociología.
- Maggi, M. F. (2019). Desplazamientos y escolarización. Un análisis interseccional sobre las trayectorias migratorias de jóvenes de origen boliviano con relación a sus experiencias escolares en Argentina. *III Jornadas de Migraciones de la UNPAZ. Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias* (págs. 611-624). José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires: EDUNPAZ, Editorial Universitaria.

- Maggi, M. F., Pérez, E., Sciolla, P., Jiménez, C., & Rodríguez Rocha, E. (en prensa). *Los inmigrantes en el sistema educativo cordobés (2017 – 2019)*. Córdoba: CEA - UNC.
- Maggi, M. F., Sussini, J., & del Castillo, L. (2019). Migración, Género y Fútbol: sentidos de participación de mujeres migrantes en la Liga Deportiva Boliviana. *Diarios del Terruño. Reflexiones sobre migración y movilidad.*, 14-36.
- Maggi, M. F., & Trabalón, C. (2019). Migrantes, madres y alumnas: las diversas presencias de mujeres bolivianas en escuelas de Córdoba (Argentina). *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 201-223.
- Maggi, M. F., & Trabalón, C. (2015). Interculturalidad y disputas simbólicas. Construcciones de sentido en prácticas y representaciones de argentinos y bolivianos en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 2(1), 239-364.
- Maggi, M. F., & Trabalón, C. (2014). *Sobre 'inmigrantes' y 'paisanas'. Un estudio de caso sobre los procesos identitarios de mujeres bolivianas en Barrio Nuestro Hogar III, Córdoba*. Córdoba: UNVM.
- Magliano, M. J. (2007). Migración de mujeres bolivianas hacia Argentina: cambios y continuidades en las relaciones de género. *Les Cahiers Amérique Latine Histoire et Mémoire*(14), 41-62.
- Magliano, M. J., & Mallimaci Barral, A. I. (2015). Las edades de la migración boliviana en Argentina: Córdoba y Ushuaia como destino. *Si Somos Americanos*, 15(1), 141-167.
- Magliano, M. J., Perissinotti, M. V., & Zenklusen, D. 2. (2014). Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un “barrio de migrantes” de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios demográficos y urbanos*, 29(3), 513-540.
- Maldonado, M. (2002). Diversidad y desigualdad: desnaturalización y tensiones en el análisis educativo. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*(2 y 3).
- Mallimaci Barral, I. (2012). Revisitando la relación entre géneros y migraciones. Resultados de una investigación en Argentina. *Mora Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*(18).
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-244.
- Margulis, M. (1999). La racialización de las relaciones de clase. En M. Margulis, & M. Urresti, *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (págs. 37-63). Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín Criado, E. (2009). Generaciones / clases de edad. En R. (. Reyes, *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social* (págs. 345-350). Madrid y México: Ed. Plaza y Valdés.
- Martinez, L. (2014). Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico. *Revista Sociedad y Equidad*(6), 237 -257.

- Matossian, B., & Mera, G. (2018). Fronteras y multiescalaridad en ámbitos urbanos. *Temas de Antropología y Migración*(10), 51-57,.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Mercer, K. (2019). Introducción. En S. Hall, *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación* (págs. 23 - 44). Madrid: Traficantes de sueños .
- Míguez, D., & Isla, A. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscoso, M. F. (2015). Amor y control: notas etnográficas sobre migración, crianza y generación. *Revista de Antropología Social*, 24, 245-270.
- Nejamkis, L. (2013). Políticas migratorias y construcciones estatales de los inmigrantes latinoamericanos en Argentina (1976-2010). *Debates Latinoamericanos*, 11(3), 35-66.
- Neufeld, M. R., & Ariel, T. J. (1999). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Novaro, G. (2011). Interculturalidad y Educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En G. Novaro, *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas*. Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, G. (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En G. (. Novaro, *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (págs. 179-204). Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483.
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 23, 157-179.
- Novaro, G. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45, 105-121.
- Novaro, G. (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 111-131.
- Novaro, G. (2020). "Viva mi patria Bolivia" "Viva la patria": Fiestas y danzas nacionales en organizaciones de migrantes y en escuelas de Buenos Aires-Argentina. Continuidades y quiebres en la transmisión generacional. *Cadernos de Arte e Antropología*, 9, 3 - 20.
- Novaro, G. (2020b). Escuelas y familias en contextos de migración. Apuntes y reflexiones para la pos pandemia. *Revista Académica Sinergia*(1).
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C.

- y. Courtis, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo* (págs. 37-57). Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2021). Descendencia, generaciones y juventud Pensar las migraciones contemporáneas: categorías críticas para su abordaje. En C. Jiménez Zunino, & V. Trpin. Córdoba: TeseoPress.
- Novaro, G., & Trino Cazón, M. K. (2017). Viajes, organizaciones y escuelas: experiencias transnacionales de migrantes bolivianos en dos localidades de Buenos Aires. *Jornadas Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014* (págs. 579-597). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Novick, S. (2010). Introducción. Migraciones, políticas e integración regional: avances y desafíos . En S. N. (Dir.), *Migraciones y Mercosur: una relación inconclusa* (págs. 9-28). Buenos Aires: Catálogos.
- Otero, M. (14 de enero de 2018). El 7.2% de los aspirantes al \*Duarte y Quirós son inmigrantes. *La Voz del Interior*, pág. s/n.
- Oyarzábal, E., & Pizarro, C. (2011). La inserción de los inmigrantes bolivianos en el mercado laboral de la provincia de Córdoba y de la Región Metropolitana de la ciudad de Córdoba. En C. (. Pizarro, *'Ser Boliviano' en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. Localización socio-espacial, mercado de trabajo y relaciones interculturales* (págs. 27 - 50). Córdoba: EDUCC.
- Pacecca, M. I. (2001). *Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pacecca, M. I. (2011). Trabajo, explotación laboral, trata de personas. Categorías en cuestión en las trayectorias migratorias. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana: REMHU*, 19(37), 147-174.
- Pacecca, M., & Courtis, C. (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Revista Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375.
- Padawer, A., & Diez, M. L. (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *Revista Antropologica*, 23(35), 65-92.
- Pedone, C. (2010). "Lo de migrar me lo tomaría con calma" Representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar. En A. García García, M. E. Gadea Montesinos, & A. Pedreño Cánovas, *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales* (págs. 141-170). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pedreño Cánovas, A. (2005). Sociedades etnofragmentadas. En M. Hernández Pedreño, & A. Pedreño Cánovas, *La condición inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (págs. 75-106). Murcia: Universidad de Murcia.

