

# Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina

**Ana Padawer**

CONICET-ICA-UBA

**María Laura Diez**

CONICET-ICA-UBA

## RESUMEN

*Este trabajo aborda los procesos de identificación de niños indígenas y migrantes en Argentina, considerando la incidencia de los desplazamientos espaciales y las experiencias interculturales de vida. Nos proponemos reflexionar acerca de cómo las identificaciones se vinculan con la movilidad de los niños y sus familias, a partir de dos investigaciones etnográficas sobre experiencias formativas de niños indígenas mbyà-guaraní de la provincia de Misiones y migrantes de Bolivia en Buenos Aires.*

*A partir de la reconstrucción de dos historias de vida, analizamos cómo los niños se integran en comunidades de práctica ligadas a la reproducción social en el contexto de desplazamientos, que implican experiencias distintivas en términos generacionales referidas a los procesos de escolarización, actividades productivas y dimensiones expresivas de la vida social. Las investigaciones realizadas nos permitieron advertir que los niños y niñas producen identificaciones en las que se tensionan visiones idealizadas de los territorios de origen con procesos de transformación, dejando en evidencia*

Recibido: 2015-04-16. Aprobado: 2015-08-02

ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXIII, N° 35, 2015, pp. 65-92

*las dinámicas intergeneracionales de definición de elementos de membresía de los que son parte activa.*

*Palabras clave:* generaciones, identificaciones sociales, indígenas, migración, infancia.

## **Mobility and identification processes in indigenous and migrant children's intercultural experiences of life in Argentina**

### *ABSTRACT*

*In this paper we analyse migrants and indigenous 'children identification processes in Argentina, considering the influence of special mobility and intercultural experiences of life in their sense of belonging. We consider how identifications and mobility by two ethnographic researches about formative experiences of Mbyà-Guaraní children of Misiones province and Bolivian migrants living in Buenos Aires.*

*By two life stories, we analyse how children participate in communities of practice linked with social reproduction in contexts of mobility, which imply generation's distinctive experiences referred to school, productive activities and expressive dimensions of social life. Our research shows the children are active producers of identifications where origin territories idealized images are stressed by transformation's process, evidence of inter-generation's dynamics of membership's definitions.*

*Keywords:* generations, social identifications, indigenous people, migrants, childhood.

## PRESENTACIÓN

En este artículo nos proponemos abordar cómo los desplazamientos inciden en las identificaciones de niños indígenas y migrantes en Argentina. A partir de una serie de investigaciones sobre experiencias formativas de jóvenes generaciones que viven en distintos contextos interculturales de Argentina (Novaro y Padawer, 2013; Novaro y Diez, 2015), en esta oportunidad nos proponemos reflexionar específicamente acerca de cómo las identificaciones se vinculan con la movilidad de los niños y sus familias. Sostendremos que, en los procesos de participación y afiliación en colectivos étnicos que se producen en el curso de las historias individuales (Barth, 1976), las categorías de autoadscripción son reapropiadas de una generación a la siguiente, incidiendo el desplazamiento espacial de modo significativo en la forma en que se producen las identificaciones. Asumiendo que la interculturalidad es una condición normal de cualquier trayectoria vital (Rockwell, 1997), nos interesa problematizar cómo los niños participan en traslados individuales o familiares, permanentes o coyunturales, y su incidencia en sus autoadscripciones.

Al referirnos a los procesos de apropiación de las categorías de autoadscripción, partimos de la hipótesis de que las identificaciones se vinculan con la constitución de comunidades de práctica vinculadas con las actividades de reproducción social de los sujetos sociales (Lave y Wenger, 2007), las que posibilitan la conformación de una creencia en un cuerpo social con capacidad de sostenerse en el tiempo y a través de las generaciones (Candau, 2008). En estas comunidades, la autonomía de los aprendices refiere tanto a la posibilidad de adquirir saberes relacionados con las actividades propias de cada ámbito de experiencia (saberes escolares, productivos y expresivos) como a las capacidades de reflexión sobre la estructura social y el reconocimiento de comunidades étnico-políticas de referencia. Por ello, nos interesa en este artículo problematizar

cómo los desplazamientos espaciales han conducido a experiencias distintivas (Comerford, 2003), otorgando sentidos específicos a las identificaciones de los niños en las distintas generaciones (Mannheim, 1996).

Para dar cuenta de esta idea, consideraremos cómo se produce la apropiación de ciertas categorías de autoadscripción en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas mbyà-guaraní y migrantes de origen boliviano. Así describiremos la participación y afiliaciones cambiantes que se producen mediante los desplazamientos cotidianos y locales de la familia de Antonio, un niño indígena mbyà que vive en la aldea rural en la que nació, en San Ignacio, provincia de Misiones, y los desplazamientos sucesivos y transnacionales de la familia de Juan, un niño de habla quechua como segunda lengua, que nació en Potosí y ha vivido una serie de migraciones intermedias en Bolivia hasta llegar a la ciudad de Buenos Aires. En estos desplazamientos, los niños se integran en comunidades de práctica ligadas a la reproducción social, adquiriendo progresivamente saberes vinculados con aspectos productivos, expresivos, el mundo de las escuelas y el reconocimiento étnico políticos de sus comunidades de pertenencia, a los que nos referiremos más adelante<sup>1</sup>.

Las investigaciones etnográficas en que se apoya este artículo fueron iniciadas en 2005 en la ciudad de Buenos Aires y en 2008 en la provincia de Misiones. En ambos contextos efectuamos observaciones participantes en espacios escolares y familiares-comunitarios, entrevistas abiertas a niños, jóvenes y adultos, e implementamos algunas técnicas experimentales para trabajar con los niños, tales como juegos, dibujos y clases-talleres.

## DESPLAZAMIENTOS Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN EN LOS CONTEXTOS INDÍGENAS MBYÀ Y DE MIGRACIÓN BOLIVIANA

El concepto de identidad ha sido extensamente debatido por la antropología de los últimos cuarenta años, superándose definiciones esencialistas que habían primado durante el período de consolidación de la disciplina en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, las posiciones constructivistas de las identidades también fueron posteriormente debatidas, ya que las afinidades y afiliaciones, formas de pertenecer y experiencias de comunalidad con las que fueron asociadas aluden

---

<sup>1</sup> Si bien los nombres de las localidades y comunidades se han mantenido con el propósito de contribuir a la documentación social de la presencia de indígenas y migrantes de la Argentina, los nombres de los interlocutores se han modificado con el fin de preservar su anonimato.

a constreñimientos débiles y fluidos. Por ello, Brubaker y Cooper propusieron el concepto de identificaciones, que permitió incorporar el papel activo de los sujetos en la producción y atribución de sentido a las distintividades sociales, sin perder su fuerza estructuradora (2000). En consonancia con este giro conceptual, la antropóloga argentina C. Briones sostuvo que los sujetos se constituyen como tales «a partir de un trabajo de identificación que opera suturando identidades personales y colectivas (para sí y para otros), pero no lo hacen simplemente como a ellos les place, pues su trabajo de articulación opera bajo circunstancias que ellos no han elegido» (Briones, 2007, p. 59).