- Pedreño Cánovas, A. (2011). Esos lodos de los que vienen estos fangos: crisis social y régimen específico de vulnerabilidad de la población trabajadora inmigrante. *Libre pensamiento*(68), 36-41.
- Perez, E. (2018). *Observando el otro lado de la frontera: La relación escuela – comunidad de familias migrantes en Bolivia*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Periódico Digital ERBOL*, Los padres usan cada vez menos el Kimsa Charani Miércoles. (18 de Marzo de 2015). pág. s/n.
- Petrina, A., & López Martínez, S. (2014). *Patrimonio arquitectónico argentino. Memoria del Bicentenario (1810-2010). Tomo II (1880-1920)*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura.
- Pizarro, C. (2011). Introducción. En C. Pizarro, “*Ser Boliviano*” en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba. *Localización socio-espacial, mercado de trabajo y relaciones interculturales* (págs. 9 - 26). Córdoba: EDUCC.
- Pizarro, C. (2012). Clasificar a los otros migrantes: las políticas migratorias argentinas como productoras de etnicidad y de desigualdad. *Métis: historia & cultura*, 11(22), 219-240.
- Pizarro, C. (2012b). El racismo en los discursos de los patrones argentinos sobre inmigrantes laborales bolivianos. Estudio de caso en un lugar de trabajo en Córdoba, Argentina. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*(60), 255-285.
- Portal cba24n . (28 de JUNIO de 2021). Cadena perpetua el femicida de E. J. C. *Portal cba24n* , pág. s/n.
- Portes, A., & Hao, L. (2005). La educación de los hijos de inmigrantes: efectos contextuales sobre los logros educativos de la segunda generación. *Revista Migraciones*(17), 7-44.
- Pratt, M. L. (2011). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. (. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramos, A. (1995). O Índio Hiper-Real. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 28(10), 5-14.
- Reguillo Cruz, R. (2001). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Reguillo, R. (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades*, 18(36), 63-74.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca.
- Río Ruiz, M. Á. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *RES*(14), 85-105.
- Rivera Cusicanqui, S. (1997). La noción de "derecho" o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia. *Temas Sociales*(19), 27-52.

- Rivera Sánchez, L. (2012). Antecedentes y supuestos. En L. Rivera Sánchez, *Vínculos y prácticas de interconexión en un circuito migratorio entre México y Nueva York* (Colección de Becas ed., págs. 15-30). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rivera Sánchez, L. (2015). Movilidades, circulaciones y localidades: Desafíos analíticos del retorno y la reinserción en la ciudad. *Alteridades*, 25(50), 51-63.
- Rivera Sánchez, L. (2017). De la migración interna a la migración internacional en México. Apuntes sobre la formación de un campo de estudio. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*(68), 37-57.
- Rivero Sierra, F. (2018). Territorios migratorios. *Temas de Antropología y Migración*(10), 58-64.
- Rivero, P. (2018). *Migración de retorno desde una perspectiva transnacional. Un análisis multinivel sobre los procesos de decisión de los argentinos que retornan desde España*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. UNC.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, Bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 9, 11-25.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*(13), 53-64.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32.
- Rosas, C. (2014). "Yo pensaba que era como en las películas...". Reflexiones en torno a los jóvenes latinoamericanos y las migraciones internacionales. *Red Etis Tendencias en Foco*(27), 1-20.
- Rosas, C., Gil Araujo, S., & Jaramillo, V. (2020). Contrapuntos entre la política migratoria macrista y la acción colectiva migrante en la zona metropolitana de Buenos Aires (2016-2019). En M. M. Di Virgilio, M. Díaz, & M. d. Ledo García, *Bolivia en Argentina y América Latina : trayectorias y políticas migratorias en contextos de plurilocalidad* (págs. 283-300). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IMHICIHU.
- Salazar de la Torre, C. (2008). *Ser alguien, ser boliviano. Niños, adolescentes y jóvenes en el umbral de la ciudadanía*. La Paz: PNUD.
- Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

- Santillán, L., & Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16.
- Santillán, L., Neufeld, M. R., & Cerletti, L. (2011). Las familias en a la escuela. *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*.
- Saseen, S. (2003). Localizando ciudades en circuitos globales. *EURE*, 29(88), 5-27.
- Sassone, S., & Cortés, G. (2014). Escalas del espacio migratorio de los bolivianos en la Argentina : entre la dispersión y la concentración. En C. Solé, S. Parella, & A. Petroff, *Las migraciones bolivianas en la encrucijada interdisciplinar: evolución, cambios y tendencias* (págs. 75-110). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sayad, A. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. (CECYP, Ed.) *Apuntes de Investigación del CECYP*, 12(13), 101-116.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia: De la ilusión del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2007b). El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. *Nueva Sociedad*(208), 142-161.
- Segato, R. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Revista Crítica y Emancipación*(3), 14-44.
- Sheller, M., & Urry, J. (2018). Movilizando el nuevo paradigma de las movilidades. *Revista del Área de Estudios Urbanos*, 10, 333-355.
- Sinisi, L. (1998). 'Todavía están bajando del cerro'. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en las representaciones docentes. *Ponencia presentada en 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología.*, (pág. s/n).
- Speroni Pereira Da Cruz, T. (2019). *Desencajes y bricolajes de la protección social: las familias transnacionales bolivianas en Barcelona y São Paulo*. Porto Alegre - Bellaterra: Universidade Federal do Rio Grande do Sul y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Spollansky, P. (Dirección). (2018a). *Documental Canción para los laureles*. [Película].
- Spollansky, P. (2018b). *Canción para los laureles*. Córdoba: UNC.
- Suárez Navaz, L. (2006). Un nuevo actor migratorio. Jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En J. C. Francisco Checa y Olmos, *Menores tras la frontera: otra inmigración que aguarda* (págs. 17-50). Barcelona: Icaria.
- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, 71, 345-365.
- Taruselli, M. E. (2020). "¿Por qué me tratan así? no quiero ir, prefiero no ir". Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *RUNA*, 41(1), 211-227.



- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornadas de apertura del ciclo lectivo 2010* (págs. 1-29). Santa Rosa, La Pampa: Ministerio de cultura y educación Gobierno de La Pampa.
- Thisted, S. (2014). Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las diferencias: itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas. En A. Villa, & M. E. Martínez, *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (págs. 133 - 170). Buenos Aires: Noveduc.
- Trabalón, C. (2018). Política de visado y regulación de las fronteras. Un análisis desde la movilidad de haitianos en Sudamérica. *Polis, Revista Latinoamericana*, 17(51), 163-186.
- Tripn, V. (29 de julio de 2017). *Exclusiones que acrecientan desigualdades: la Asignación Universal por Hijo y la sospecha por ser migrante*. Recuperado el 08 de enero de 2019, de <https://pescadofrescoblog.wordpress.com/2017/07/29/exclusiones-que-acrecientan-desigualdades-la-asignacion-universal-por-hijo-y-la-sospecha-por-ser-migrante/>
- Trpin, V. (2004). *Aprender a ser chilenos. Identidad, trabajo y residencia de migrantes en el Alto Valle de Río Negro*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Trpin, V. (2007). Identidades en movimiento: familias chilenas en la fruticultura del Alto Valle de Río Negro, Argentina. *Cadernos Pagu*, 29, 227-255.
- Trpin, V., & Pizarro, C. (2017). Movilidad territorial, circuitos laborales y desigualdades en producciones agrarias de Argentina: abordajes interdisciplinarios y debates conceptuales. *REMHU*, 25(4), 35-58.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Urbalejo Castorena, L. (2019). Hacerse joven en el contexto migrante y ser joven migrante: diferenciaciones y conexiones identificatorias. En N. Baca Tavira, A. Bautista León, & A. Mojica Madrigal, *Jóvenes y migraciones* (págs. 19 - 36). Ciudad de México: Gedisa.
- Urry, J. (2007). Introducción. Culturas Móviles. En P. Zusman, C. Lois, & H. Castro, *Viajes y geografías. Exploraciones, turismo y migraciones en la construcción de lugares*. (págs. 17-32). Buenos Aires: Prometeo.
- Vargas, P. (2005). *De Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Wacquant, L. (2010). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wallerstein, I. (1991). Universalismo, racismo y sexismo: tensiones ideológicas en el capitalismo. En E. Balibar, & I. Wallerstein, *Raza, nación y clase* (págs. 49-62). Madrid: Iepala.
- Wallerstein, I., & Balibar, E. (1999). *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.

- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL.
- Wolf, E. (2005). *Introducción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de las trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-27.
- Zilocchi, G. (2012). Horticultores bolivianos de zonas periurbanas de localidades cordobesas en un contexto de 'nuevas ruralidades'. En G. (. Zilocchi, *Tan Cercanos y tan ajenos. Pobladores bolivianos de periferias urbanas cordobesas*. Córdoba: Universitas Editorial Científica Universitaria.
- Zunino Singh, D. (2018). Ciudades, prácticas y representaciones en movimiento. *Tempo social*, 30(2), 35-54.

Documentos consultados:

- Consejo Federal de Educación (CFE). (2010). Resolución 105/10. Buenos Aires.
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).
- IPEM "B. Houssay". (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (02 de 12 de 2016). Resolución 1665/2016).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). Resolución 549. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2010). Resolución N° 1119. Buenos Aires.
- República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206. Buenos Aires.

# Anexos

---



# Anexo 1: Población migrante según censo 2010

Tabla 10 Población migrante absoluta y relativa con relación a la población total de Argentina, provincia de Córdoba y Departamento Capital.

Población	Argentina		Provincia de Córdoba		Departamento Capital, prov. de Cba	
	Total	%	Total	%	Total	%
<b>Total</b>	40117096	100	3308876	100	1329604	100
<b>Migrante</b>	1805957	<b>4,5</b>	50488	<b>1,53</b>	31870	<b>2,4</b>
<b>Migrante de país limítrofe</b>	1207857	<b>3,01</b>	22162	<b>0,67</b>	12074	<b>0,91</b>
<b>M. de país limítrofe + Perú</b>	1365371	<b>3,4</b>	34604	<b>1,05</b>	23550	<b>1,77</b>

Fuente: Elaboración propia a partir del censo 2010

Tabla 11 Población migrante por país de nacimiento absoluta y relativa con relación a la población total de Argentina

País de nacimiento	Población total nacida en el extranjero	% de migrantes en relación a la población total	% de migrantes en relación a la población migrante
<b>Total</b>	<b>1.805.957</b>	4,5	100
<b>Paraguay</b>	550.713	1,37	30,49
<b>Bolivia</b>	345.272	0,86	19,12
<b>Chile</b>	191.147	0,48	10,58
<b>Perú</b>	157.514	0,39	8,72
<b>Italia</b>	147.499	0,37	8,17
<b>Uruguay</b>	116.592	0,29	6,46
<b>España</b>	94.030	0,23	5,21
<b>Brasil</b>	33.476	0,08	1,85