Esta articulación entre dimensiones categoriales y relacionales de la identidad había sido formulada inicialmente por Barth a fines de la década de 1960, a quien le interesó mostrar cómo los límites étnicos persisten a pesar del tránsito de los sujetos por contextos interculturales, ya que:

[...] las distinciones étnicas categoriales no dependen de una ausencia de movilidad, contacto o información; antes bien, implican procesos sociales de exclusión e incorporación por los cuales son conservadas categorías discretas a pesar de los cambios de participación y afiliación en el curso de las historias individuales. [En tal sentido] las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están construidos los sistemas sociales que las contienen (1976, p. 10).

La recuperación de sus aportes, así como los avances que se hicieron con posterioridad en torno a esta perspectiva, nos permite enfatizar los procesos de apropiación de los recursos de membresía objetivados, en contextos donde las sucesivas generaciones construyen fronteras cambiantes en las que se ponen en juego las propias condiciones de reproducción social, de inclusión y de radicación.

Específicamente, esta idea de la construcción relacional e histórica de las distinciones étnicas como fundamento de la vida social es fructífera para abordar nuestros contextos de estudio, en un caso con más de un siglo de relación entre indígenas, colonos europeos y criollos en una zona de definición de fronteras nacionales (Bartolomé, 2009), en el otro donde los flujos de población inmigrante europea y latinoamericana en la ciudad capital durante el último siglo y medio dieron lugar a relatos contrapuestos y sistemas de interacción sostenidos en la premisa de una diferencia racial (Pacecca y Courtis, 2008). Entender estas definiciones oposicionales históricas permite abordar la vitalidad de las expresiones de identificación étnica entre quienes se reconocen actualmente como mbyà en Misiones o como bolivianos en la ciudad de Buenos Aires.

Los mbyà-guaraní constituyen un colectivo étnico transnacional, ya que, con esta denominación, se encuentran poblaciones en el noreste de Argentina, sur de Brasil y este de Paraguay (Melia, 2004). Esto responde a la continuidad de una historia de desplazamientos por el territorio de la selva paranaense ligados a actividades de caza, pesca y recolección, vinculados con aspectos religiosos y relaciones de alianza políticas y parentales entre aldeas (*teko 'a*) que atraviesan las fronteras argentina, brasileña y paraguaya (Bartolomé, 2009). En la Argentina los mbyà se concentran actualmente en la provincia de Misiones, y si bien los datos estadísticos los subregistran, la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas permite decir que en esa provincia se reconocían o descendían en primera generación del pueblo mbyà-guaraní al menos 4 083 personas entre los años 2004-2005 (INDEC, 2010).

El establecimiento de los mbyà en el actual territorio argentino se definió fundamentalmente en interrelación con el avance de las fronteras de poblamiento de la sociedad nacional, iniciado a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, cuando a la por entonces escasa población criolla se agrega el asentamiento de inmigrantes europeos, quienes serán identificados como «colonos» (Belastegui, 2006, p. 30). Pese a que ha pasado más de un siglo de contacto interétnico, actualmente los mbyà continúan representando para la opinión pública la alteridad exótica, abstrayéndose sus modalidades de organización económicas basadas en el monte respecto de los procesos históricos de avance del capitalismo agrario y forestal (Gorosito, 2010). Esta imagen idealizada es coherente con la presencia rural y comunitaria que los indígenas también reivindican, recortándose en términos de identidades étnico-políticas como un colectivo que no fue «asimilado», lo que se expresa de diversas formas en términos productivos, territoriales y educativos (Padawer, 2014).

Sin embargo, los mbyà mantienen relaciones heterogéneas con los no indígenas desde hace por lo menos tres generaciones: es posible encontrar aldeas con una importante interacción con la gente «de la colonia», otros asentamientos que procuran mantenerse en zonas más aisladas, y un número limitado pero creciente de mbyà que no viven en aldeas sino en contextos urbanos. En tal sentido, si bien las actividades productivas que han realizado históricamente los mbyà están asociadas al bioma de la selva paranaense (cultivo en rozado, caza y recolección en el monte), estas tareas se han transformado significativamente a través de las últimas décadas.

El incremento de la concentración de la propiedad de la tierra destinada a la explotación forestal ha sido uno de los factores más importantes de cambio, produciendo desplazamientos forzados de aldeas mbyà y obligándolos a acceder

al mercado para garantizar su subsistencia a través de salarios como peones rurales (en el caso de los varones) y artesanos (varones y mujeres). En este contexto de expulsión territorial, los procesos de identificación de los mbyà se exteriorizan en un discurso político-cultural de reivindicación de derechos orientado a reclamar por el acceso al monte nativo como condición económica para la reproducción de las familias y, por ende, con impacto directo en la transmisión intergeneracional de la cultura (Padawer, 2010).

El «modo de ser mbyà» se expresa entonces actualmente en el mandato de una relación armónica de los humanos con el entorno natural, la que se encuentra sustentada en creencias religiosas, formas políticas y familiares reconocidas como propias, expresiones artísticas distintivas elaboradas con materiales que provienen del monte, así como en una oposición a la lógica capitalista atribuida a los colonos. La vigencia de esta identificación como «gente del monte» se presenta con homogeneidad y a la vez tensiones en la propuesta de transmisión cultural de los adultos mbyà, ya que el estereotipo del «buen salvaje ecológico» colisiona con el proceso inevitable de inserción de los indígenas en el mercado (Wilde, 2008; Enriz, 2011; Padawer, 2011).

Por otra parte, en los últimos cinco años se han sancionado varias normativas que amplían los derechos territoriales y educativos de los indígenas. Estos procesos forman parte de un pasaje de la presencia ausente a la presencia reconocida de los pueblos originarios en la Argentina, que implicó un viraje desde el silenciamiento del sustrato indígena de la nación durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, hacia la visibilidad pública y el establecimiento de derechos de los grupos indígenas como componente de aquella, principalmente desde la década de 1990 (Gordillo y Hirsch, 2010).

Respecto de los derechos territoriales, podemos mencionar las leyes sancionadas en 2007 (Ley 26.160-Programa Nacional Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas y Ley 26.331-Nacional de Protección de los Bosques Nativos), con sus correspondientes leyes provinciales de adecuación. La relevancia de la primera radica en que reconoce la necesidad de regularizar el acceso a las tierras por las comunidades indígenas, mientras que la segunda es importante dado que postula un esquema de zonificación para la explotación de la selva, así como el respeto de los derechos de las comunidades sobre el monte que utilizan. Es importante señalar que estos avances normativos han tenido una lenta concreción, por lo que las comunidades mbyà continúan sufriendo los efectos de la expansión colonizadora estatal y privada y protagonizando reclamos con distinto grado de visibilidad pública (Enriz, 2011).

Desde el punto de vista de los derechos educativos de las poblaciones indígenas, podemos destacar la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006, que establece la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe - EIB como concreción del derecho de los pueblos originarios a formarse en su lengua y conocimientos culturales. En la provincia de Misiones, las escuelas de modalidad EIB y gestión estatal han crecido de modo significativo en el nivel primario, pero no en el secundario: dado que ambos niveles son obligatorios en Argentina, la falta de oferta de escuelas medias de EIB constituye un importante indicio de la persistencia de una situación de exclusión (Padawer, Greco y Celín, 2014).

Por otra parte, según el último censo nacional (INDEC, 2010) la población de origen boliviana representaba el 19% del total de extranjeros en el país, unas 345 272 personas, de las cuales la mitad residía en el Área Metropolitana de Buenos Aires y la región platense<sup>2</sup>. El movimiento poblacional desde Bolivia hacia Argentina tiene una larga historia, en la cual los destinos y las formas de asentamiento fueron cambiando. En períodos anteriores a la década de 1960 predominó el trayecto rural-rural de la inmigración, de carácter fuertemente estacional (Benencia y Karasik, 1995). En la segunda mitad, y especialmente las últimas décadas del siglo XX, se incrementó fuertemente el trayecto rural-urbano, el que continúa registrándose actualmente junto con otro más novedoso, urbano-urbano (Caggiano, 2010, p. 53).

De este modo, los desplazamientos más significativos implican hoy una concentración en la ciudad de Buenos Aires de migrantes asociados al «mundo andino», donde confluyen aquellos identificados como pertenecientes a los pueblos aimara y quechua del occidente boliviano, especialmente aquellos provenientes de las ciudades de Cochabamba, La Paz y Potosí y sus zonas aledañas (Canelo y Vargas, 2011). Para estos migrantes recientes, la motivación principal para dejar el país ha sido la búsqueda de un mejoramiento en las condiciones de vida, en tanto la escasez y el deterioro de las tierras en Bolivia han afectado fuertemente a nuevas generaciones de campesinos tanto del altiplano como de los valles. Al mismo tiempo, la industria continúa teniendo un bajo desarrollo en ese país, y por lo tanto poca capacidad para absorber el número creciente de población económicamente activa (Caggiano, 2010).

---

<sup>2</sup> El Área Metropolitana de Buenos Aires - AMBA comprende la ciudad de Buenos Aires y su conurbano, un conglomerado de veinticuatro partidos de la provincia de Buenos Aires. La región platense incluye la ciudad capital de la provincia de Buenos Aires y las localidades adyacentes.

Los procesos de desagrupamiento y reconfiguración familiar forman parte de las dinámicas que adquieren las migraciones y los desplazamientos domésticos, iniciadas con el traslado de algunos de sus miembros en función de una estrategia reproductiva (García Borrego, 2010). Esta se sostiene en la crianza temporal de los niños y niñas a cargo de distintos miembros de la familia ampliada, y en la experiencia de sucesivos movimientos dentro y fuera del territorio boliviano, que en ocasiones resultan en la reunificación de la familia nuclear en el contexto migratorio.

La migración boliviana se ha visto atraída especialmente por la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, donde las condiciones habitacionales ofrecen mayores oportunidades de acceso a la vivienda a una población que migra en situación de precariedad económica. Otro motivo de esta concentración es la particular visibilidad que las familias connacionales o andinas han adquirido en esta área de la ciudad, lo que permite a los recién llegados integrarse en redes sociales de ayuda o «paisanaje».

Estas redes sociales están constituidas por inmigrantes con mayor tiempo de residencia y facilitan el albergue y la inserción en el mercado de trabajo a los recién llegados (Benencia, 2005; Caggiano, 2005). Los varones inmigrantes de Bolivia suelen insertarse en talleres textiles o en el rubro de la construcción, ámbitos donde se relacionan con argentinos y migrantes de otras nacionalidades, mientras que las mujeres se ocupan en gran medida en talleres textiles y puestos de feria propios o de otros paisanos. De este modo es posible observar una fuerte segmentación étnico-nacional y diferencias de género en la inserción de los inmigrantes bolivianos en el mercado de trabajo (Vargas, 2005; Caggiano, 2010).

Analizar la migración de origen boliviana en el sur de la ciudad de Buenos Aires implica considerar su ocupación, pero también las particularidades de un contexto de recepción en el que se disputa el derecho a la propiedad y el territorio. Las formas en que se articula la pertenencia de clase y la alteridad son elementos de análisis insoslayables en torno a la identificación y la subalternización de una población doblemente identificada como pobre y extranjera-indígena. En este sentido, los migrantes bolivianos tienden a renovar sus identificaciones étnicas en los nuevos contextos como respuesta defensiva a su posición subordinada, en una politización de la diferencia cultural (Regalsky, 2007): entre la alteridad y la identidad asignada, la ciudad de Buenos Aires advierte la presencia de «bolivianos étnicos», donde con frecuencia prima una lectura fenotípica y donde la extranjería se confunde con la migración en distintas generaciones (Courtis y Pacea, 2011). Sea que se enfatizen los procesos de etnogénesis o la relación con

la sociedad nacional, en esa dinámica se consolidan identidades contrastivas donde la nacionalidad y la etnicidad no resultan fácilmente delimitables (Diez, 2014).

En cuanto a los derechos, en los últimos años se registraron avances sobre la situación legal de la población inmigrante latinoamericana en el país, con normativa que pone de relieve el derecho a la educación junto con el acceso a los servicios de salud, entre otros. La Ley de Migraciones N° 25.871/03 invirtió el criterio de radicación de extranjeros, pasando del control policial a la propensión de su regularización y la reunificación familiar (Novaro y Diez, 2015; Novick, 2008). Esta normativa coincide con la Ley de Educación Nacional antes referida, precisando que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes o extranjeras el acceso a los distintos niveles educativos previstos por la Ley (Cerrutti y Binstock, 2012, pp. 11-12).