Fuente: Elaboración propia a partir del censo 2010

Tabla 12 Población migrante por país de nacimiento absoluta y relativa con relación a la población total de la provincia de Córdoba

País de nacimiento	Población total nacida en el extranjero	% de migrantes en relación a la población total	% de migrantes en relación a la población migrante
<b>Total</b>	<b>50.488</b>	1,53	100
Perú	12.442	0,38	24,64
Bolivia	11.439	0,35	22,66
Italia	4.894	0,15	9,69
Paraguay	4.064	0,12	8,05
España	3.256	0,1	6,45
Chile	3.089	0,09	6,12
Uruguay	2.222	0,07	4,4
Brasil	1.348	0,04	2,67

Fuente: Elaboración propia a partir del censo 2010

Tabla 13 Población migrante por país de nacimiento absoluta y relativa con relación a la población total del Departamento Capital (provincia de Córdoba)

País de nacimiento	Población total nacida en el extranjero	% de migrantes en relación a la población total	% de migrantes en relación a la población migrante
<b>Total</b>	<b>31.870</b>	2,4	100
Perú	11.476	0,86	36,01
Bolivia	7.234	0,54	22,7
Italia	2.481	0,19	7,78
Paraguay	1.636	0,12	5,13
España	1.578	0,12	4,95
Chile	1.433	0,11	4,5
Uruguay	999	0,08	3,13
Brasil	772	0,06	2,42

Fuente: Elaboración propia a partir del censo 2010

## Anexo 2: Datos de Matrícula y proporción de migrantes en el sistema educativo.

Tabla 14 Escuelas de nivel secundario de la provincia de Córdoba con mayor proporción de matrícula migrante, según sector, ámbito y origen nacional (2018)\*

Orden	Sector	Ámbito	Total Matrícula	Total Matrícula Migrante	% Migrante sobre total de Matrícula	% Bolivianos/as sobre total de Migrantes	País de Origen												
							Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Ecuador	Paraguay	Perú	Uruguay	Venezuela	Otros de América	Europa	Asia	África y Oceanía
1	Privado	Urbano	143	107	74,8	0		1	1							4	101		
2	Estatal	Rural	83	13	15,7	92,3	12					1							
3	Estatal	Urbano	468	69	14,7	2,9	2				2	64		1					
4	Estatal	Urbano	279	39	14	15,4	6		1		1	31							
5	Estatal	Urbano	243	28	11,5	85,7	24				2	2							
6	Estatal	Rural	129	13	10,1	100	13												
7	Estatal	Urbano	32	3	9,4	33,3	1			1				1					
8	Ortiz de O.	Estatal	1478	137	9,3	66,4	91	2	1		1	5	35	1			1		
9	Estatal	Rural	11	1	9,1	0					1								
10	Estatal	Urbano	352	30	8,5	46,7	14				6	10							
11	Estatal	Urbano	279	23	8,2	91,3	21									1	1		
12	Estatal	Urbano	417	33	7,9	84,8	28				3	1				1			
13	Privado	Urbano	297	22	7,4	0					2	14		1		4			1
(...)																			
41	A. López	Estatal	495	20	4	75	15		1			4							
(...)																			
95	B. Houssay	Estatal	517	11	2,1	90,9	10					1							
214	I. Duarte	Estatal	1723	20	1,16	15	3	1				10		2	1	3			

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases de Datos por Escuela de Educación Común del Relevamiento Anual (Ministerio de Educación de la Nación -) y los registros de nóminas y actas de seguimiento de preceptores recuperados en el trabajo de campo. Año 2018.

\* El recorte de casos es arbitrario, busca mostrar las escuelas trabajadas (pintadas en verde oscuro) según las proporciones en la provincia. Dado el código ficticio con el que se identifica cada escuela para preservar el secreto estadístico, fue imposible rastrear a las escuelas Ignacio Duarte y Quirós y Atilio López, por eso las completé manualmente. Como el IPEM Héctor Cámpora no tenía población migrante decidí descartar la carga. En color celeste queda identificado el IPEM Bernardo Houssay, que presento en el capítulo 5.

Tabla 15 Matrícula migrante de la provincia de Córdoba por nivel educativo, tipo de gestión y origen nacional (2018)

EDUCACIÓN	INICIAL Matrícula total del nivel: 137312				PRIMARIO Matrícula total del nivel: 355984				SECUNDARIO Matrícula total del nivel: 329729				SUPERIOR Matrícula total del nivel: 80720			
	Público	Privado	Total	% sobre total de la matrícula	Público	Privado	Total	% sobre total de la matrícula	Público	Privado	Total	% sobre total de la matrícula	Público	Privado	Total	% sobre total de la matrícula
<b>Migrantes</b>	<b>532</b>	<b>132</b>	<b>664</b>	<b>0,48</b>	<b>2025</b>	<b>705</b>	<b>2730</b>	<b>0,77</b>	<b>2028</b>	<b>1057</b>	<b>3085</b>	<b>0,94</b>	<b>165</b>	<b>363</b>	<b>528</b>	<b>0,65</b>
<b>País de Origen</b>				% sobre total de la matrícula migrante				% sobre total de la matrícula migrante				% sobre total de la matrícula migrante				% sobre total de la matrícula migrante
Bolivia	251	3	<b>254</b>	38,3	762	23	<b>785</b>	28,8	807	74	<b>881</b>	28,6	32	63	<b>95</b>	3,1
Brasil	12	11	<b>23</b>	3,5	50	50	<b>100</b>	3,7	49	57	<b>106</b>	3,4	5	17	<b>22</b>	0,7
Chile	9	3	<b>12</b>	1,8	27	21	<b>48</b>	1,8	49	31	<b>80</b>	2,6	11	13	<b>24</b>	0,8
Colombia	9	2	<b>11</b>	1,7	65	16	<b>81</b>	3,0	63	42	<b>105</b>	3,4	10	29	<b>39</b>	1,3
Ecuador	6	0	<b>6</b>	0,9	16	8	<b>24</b>	0,9	6	9	<b>15</b>	0,5	3	8	<b>11</b>	0,4
Paraguay	23	1	<b>24</b>	3,6	151	7	<b>158</b>	5,8	129	46	<b>175</b>	5,7	23	14	<b>37</b>	1,2
Perú	123	4	<b>127</b>	19,1	519	57	<b>576</b>	21,1	584	148	<b>732</b>	23,7	47	116	<b>163</b>	5,3
Uruguay	3	2	<b>5</b>	0,8	16	1	<b>17</b>	0,6	26	12	<b>38</b>	1,2	8	9	<b>17</b>	0,6
Venezuela	59	13	<b>72</b>	10,8	154	60	<b>214</b>	7,8	74	44	<b>118</b>	3,8	4	16	<b>20</b>	0,6
Otros de América	11	31	<b>42</b>	6,3	90	115	<b>205</b>	7,5	119	213	<b>332</b>	10,8	15	52	<b>67</b>	2,2
Europa	17	42	<b>59</b>	8,9	149	313	<b>462</b>	16,9	110	349	<b>459</b>	14,9	6	21	<b>27</b>	0,9
Asia	4	17	<b>21</b>	3,2	9	29	<b>38</b>	1,4	0	18	<b>18</b>	0,6	1	2	<b>3</b>	0,1
África y Oceanía	5	3	<b>8</b>	1,2	17	5	<b>22</b>	0,8	12	14	<b>26</b>	0,8	0	3	<b>3</b>	0,1