Hemos advertido en otros trabajos que las políticas educativas interculturales en la Argentina han sido formuladas de modo predominante atendiendo a comunidades originarias y rurales, sin involucrar al resto de la población escolar (que de hecho comparte dichas condiciones de interculturalidad), a los indígenas urbanos ni a otros grupos que podrían ser definidos como minorías culturales, tales como la población inmigrante latinoamericana o la población indígena extranjera (Novaro y Diez, 2015; Diez y Novaro, 2014). Pese a que la escuela es un espacio altamente valorado por las familias inmigrantes como condición de movilidad social para las generaciones jóvenes, este foco de las políticas conduce a la persistencia de prácticas asociadas a una inclusión subordinada, que en buena medida condiciona la continuidad de las trayectorias escolares más allá del nivel primario y pone en evidencia una desfasaje entre los marcos normativos y la situación escolar de la población.

## ANTONIO, DE LA ALDEA A LA ESCUELA

Antonio tiene diecisiete años, y lo conocimos cuando cursaba su sexto grado en la escuela primaria. Es el hijo mayor de un auxiliar indígena - ADI y una experta tejedora, quienes viven en la comunidad mbyà de Andresito, en el municipio de San Ignacio, al sudoeste de la provincia de Misiones. Su aldea está a un kilómetro de la escuela rural de EIB, a la cual actualmente asisten varios de sus nueve hermanos menores. Además del modesto salario del padre como ADI y alguna ayuda estatal, la familia vende artesanías y consume lo que producen en una huerta, mediante la cría de algunas aves de corral, así como de la ocasional recolección de miel y frutas en el monte. De una visita a otra aldea realizada hace

varios años, su padre trajo un venado (*Mazama americana*) que la familia cría como mascota. El aprendizaje de la domesticación de un animal de monte forma parte de lo que Antonio y sus hermanos hacen cotidiana y más o menos espontáneamente: incorporarse en las tareas vinculadas con la reproducción social, desde la confección de artesanías hasta el mantenimiento de la huerta y la recolección. Así lo reflejaban en una conversación escolar acerca de su cotidianeidad en la aldea Antonio y su prima Mónica:

A: ¿Algún animal cuidan ustedes?

M: Ayer mi papá agarró un coatí.

A: ¿Cómo lo agarró? ¿Con una trampa? ¿Cómo se dice?

M: Mondé. No sé cómo lo agarró.

A: ¿Y qué hicieron?

M: Mi papá me lo dio para mí.

A: ¿Es bueno, o muerde?

M: Bueno.

A: ¿Qué come?

M: Nosotros le dimos banana y manzana.

A: ¿Y cómo haces para que no se escape?

M: Lo até del cuello.

A: ¿Ya tuviste un coatí antes?

M: Tenía dos, pero uno le regalamos a mi abuela.

Los procesos de identificación en la familia de Antonio están atravesados significativamente por el contacto con los no indígenas, ya que su abuela formó pareja con uno de ellos y su padre pasó gran parte de su infancia fuera de la aldea, viviendo en una chacra donde su madre y un padrastro (también criollo) trabajaban como peones. Estas alianzas matrimoniales de la abuela de Antonio marcaron la infancia de su padre, cuya afiliación al colectivo mbyà se dio a partir de su vuelta a la comunidad de Andresito a los 8 años, cuando retornó para vivir con su abuelo, quien era cacique y luego líder religioso. Fue en ese momento cuando el padre de Antonio se incorporó a las actividades cotidianas de la aldea, ampliando a otras dimensiones de la vida social (las creencias religiosas, los juegos, la salud, las actividades del monte), lo que había sido hasta ese momento una adscripción exclusivamente lingüística al colectivo (ya que con su madre en la chacra hablaba guaraní). Esta trayectoria de vida probablemente influya en la perspectiva que el padre de Antonio tiene respecto de los *jurua* («blancos»),

ya que le permite reconocer situaciones de interculturalidad que otros miembros de la aldea de su misma edad suelen soslayar, cuando no confrontar:

J: Yo nací aca en Andresito hablando en guaraní, pero aprendí castellano de mi padrastro. Mi mamá vivía con él en la chacra de los patrones, entonces no se hacía tanta artesanía, se vivía trabajando en la chacra. Yo no llegué a conocer a mi papá, era un paraguayo, vivían también en una chacra, bien alejado. [...] Mi papá era criollo, o sea que yo soy mestizo. Cuando era chiquito me traía problemas, había mucha discriminación de mis propios hermanos: «Salí de acá criollo», te dicen. [...] En algunos lugares hay mbyà que se acompañan con los de la colonia, como dicen ustedes [...]. Hay más bailes, se integra más la gente de las colonias [...]. Uno no puede prohibir que se casen, porque si se quieren, si no lo permiten se van a ir de la comunidad, igual se van a casar. [...] En otras comunidades, que vienen más lejos de la ciudad, más al fondo, algunos no quieren escuela, nada de los blancos. Eso porque quieren mantener sus costumbres, su manera de vivir. Pero más adelante, aunque no quieran, se van a integrar. El mbyà va a cambiar, más adelante ya no va a tener acceso a materiales para artesanía. Y ahora mismo, si no quiere casa, por ejemplo [...] ¿cómo es que sale a comprar harina, aceite y sal? Ahí ya va cambiando también. Hay un montón de cosas que son de ellos, que no son nuestras. Y dice que no quiere cambiar, pero en realidad cambia todo.

El padre de Antonio comparte, con la generalidad de los adultos mbyà de Andresito, una descripción de las actividades propias del colectivo étnico organizada a partir de oposiciones entre *antes* y *ahora*, marcando lo que ellos pudieron aprender en su infancia pero no pueden enseñar a sus hijos, y entre lo mbyà y lo no mbyà, aludiendo a las actividades que los identifican como «gente del monte» frente a los colonos. Sin embargo, en el testimonio anterior puede verse cómo el padre de Antonio reconoce matices en esta configuración oposicional, señalando no solo procesos de cambio en el futuro —«el mbyà va a cambiar»— sino en el presente —«¿cómo es que sale a comprar harina, aceite y sal? Ahí ya va cambiando también»—.

Estos contrastes permiten a los adultos mbyà describir la participación de la infancia en la vida social comunitaria, atendiendo a las diferencias y similitudes entre las experiencias de sus hijos y las suyas. La construcción histórico-cultural ligada a las identificaciones antagónicas suele conducir a idealizaciones de un pasado donde los indígenas vivían exclusivamente del monte. Sin embargo, en la comunidad de Andresito quienes sostienen este contraste son adultos que vivieron parte de su infancia en chacras de colonos criollos (como el padre de Antonio), o bien en un emprendimiento industrial de *kiri* (*Paulonia* spp.) y *tung*

conducido por colonos japoneses (como el actual cacique de la aldea). Si bien quienes son hoy adultos tuvieron en su infancia mayor contacto con el monte que el que actualmente tienen sus hijos, la aldea mbyà se conformó en rigor hace unos veinte años a partir de la intervención de un religioso católico que facilitó a estas familias mbyà ocupar doce hectáreas de propiedad del obispado. Fue de ese modo como estos grupos domésticos pudieron prescindir de estas relaciones asalariadas y de convivencia más intensa con los *jurua*, y retomar un «modo de ser mbyà» más propio de la tradición en la nueva aldea.

En la consideración de las afiliaciones cambiantes, la escuela occidental moderna ocupa un lugar decisivo, ya que es allí donde los mbyà acceden a una forma legitimada e institucionalizada de educación por el Estado y especialmente al aprendizaje sistemático del español como segunda lengua. En este caso, es importante señalar que ninguno de los adultos que viven actualmente en Andresito concluyó la escuela primaria (aunque hay algunos mbyà de su generación en otras aldeas que sí lo hicieron). En cambio aproximadamente la mitad de sus hijos finalizaron la primaria, y unos pocos están inaugurando una etapa de secundaria. Este acceso heterogéneo a la escuela por los niños y jóvenes de Andresito se vincula con cuestiones de género, así como con la trayectoria escolar de sus padres: es más frecuente que los varones culminen los estudios primarios que las mujeres (quienes interrumpen la escuela con el embarazo), y son solo los hijos del ADI los que en la comunidad están accediendo a mayores grados de escolarización, lo que se vincula con el lugar relevante que su padre otorga a la escuela. Es por ello que Antonio y su hermana Paola, los dos hijos mayores del ADI, fueron los primeros niños de Andresito que ingresaron a una escuela secundaria.

Para poder estudiar, Antonio y Paola debieron iniciar una rutina que implicó que salieran cada dos semanas de su comunidad para permanecer otro tanto en una escuela rural con internado, lo que sucedió por primera vez en marzo de 2014 y marcó una diferencia respecto del resto de sus coetáneos, que solo se habían marchado de la aldea en contadas oportunidades, siempre acompañados por sus parientes y por motivos excepcionales tales como ser atendidos en el hospital de San Ignacio o en una visita familiar a otra aldea. Aunque local, este desplazamiento cotidiano de la aldea sin acompañamiento adulto resultó un cambio muy importante en la vida de Antonio y Paola, quienes junto con sus padres atravesaron esta situación con incertidumbre y recelo: fue así como el mayor de la familia demoró un año en ingresar a la escuela para hacerlo junto con su hermana.

Entre las escuelas agrícolas de alternancia de la provincia de Misiones, aquella a la que asisten Antonio y Paola es la única que funciona bajo la modalidad

EIB, por lo que convoca a adolescentes y adultos de al menos diez comunidades mbyà distintas, de entre quince y treinta años (los que, si están en pareja, pueden concurrir con sus hijos). La sociabilidad entre los estudiantes en esta escuela difiere de la que sostienen en general los jóvenes-adolescentes indígenas de la provincia que asisten a escuelas comunes, donde son franca minoría. Si bien el cuerpo docente es casi todo criollo, esta composición del alumnado exclusivamente indígena genera formas de relación que parecen tener cierta continuidad con las tradicionales visitas mbyà a parientes en otras aldeas, y quizás por ello se ha generado una organización similar a la de las aldeas (con caciques) para facilitar la convivencia entre los estudiantes albergados temporalmente allí.

Probablemente por su trayectoria como ADI, el padre de Antonio tiene expectativas altas respecto de la escolarización de sus hijos, que considera una vía para mejorar sus condiciones de vida en el futuro (lo que en el caso de su hija, implica además evitar una maternidad temprana). Dado que él mismo no pudo finalizar la escuela primaria, impulsa a sus hijos a que dejen periódicamente el espacio seguro de su comunidad en pos de estudios de nivel medio, aunque en esta difícil decisión opta por una institución a la que asisten exclusivamente alumnos indígenas (pudiendo elegir escuelas secundarias más próximas a la aldea, a las que asisten en su mayoría alumnos criollos y colonos). Esta decisión se fundamenta en las posibilidades de continuidad en un reconocimiento étnico: aun cuando él mismo entiende que «lo mbyà está cambiando», le preocupa que sus hijos asistan a una escuela donde lo indígena no esté suficientemente presente, o incluso sea ocultado, debido al prejuicio predominante.

Antonio comparte con su padre tanto sus reservas por el desplazamiento periódico obligado de la aldea como la valoración de la escuela secundaria como espacio de progreso social, que, como veremos en el testimonio que sigue, proyecta incluso continuar mediante estudios superiores. Sin embargo, su perspectiva se distingue de la de su padre porque destaca la institución escolar como espacio de sociabilidad con coetáneos de otras comunidades (varias de ellas distantes), lo que permite pensar en procesos de identificación mbyà, pero en este caso producidas en un contexto distinto del social-comunitario aldeano. Si bien la tradición posibilita que los jóvenes de distintas aldeas se conozcan a través de las visitas a parientes (ya que es allí donde generalmente se producen las alianzas políticas y matrimoniales), la escuela le permite a Antonio establecer relaciones de amistad con adolescentes de su edad, que reconoce según la aldea que pertenecen:

A: yo soy amigo de Óscar, de Katupyry; Diego, hijo de Valerio (el cacique), también de Katupyry; Damián, de la comunidad de Pocito, de Capiovi; Sergio de Katupyry y José de Chapa. Los conocí allá, estamos en el mismo año. Somos diecisiete, casi todos varones, en primero. Eramos 49 cuando empezó el año, pero ahora quedamos diecisiete. No sé por qué dejaron. [...] Tenemos matemática, biología, con profesores jurua. [...] Tenemos lengua y literatura guarani, con Juliana. Hay algunas palabras en mbyà que yo no sé todavía [se refiere a textos sagrados tradicionales que se enseñan en la escuela]. [...] Traigo preguntas para hacer acá [en la comunidad]. Por ejemplo de geografía, qué es la atmósfera, qué es la costa. También tenemos huerta y abejas, buscamos abono y plantamos semillas de lechuga, repollo, eso lo hacemos en la escuela y en casa. [...]. Hicimos *avachi kui* y *mbojape*, se hace harina en una bandeja, se amasa y se lo pone en la ceniza, después se saca, se limpia, y cuando se enfría se come con miel; lo hicimos con el Plan de Búsqueda, en la escuela. A mí me gusta matemática y biología, quiero ser ingeniero agrotécnico, en Loreto se estudia eso. Conozco porque fuimos con mi papá porque yo iba a entrar allá, es una EFA también.