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases de Datos por Escuela de Educación Común del Relevamiento Anual. Ministerio de Educación de la Nación año 2018



Tabla 16 Matrícula migrante de la provincia de Córdoba por nivel educativo y origen nacional (2019)

EDUCACIÓN COMÚN	INICIAL		PRIMARIO		SECUNDARIO		SUPERIOR	
	N	% sobre total de la matrícula	N	% sobre total de la matrícula	N	% sobre total de la matrícula	N	% sobre total de la matrícula
<b>Matrícula total del nivel:</b>	<b>141776</b>	<b>100</b>	<b>357841</b>	<b>100</b>	<b>332713</b>	<b>100</b>	<b>78984</b>	<b>100</b>
<b>Migrantes</b>	<b>703</b>	<b>0,50</b>	<b>2386</b>	<b>0,67</b>	<b>3245</b>	<b>0,98</b>	<b>487</b>	<b>0,62</b>
<b>País de Origen</b>		% sobre total de la matrícula migrante		% sobre total de la matrícula migrante		% sobre total de la matrícula migrante		% sobre total de la matrícula migrante
Bolivia	<b>213</b>	30,3	<b>638</b>	26,7	<b>928</b>	28,6	<b>71</b>	14,6
Brasil	<b>30</b>	4,3	<b>69</b>	2,9	<b>112</b>	3,5	<b>12</b>	2,5
Chile	<b>11</b>	1,6	<b>41</b>	1,7	<b>72</b>	2,2	<b>20</b>	4,1
Colombia	<b>24</b>	3,4	<b>64</b>	2,7	<b>90</b>	2,8	<b>34</b>	7,0
Ecuador	<b>6</b>	0,9	<b>24</b>	1,0	<b>17</b>	0,5	<b>9</b>	1,8
Paraguay	<b>33</b>	4,7	<b>124</b>	5,2	<b>192</b>	5,9	<b>24</b>	4,9
Perú	<b>105</b>	14,9	<b>479</b>	20,1	<b>730</b>	22,5	<b>151</b>	31,0
Uruguay	<b>5</b>	0,7	<b>19</b>	0,8	<b>40</b>	1,2	<b>12</b>	2,5
Venezuela	<b>171</b>	24,3	<b>392</b>	16,4	<b>265</b>	8,2	<b>35</b>	7,2
Otros de América	<b>52</b>	7,4	<b>169</b>	7,1	<b>342</b>	10,5	<b>83</b>	17,0
Europa	<b>33</b>	4,7	<b>335</b>	14,0	<b>407</b>	12,5	<b>22</b>	4,5
Asia	<b>12</b>	1,7	<b>16</b>	0,7	<b>19</b>	0,6	<b>4</b>	0,8
Otros	<b>8</b>	1,1	<b>16</b>	0,7	<b>31</b>	1,0	<b>10</b>	2,1

Fuente: Elaboración propia a partir de las Bases de Datos por Escuela de Educación Común del Relevamiento Anual. Ministerio de Educación de la Nación año 2019

Tabla 17 Matrícula migrante del nivel secundario de la provincia de Córdoba; del Ipem Houssay y del Ipem Ortiz de Ocampo por origen nacional (Año 2014)

Provincia de Córdoba			IPEM HOUSSAY			IPEM ORTIZ DE OCAMPO		
<b>Matrícula total del nivel:</b>		<b>310161</b>	<b>Matrícula total del nivel:</b>		<b>480</b>	<b>Matrícula total del nivel:</b>		<b>1471</b>
	Total	% sobre total de la matrícula		Total	% sobre total de la matrícula		Total	% sobre total de la matrícula
<b>Migrantes</b>	<b>1264</b>	<b>0,41</b>	<b>Migrantes</b>	<b>11</b>	<b>2,29</b>	<b>Migrantes</b>	<b>84</b>	<b>5,71</b>
<b>País de Origen</b>		% sobre total de la matrícula migrante	<b>País de Origen</b>		% sobre total de la matrícula migrante	<b>País de Origen</b>		% sobre total de la matrícula migrante
Bolivia	587	46,44	Bolivia	8	72,73	Bolivia	52	61,90
Brasil	21	1,66	Brasil		0,00	Brasil	1	1,19
Chile	11	0,87	Chile		0,00	Chile		0,00
Colombia	20	1,58	Colombia		0,00	Colombia		0,00
Ecuador	4	0,32	Ecuador		0,00	Ecuador	1	1,19
Paraguay	81	6,41	Paraguay		0,00	Paraguay	3	3,57
Perú	445	35,21	Perú	3	27,27	Perú	27	32,14
Uruguay	10	0,79	Uruguay		0,00	Uruguay		0,00
Venezuela	3	0,24	Venezuela		0,00	Venezuela		0,00
Otros de América	41	3,24	Otros de América		0,00	Otros de América		0,00
Europa	28	2,22	Europa		0,00	Europa		0,00
Asia	10	0,79	Asia		0,00	Asia		0,00
África y Oceanía	3	0,24	África y Oceanía		0,00	África y Oceanía		0,00