Como surge del testimonio, en la experiencia escolar de Antonio hay una continuidad entre las configuraciones de contraste que su padre planteaba para la vida fuera de la escuela: así, indica lo que aprende en términos de lo «que es mbyà» y lo que es criollo, incluidos en esta clasificación los propios docentes que «son mbyà» o «son jurua». En este contraste se observan matices acerca de lo étnico, expresado en los dilemas que enfrentan quienes tienen a cargo la enseñanza de la lengua indígena en el contexto escolar: cuando Antonio dice: «Hay algunas palabras en mbya que yo no sé todavía» está reflejando que, si bien utiliza fluidamente el mbyà para comunicarse en los contextos familiares y comunitarios, en la escuela se enfrenta con una lengua convencionalizada distinta de la hablada (en este caso, los textos sagrados escritos por el etnógrafo autodidacta paraguayo León Cadogan en su libro *Ayvy Rapyta* en 1959 o *El canto resplandeciente* de Lorenzo Ramos, recopilado por C. Gamba en 1984). La enseñanza de estos textos complejos en mbyà no es frecuente en las escuelas primarias de EIB, ni tampoco en las escuelas secundarias, donde los indígenas son minoría. Esa es una de las razones de su padre para enviarlo a una escuela alejada de su comunidad, ya que es reconocida por la mayor profundidad en la transmisión de contenidos culturales.

Por otra parte, si bien el abandono escolar de los indígenas es alto ya en el primer año de la escuela secundaria —«somos diecisiete, casi todos varones, en primero. Eramos 49 cuando empezó el año»—, de concretarse su proyecto de estudios en el nivel superior, Antonio se verá obligado a traslados aun mayores y por tiempos más prolongados. Es así como su infancia en una aldea rural se

va transformando a la luz de sus vivencias escolares adolescentes, adquiriendo características muy diferentes de las de su padre, que no atravesó por esas experiencias escolares, pero a la vez renovándose su adscripción como indígena en términos de conocimientos (formas «tradicionales» de alimentación, vocablos en mbyà que desconocía), así como también en términos de relaciones de amistad que pueden trascender las alianzas políticas y de parentesco establecidas por los líderes comunitarios.

En términos generacionales, las autoadcripciones de los adultos de Andresito se basan en una experiencia de vida aldeana infantil idealizada, ya que si bien en general hablan de su niñez en el monte, como ya hemos señalado, casi todas las familias que actualmente conforman la comunidad atravesaron un período previo de importante integración al capitalismo agrario en relaciones asalariadas informales, a partir de su participación en actividades extractivas forestales. Aunque hoy su integración continúa bajo otras formas, como el empleo estatal, la venta artesanal y el empleo rural ocasional, la recuperación de una vida de monte ha implicado una importante proyección de identificaciones étnicas para las jóvenes generaciones en Andresito.

Sin embargo, las afiliaciones indígenas de Antonio y sus coetáneos no responden a un mandato de reproducir el «modo de ser mbyà» de *antes*, lo que los propios padres reconocen como una imposibilidad por el avance de la economía forestal extractiva. En cambio, los niños experimentan la vida en la aldea y se incorporan progresivamente en las actividades de reproducción social que efectivamente se pueden realizar allí, integrando variadas comunidades de práctica: aprenden de plantas y animales jugando con sus coetáneos o acompañando a los adultos en incursiones al monte para buscar elementos para la elaboración de artesanías y remedios, se incorporan en rituales vinculados con los ciclos vitales, en prácticas agrícolas en la aldea que comparten, por su similitud, con sus vecinos jurua. La reticencia de Antonio de dejar la aldea para ir a la escuela secundaria permite vislumbrar la significatividad de sus experiencias infantiles aldeanas, cargadas de afectividad y conocimientos, aunque ni su aldea ni la de sus padres se correspondan efectivamente con esas idealizaciones.

## JUAN, DE POTOSÍ A LA VILLA 20

Juan tiene catorce años y lo conocimos mientras cursaba sexto grado de la escuela primaria. Migró desde Potosí a Buenos Aires a los diez años de edad, y actualmente vive junto con su papá, su mamá y un hermano menor, en una de

las villas (asentamiento popular) más grandes de la ciudad de Buenos Aires. En ese territorio participa cotidianamente de distintas tramas de prácticas vinculadas con la reproducción social: con espacios productivos y relacionados con el mundo del trabajo; con actividades expresivas, deportivas y festivas, como las que se promueven en ligas de fútbol y fraternidades; con experiencias formativas en la escuela.

Sus padres son miembros de familias campesinas de Potosí dedicadas a la agricultura doméstica; son al mismo tiempo parte de una generación que decidió migrar a Argentina en busca de trabajo, en un proceso no lineal que incluyó etapas, estrategias familiares y momentos diferidos hasta la reunificación. Los desplazamientos se vinculan inicialmente con la búsqueda de inserción en el mercado de trabajo; más adelante aparecen asociados a distintas expectativas y proyectos relacionados con la educación de los hijos, la continuidad de lazos familiares, la preocupación por asegurar ciertas condiciones de socialización en los jóvenes:

J: [En Bolivia] yo nací en la ciudad y cuando tenía un año me llevaron al campo. Primero mi papá vino para acá [Buenos Aires] porque no tenía trabajo, y mi mamá me llevó al campo, estaba con ella y mis abuelos. Luego de unos años mi papá volvió y se fueron ellos [los padres y el hermano menor], yo me quedé con mi abuela, con ella hablaba quechua, aunque ahora me estoy por olvidar, cuidaba las ovejas, sembrábamos habas, papas. Recién después de tres años me vine acá, cuando ya estaba avanzado en la escuela. [...] Mi papá me mandó la plata y me mandó a traer con un amigo suyo, él me dice que estudie, quiere que estudie. Siempre me explica que él no estudió, entonces si no estudiás vas a ser albañil, que cuando trabajás de albañil sufrís mucho, tenés que ir con lluvia, con frío, calor, entonces a mí me gustaría ser abogado, viste los que se pelean y van a la corte y los contratan, el defensor... o si no, soldado, es que mi papá me dice, si no podés ser abogado podés ser militar.