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce entre la Base de Datos por Escuela de Educación Común del Relevamiento Anual Año 2014 (Ministerio de Educación de la Nación -) datos proporcionados por el establecimiento educativo Ortiz de Ocampo y datos públicos del Ipem Houssay.

Tabla 18 Matrícula migrante con relación al total de la matrícula por nivel de Educación común. Argentina. Año 2018.

Educación Común	Argentina		
	Matrícula total del nivel	Migrantes	
		N	%
Inicial	1.836.781	13.153	<b>0,72</b>
Primario	4.822.689	64.023	<b>1,33</b>
Secundario	3.832.054	71.949	<b>1,88</b>
Superior No Universitario	962.493	15016	<b>1,56</b>
Superior Universitario	2.071.270	75.332	<b>3,64</b>
<b>Total</b>	<b>13.525.287</b>	<b>239.473</b>	<b>1,77</b>

Fuente: Maggi, et. al. (en prensa) elaborado a partir del Relevamiento Anual 2018. DIEE, MECCyT y del Anuario 2018 de Estadísticas Universitarias Argentinas. DNPeIU - SPU, MECCyT

Tabla 19 Matrícula migrante con relación al total de la matrícula por nivel de Educación común. Provincia de Córdoba. Año 2018.

Educación Común	Provincia de Córdoba		
	Matrícula total del nivel	Migrantes	
		N	%
Inicial	137.312	664	<b>0,48</b>
Primario	355.984	2.730	<b>0,77</b>
Secundario	329.729	3.085	<b>0,94</b>
Superior No Universitario	80.720	528	<b>0,65</b>
Superior Universitario	169.039	3.528	<b>2,09</b>
<b>Total</b>	<b>1.072.784</b>	<b>10.535</b>	<b>0,98</b>

Fuente: Maggi, et. al. (en prensa) elaborado a partir del Relevamiento Anual 2018. DIEE, MECCyT y del Anuario 2018 de Estadísticas Universitarias Argentinas. DNPeIU - SPU, MECCyT<sup>218</sup>

<sup>218</sup> En el nivel superior universitario se contemplan las siguientes universidades: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Provincial de Córdoba, Blás Pascal, Universidad Católica de Córdoba, Instituto Universitario de Ciencias Biomédicas de Córdoba. La Universidad Nacional de Villa María no está incluida debido a que no releva el dato desagregado por estudiantes de origen migrante según el Anuario 2018; así como tampoco se tuvieron en cuenta aquellas instituciones privadas que tienen sedes en distintas provincias, dado que el Anuario no distingue estudiantes extranjeros por sede o provincia de cada institución.

Tabla 20 Estudiantes según nacionalidad por año de cursado y turno MAÑANA en el IPREM Ortiz de Ocampo. Año 2019

AÑO DE CURSADO	NACIONALIDAD											Total
	Argentina	Venezolana	Boliviana	Brasileira	Colombiana	Ecuatoriana	Española	Paraguaya	Peruana	Uruguaya	ns/nc	
1	Turno Mañana	107 87,00%		10 8,10%					2 1,60%	4 3,30%	0 0,00%	123 100,00%
	Turno Tarde	88 84,60%		8 7,70%					0 0,00%	4 3,80%	4 3,80%	104 100,00%
Total		195 85,90%		18 7,90%					2 0,90%	8 3,50%	4 1,80%	227 100,00%
2	Turno Mañana	125 88,00%		9 6,30%	0 0,00%	1 0,70%			1 0,70%	6 4,20%	0 0,00%	142 100,00%
	Turno Tarde	108 85,00%		9 7,10%	1 0,80%	0 0,00%			0 0,00%	1 0,80%	8 6,30%	127 100,00%
Total		233 86,60%		18 6,70%	1 0,40%	1 0,40%			1 0,40%	7 2,60%	8 3,00%	269 100,00%
3	Turno Mañana	115 89,80%	0 0,00%	9 7,00%					0 0,00%	3 2,30%	1 0,80%	128 100,00%
	Turno Tarde	111 84,70%	1 0,80%	7 5,30%					1 0,80%	3 2,30%	8 6,10%	131 100,00%
Total		226 87,30%	1 0,40%	16 6,20%					1 0,40%	6 2,30%	9 3,50%	259 100,00%
4	Turno Mañana	181 87,00%		15 7,20%	1 0,50%			0 0,00%	3 1,40%	8 3,80%	0 0,00%	208 100,00%
	Turno Tarde	57 89,10%		3 4,70%	0 0,00%			1 1,60%	0 0,00%	2 3,10%	1 1,60%	64 100,00%
Total		238 87,50%		18 6,60%	1 0,40%			1 0,40%	3 1,10%	10 3,70%	1 0,40%	272 100,00%
5	Turno Mañana	168 89,80%		13 7,00%					0 0,00%	5 2,70%	1 0,50%	187 100,00%
	Turno Tarde	58 90,60%		1 1,60%					1 1,60%	1 1,60%	0 0,00%	64 100,00%
Total		226 90,00%		14 5,60%					1 0,40%	6 2,40%	1 0,40%	251 100,00%
6	Turno Mañana	140 89,70%	0 0,00%	12 7,70%				1 0,60%		3 1,90%		156 100,00%
	Turno Tarde	58 96,70%	1 1,70%	1 1,70%				0 0,00%		0 0,00%		60 100,00%
Total		198 91,70%	1 0,50%	13 6,00%				1 0,50%		3 1,40%		216 100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el establecimiento educativo Ortiz de Ocampo. Años 2019.

Tabla 21 Estudiantes según nacionalidad por año y división de cursado, turno MAÑANA del IPEM Ortiz de Ocampo. Año 2019

CURSO	DIVISION	NACIONALIDAD						Total	
		Argentina	Boliviana	Paraguaya	Peruana	ns/nc	Otras		
Turno Mañana	1	A	84,38%	3,13%	3,13%	9,38%		0,00%	100,00%
		B	83,33%	16,67%				0,00%	100,00%
		C	89,66%	6,90%		3,45%		0,00%	100,00%
		D	90,63%	6,25%	3,13%			0,00%	100,00%
		Total	<b>86,99%</b>	<b>8,13%</b>	<b>1,63%</b>	<b>3,25%</b>		<b>0,00%</b>	<b>100,00%</b>
	2	A	90,91%	6,06%		3,03%		0,00%	100,00%
		B	88,57%	5,71%		2,86%		2,86%	100,00%
		C	81,58%	7,89%	2,63%	7,89%		0,00%	100,00%
		D	91,43%	5,71%		2,86%		0,00%	100,00%
		Total	<b>88,03%</b>	<b>6,34%</b>	<b>0,70%</b>	<b>4,23%</b>		<b>0,70%</b>	<b>100,00%</b>
	3	A	93,33%	6,67%				0,00%	100,00%
		B	87,88%	6,06%		3,03%	3,03%	0,00%	100,00%
		C	88,89%	8,33%		2,78%		0,00%	100,00%
		D	89,66%	6,90%		3,45%		0,00%	100,00%
		Total	<b>89,84%</b>	<b>7,03%</b>		<b>2,34%</b>	<b>0,78%</b>	<b>0,00%</b>	<b>100,00%</b>
	4	A (A-T)	85,71%	11,43%				2,86%	100,00%
		A (CN)	80,00%	11,43%		8,57%		0,00%	100,00%
		A (CS)	86,11%	2,78%	2,78%	8,33%		0,00%	100,00%
		A (EA)	84,38%	12,50%		3,13%		0,00%	100,00%
		A (T)	97,06%		2,94%			0,00%	100,00%
		B (CS)	88,89%	5,56%	2,78%	2,78%		0,00%	100,00%
		Total	<b>87,02%</b>	<b>7,21%</b>	<b>1,44%</b>	<b>3,85%</b>		<b>0,48%</b>	<b>100,00%</b>
	5	A (A-T)	83,33%	6,67%		6,67%		3,33%	100,00%
		A (CN)	86,21%	13,79%				0,00%	100,00%
		A (CS)	100,00%					0,00%	100,00%
		A (EA)	80,00%	20,00%				0,00%	100,00%
		A (T)	96,88%			3,13%		0,00%	100,00%
		B (CS)	93,10%			6,90%		0,00%	100,00%
Total		<b>89,84%</b>	<b>6,95%</b>		<b>2,67%</b>		<b>0,53%</b>	<b>100,00%</b>	
6	A (A-T)	88,46%	7,69%				3,85%	100,00%	
	A (CN)	90,48%	4,76%		4,76%		0,00%	100,00%	
	A (CS)	92,00%	8,00%				0,00%	100,00%	
	A (EA)	80,00%	16,67%		3,33%		0,00%	100,00%	
	A (T)	96,67%			3,33%		0,00%	100,00%	
	B (CS)	91,67%	8,33%				0,00%	100,00%	
	Total	<b>89,74%</b>	<b>7,69%</b>		<b>1,92%</b>		<b>0,64%</b>	<b>100,00%</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el establecimiento educativo Ortiz de Ocampo. Años 2019.

Tabla 22 Estudiantes según nacionalidad por año y división de cursado, turno TARDE del IPEM Ortiz de Ocampo.  
Año 2019

CURSO	DIVISION	NACIONALIDAD						Total	
		Argentina	Boliviana	Paraguaya	Peruana	ns/nc	Otras		
Turno Tarde	1	A	80,00%	12,00%		4,00%	4,00%	0,00%	100,00%
		B	85,19%	3,70%		3,70%	7,41%	0,00%	100,00%
		C	92,31%	7,69%				0,00%	100,00%
		D	80,77%	7,69%		7,69%	3,85%	0,00%	100,00%
		Total	<b>84,62%</b>	<b>7,69%</b>		<b>3,85%</b>	<b>3,85%</b>	<b>0,00%</b>	<b>100,00%</b>
	2	A	75,00%	9,38%			12,50%	3,13%	100,00%
		B	80,65%	9,68%		3,23%	6,45%	0,00%	100,00%
		C	96,97%	3,03%				0,00%	100,00%
		D	87,10%	6,45%			6,45%	0,00%	100,00%
		Total	<b>85,04%</b>	<b>7,09%</b>		<b>0,79%</b>	<b>6,30%</b>	<b>0,79%</b>	<b>100,00%</b>
	3	A	69,70%	12,12%	3,03%	6,06%	6,06%	3,03%	100,00%
		B	85,29%	5,88%		2,94%	5,88%	0,00%	100,00%
		C	93,75%	3,13%			3,13%	0,00%	100,00%
		D	90,63%				9,38%	0,00%	100,00%
		Total	<b>84,73%</b>	<b>5,34%</b>	<b>0,76%</b>	<b>2,29%</b>	<b>6,11%</b>	<b>0,76%</b>	<b>100,00%</b>
	4	A (EF)	93,10%	6,90%				0,00%	100,00%
		A (T)	85,71%	2,86%		5,71%	2,86%	2,86%	100,00%
		Total	<b>89,06%</b>	<b>4,69%</b>		<b>3,13%</b>	<b>1,56%</b>	<b>1,56%</b>	<b>100,00%</b>
	5	A (EF)	94,12%		2,94%		2,94%	0,00%	100,00%
		A (T)	86,67%	3,33%		3,33%	6,67%	0,00%	100,00%
Total		<b>90,63%</b>	<b>1,56%</b>	<b>1,56%</b>	<b>1,56%</b>	<b>4,69%</b>	<b>0,00%</b>	<b>100,00%</b>	
6	A (EF)	96,55%	3,45%				0,00%	100,00%	
	A (T)	96,67%					3,33%	100,00%	
	Total	<b>96,67%</b>	<b>1,67%</b>				<b>1,67%</b>	<b>100,00%</b>	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el establecimiento educativo Ortiz de Ocampo.  
Años 2019.