El padre de Juan trabaja actualmente en la construcción y su mamá se dedica a la comercialización de verduras en el barrio y comida en una feria. Estas últimas son las actividades en las que su hijo colabora con frecuencia, integrándose en comunidades de práctica donde aprende a distinguir los vegetales que se producen en Argentina y en Bolivia, las formas de elaborarlos, en sus diferencias y similitudes. Enfatizando la permanencia en la escuela, los padres de Juan realizan una apuesta fuerte para poder mejorar las condiciones de inclusión de los hijos en el contexto migratorio, considerando la importancia que adquiere el proyecto de movilidad social frente a las experiencias laborales que atraviesa la generación anterior, una generación marcada por el éxodo rural y sobre la que recaen

las dificultades iniciales de inserción en un mercado altamente estratificado, que fija a la población inmigrante en un nicho desventajoso. Son reiteradas las referencias que aluden a las desventajas del trabajo informal en albañilería y en talleres textiles, como contrapunto de las posibilidades de acceso a un circuito donde se reconozcan derechos laborales básicos que están ligados a la educación.

Los desplazamientos sucesivos y transnacionales, primero de la ciudad al campo en Bolivia y luego nuevamente a un contexto urbano en Argentina, introducen elementos importantes para caracterizar desplazamientos vinculados con la búsqueda de trabajo de su padre, en los que aparece al mismo tiempo la referencia a posibles retornos, pensados en momentos o etapas diferenciadas para la familia. Juan tiene presente la posibilidad de volver a Potosí en el mediano plazo. Las expectativas de volver al país de nacimiento se apoyan en las vivencias de sus padres (expresadas en contrastes e idealizaciones tales como la presencia de la droga en Argentina o la mejor educación en el hogar), y en las evocaciones que Juan hace de la vida en el campo con su abuela (cuando cuidaba ovejas y sembraba papas, cuando hablaba quechua).

Mientras la lengua aparece como recurso de identificación resignado por encontrarse en una ciudad donde deben hablar español para poder ser mejor recibidos en la sociedad de acogida, otros son enfatizados en su continuidad pese al proceso de desplazamiento. En el testimonio de Juan, las expectativas de los adultos respecto de la *disciplina* de niños, niñas y jóvenes (con sus implicaciones en términos de la concepción de persona educada) emergen como una de las dimensiones más significativas en términos de las relaciones entre las distintas generaciones que se busca mantener. Como señala el padre de uno de los compañeros de Juan:

Lo que enseñan está bien, pero si el chico no hace las tareas trátele un poco más corto. Y allá como que es más serio, los maestros son más serios, los chicos son más respetuosos, más tranquilos. Acá les dejan pasar muchas cosas.

La disciplina es reconocida como un valor cultural a sostener en la educación de los hijos, que no se restringe solamente al ámbito familiar sino que se traslada también hacia la escuela. Asociada al respeto a los mayores, al cumplimiento de las actividades escolares asignadas, al orden y a la colaboración en tareas domésticas, a la forma de presentarse y de relacionarse con otros en espacios públicos, en la familia de Juan se advierten los miedos que las influencias de otros (coetáneos y adultos que no comparten la importancia del disciplinamiento infantil) pueden ejercer sobre él. Frente a ello, el proyecto de un viaje a Bolivia («para que no

me eche a perder») se convierte en reaseguro de condiciones de socialización en entornos apropiados. Se trata de referencias asociadas a experiencias pasadas, pero que resultan revitalizadas a través de las expectativas del regreso y reencuentro con otros familiares por Juan y sus padres.

En esta proyección a futuro de un pasado idealizado se presentan sin embargo inquietudes, ligadas sobre todo a tener que enfrentar nuevamente el proceso de radicación. A Juan le preocupa su continuidad escolar frente a la posibilidad de un nuevo traslado, situación que hay que poner en relación con las implicancias negativas que inicialmente le trajo la migración, no solo por el desplazamiento obligado a una ciudad y una escuela que no conocía sino por el retraso en su trayectoria escolar:

J: A mí sí me gustaría volver. A ver a mi familia, están casi todos, nomás estamos nosotros acá. Yo quiero volver, pero me parece que me voy a quedar aquí porque allá en Bolivia dicen que es más difícil ahora, pasar la primaria [...]. Así que me parece que me voy a quedar aquí nomás. Cuando llegué a Buenos Aires primero me pareció que ya la conocía, pero después me di cuenta que no la conocía. Porque en mi casa enfrente había unos autos y me parecía familiar. Pensé que ya vine, pero después me fui dando cuenta que no. ¿Viste el piso? En la tierra no tienen cemento, en Bolivia hay algunas casas que no tienen. Y también por la escuela. Los primeros días no me estaba gustando. Después pasé unos cuantos meses, me gustó. Es que yo tenía que entrar en quinto grado, porque yo pasé a quinto en Bolivia, pero acá me bajaron a tercero.

En sus referencias a la escolaridad, Juan señala los condicionamientos que una imagen devaluada de la escuela en Bolivia imprime en la trayectoria escolar de un niño inmigrante. En otros trabajos (Diez y Novaro, 2014; Diez, 2014) hemos mostrado que en la escuela a la que asiste circulan imágenes vinculadas con el atraso y la desactualización curricular y didáctica referidas a la escolaridad en Bolivia, lo que sustenta estas prácticas de incorporación de los niños migrantes uno o dos grados por debajo del curso en el que se encontraban antes del desplazamiento. Pese a las estigmatizaciones explícitas e implícitas, los padres de Juan apuestan por esa escuela: la suponen el medio necesario para ampliar las trayectorias escolares y mejorar las posibilidades laborales de su hijo, y a la vez reivindicar la escuela boliviana en términos del disciplinamiento mencionado.

En este entrecruzamiento de expectativas respecto de la escuela, se ponen en evidencia algunas huellas que los distintos desplazamientos han dejado en la biografía de Juan y su identificación como migrante. Por un lado comparte

las expectativas positivas de sus padres respecto de la escuela a la que asiste en Buenos Aires; por otro, también añora las experiencias vividas en el campo con su abuela, pero tiene miedo de que lo envíen nuevamente a Bolivia porque le han dicho que la exigencia de la escuela allí es mayor. Anticipando un fracaso escolar si vuelve a Bolivia, Juan probablemente esté intentando evitar el retraso escolar que vivió llegando a Buenos Aires, pero a la vez inadvertidamente, contradiciendo los prejuicios de sus maestros porteños, que fueron los que lo condujeron a esta situación al atribuir un retraso inherente a la educación escolar de este niño por el solo hecho de haber estudiado en Bolivia.