**Tabla 23 Descripciones de estudiantes en actividad de presentación en afiche '¡¡¡Mis compañeros!!! ¿Cómo son?' de 5to año del Ortiz de Ocampo con datos personales (Año 2019)**

Género	Edad *	Nacionalidad	Barrio	tipo de DNI de tuter	Comentarios de afiche
Varón	15	Boliviana	Villa el Libertador	DNI 'Extranjero'	Tiene una risa contagiosa. Sabe escuchar a los demás.
Mujer	17	Argentina	Parque Capital	ns/nc	No me pasó el maicra (minecraft, video juego). Me parece buena persona.
Varón	18	Argentina	Villa el Libertador	ns/nc	Tranquilo. Gracioso.
Mujer	16	Argentina	Ampliación Artigas	DNI Argentino	Es muy buena persona. Tiene risa contagiosa
Varón	18	Boliviana	Nuestro Hogar III	DNI 'Extranjero'	Gran compañero. Estudioso (En otro papel que no es el de colores que se usó para la actividad, sino una hoja de cuaderno a rallas y con la misma letra y papel sobre E. F.: 'I like M. C [nombre y apellido]')
Mujer	17	Argentina	Villa el Libertador	DNI 'Extranjero'	Buena Compañera. Amable
Varón	16	Argentina	Santa Isabel I Secc.	DNI Argentino	[el papel está despegado, se alcanza a leer algunas letras de su nombre y del comentario sólo : 'ser según yo'
Varón	16	Argentina	Cáceres	DNI Argentino	Es bueno compañero (sic). Es molesto (sic). Habla mucho. Me cae de 10 (emoji sonriendo). Me gusta su forma de ser. Es divertido (chistoso -sic- emoji de risa)
Mujer	16	Argentina	Güemes	DNI Argentino	Es buena onda. Sabe mucho inglés (va hacer (sic) profesora)
Varón	16	Argentina	Nuestro Hogar III	DNI 'Extranjero'	Le pasa la tarea a todos. Es re piola (y hermoso) Extra: Toca el piano románticamente (emoji ojos con corazones). (en otro papel con la misma letra y papel sobre M.C. [nombre y apellido]: 'I like E. F.' [nombre y apellido])
Mujer	17	Argentina	Villa el Libertador	ns/nc	Buena Compañera. Le gusta dibujar.
Varón	16	Argentina	Guemes	DNI Argentino	SIN PAPELITO DE DESCRIPCIÓN
Varón	18	Argentina	Villa el Libertador	ns/nc	Dibuja bien. Es tranquilo.
Varón	15	Argentina	Nuestro Hogar III	DNI 'Extranjero' ma/	Es muy tranquilo. Me gusta cómo piensa.
Mujer	16	Argentina	Nuestro Hogar III	DNI 'Extranjero ma/	Es inteligente, siempre esta con las tareas. Es una chica callada, eso hace que sea insociable.
Mujer	17	Boliviana	Nuestro Hogar III	DNI 'Extranjero'	Es responsable e inteligente
Varón	16	Argentina	Santa Isabel I Secc.	DNI Argentino	Es callado. Tímido.
Mujer	16	Argentina	Ituzaingó	DNI Argentino	Es muy divertida. Es buena compañera
Mujer	17	Argentina	Villa el Libertador	DNI 'Extranjero'	SIN PAPELITO DE DESCRIPCIÓN
Mujer	16	Argentina	Parque Futura	DNI 'Extranjero'	Tranquila. Simpática.
Varón	17	Argentina	Residencial Vélez Sársfie	DNI Argentino	Es divertido. Parece amigable.
Varón	15	Argentina		ns/nc	Buena persona. Tranquilo. Jesucristo de los santos de los últimos días (miembro de)
Varón	15	Argentina	Cabildo	DNI Argentino	Es muy gracioso la mayoría del tiempo. Es muy amigable con todos
Mujer	16	Argentina	Las Flores	DNI Argentino	Inteligente. Amigable
Varón	16	Argentina	Parque Capital Sur	DNI Argentino	
Mujer	15	Argentina	Los Gigantes Anexo	DNI Argentino	1, Es una persona que te puede transmitir confianza al toque. 2, Es una buena compañera con mucha disponibilidad de ayudar a quien lo necesite,
Mujer	17	Argentina	Villa El Libertador	DNI Argentino	Es callada. Es mediosociable (sic)
Varón	19	Boliviana	Nuestro Hogar III	DNI 'Extranjero'	Bueno. Muy amigable y sonriente. Descripción: Es petiso con pelo corto y de color negro, tiene piel morochita, tiene ojos color negro o marrón y es muy sociable.
Varón	16	Argentina	Villa El Libertador	DNI 'Extranjero'	Es muy amigable. Es demasiado tímido pero bueno.

Fuente: Elaboración propia a partir del cruce de los nombres relevados en el afiche con datos proporcionados por el establecimiento educativo Ortiz de Ocampo y otros relevados directamente con los estudiantes. Años 2019. \*: Edad a febrero de 2019.