Estas ambivalencias de Juan respecto de la escuela *de allá y de acá* son consecuencias inevitables de la incertidumbre que le provocan los recuerdos de su anterior desplazamiento, pero la escuela a la que asiste en Buenos Aires constituye sin dudas un espacio de sociabilidad sobre el que Juan se proyecta actualmente: planea continuar estudiando en el nivel secundario y construye argumentos para sostener su permanencia en la ciudad. En la escuela, además, ha consolidado relaciones de amistad que se continúan fuera de esta; algunos de sus compañeros de aula son al mismo tiempo con quienes comparte actividades recreativas y participan en los campeonatos de fútbol del Parque de la Victoria, cercano a la villa.

La compleja trama de interacción cotidiana en la que la familia de Juan participa permite reconstruir algunos de los términos con que se definen las relaciones sociales: se participa de prácticas que se reconocen como propias y se sostienen barreras interactivas. Juan recupera sus experiencias en la ciudad, en tanto parte de una población identificada a partir de espacios, actividades y costumbres que parecen enfatizar lo «común» asociado a una nacionalidad, produciendo así una mirada comparativa entre bolivianos y argentinos:

J: La gente de Bolivia se reúne nada más como para recordar las cosas típicas de Bolivia. En Charrúa [barrio donde se realiza la fiesta de la Virgen de Copacabana, una de las más importantes de la comunidad boliviana en Argentina] tienen de todo. Hay lo que se llama caporale: los bolivianos, cuando festejan alguna cosa, contratan a los bailarines. Voy todos los años, con mi mamá y mi hermano. Algunas veces mi mamá va a vender comida, yo la ayudo. Se prepara arroz con chuño, el tuco con papa y le ponen ensalada con cebolla. Ahí la cebolla, en Bolivia, es de otra clase [y se prepara con] tomate con carne picada. [...] En Bolivia eran más amables, te trataban bien, en cambio acá hay algunos que te tratan mal, te dicen, te dicen: «Bolita... ¿qué hacés acá?». Pero mis vecinos de acá son amables, todos son bolivianos, en la manzana 27 todos son bolivianos. Algunos son pobres, otros no son tan pobres, trabajan,

se ganan la vida vendiendo. Pero para mí que los argentinos son ricos, tienen mucha plata, mi mamá trabaja en verdulería y cuando me manda a los edificios a llevar los mandados ahí arriba, tienen de todo, televisores a pantalla plana, de todo. [...] Eso sí, los bolivianos todos saben pelear, todos pelean en Bolivia, allá es una tradición ahí en el campo, no me acuerdo la fecha, pero todos se juntan en un lugar y se toma chicha y luego se pelean entre todos. Hay patadas, piñas, piedras. Pelean de verdad, es una tradición en Potosí, y si alguien queda muerto, el señor que lo mató tiene que cuidar a su familia del otro que murió. Yo fui una sola vez. En cambio los de aquí no se pelean, se roban nomás, roban con cuchillo, armas, cuando se quieren defender se apuñalan o si no le dan un tiro.

En las referencias de Juan a las prácticas asociadas a las comunidades rurales andinas, su perspectiva alterna entre la marcación de la armonía y el conflicto, proporciona ciertos detalles vinculados con las peleas, pero también habla de la amabilidad corriente. Ambos componentes son para él tradiciones, los presenta a continuación de una descripción sobre bailes y comidas típicas que sostienen en Buenos Aires. La elección de determinados rasgos permite a Juan fijar los términos de afiliación al propio grupo y marcar distancias frente a otras grupalidades: si bien en este testimonio no lo menciona explícitamente, parece estar cuestionando el prejuicio de la sumisión asociado a los bolivianos en Buenos Aires, cuya contracara podría ser el rasgo ya antes mencionado de disciplinamiento reivindicado por sus propios padres. En ese sentido, la idea de Juan es que los bolivianos no son sumisos sino amables, ya que *tradicionalmente saben pelear*.

Por otra parte, cuando Juan recupera sus rasgos de identificación como elementos de membresía que comparte con sus connacionales, al mismo tiempo ofrece una perspectiva de distanciamiento con quienes no lo son. En este punto, las relaciones de clase a las que refiere, las particularidades del territorio que habita en el sur de la ciudad y las disputas materiales y simbólicas se articulan con la forma en que define la bolivianidad en el contexto migratorio. En tal sentido, en los procesos de autoadscripción que Juan expresa interviene la realidad política de Bolivia como parte de un lenguaje común (con los connacionales) que afirma la continuidad de las condiciones materiales de existencia a través de las fronteras, en contextos urbanos de radicación donde se es extranjero pero no se olvida un pasado rural:

J: En mi casa se habla de Evo Morales. Siempre decían que iba a ser mejor, porque los otros presidentes se guardan el dinero que le dieron al país, se lo llevan a otros países y después no vuelven más. Pero Evo no, porque es un campesino. Sufrió como algunos bolivianos y algunos lo reconocen porque

vieron su video, su historia: algunos a veces dicen que es un tipo que sufrió como nosotros, trabajando así en el campo y después estudió o no estudió y salió presidente. Y encima lo quieren mucho porque también consume coca, viste, todos consumen coca y lo pusieron a él, pensaron que iba a ser mejor para todos los coccaleros.

En Juan se observa cómo los distintos desplazamientos dan lugar a una trayectoria de vida en la que los repertorios asociados a lo boliviano son puestos en función de una situación presente en Buenos Aires, reforzando barreras interactivas y permitiendo dar legibilidad a decisiones del pasado y proyectos de futuro en distintos territorios. Su trayectoria escolar da cuenta de formas institucionales de inclusión subordinada, en tanto su ingreso a la escuela en Buenos Aires, se produjo a condición de «bajarlo» dos grados. Ese registro de la diferencia en la escuela se agrega a otros tantos (la disciplina, los contenidos) que le permiten tensionar lo conocido y lo desconocido, descubrir que aquello que en principio suponía parecido, conocido y familiar, no lo es.

Sin embargo, el registro de una valoración negativa de su país de origen en el contexto migratorio no supone para Juan el establecimiento de distancias con el colectivo de identificación étnico-nacional asociado a Bolivia. Si bien no volvió desde su arribo, continúa sosteniendo el proyecto de retornar —incluso volver solo, a una edad que la familia considere apropiada—. Este es claramente el proyecto de su padre, vinculado con sus preocupaciones sobre los espacios de socialización de los jóvenes en la ciudad, pero también con sus añoranzas de la vida con su abuela en el campo. En estos proyectos emergen sus dudas, así como los márgenes de decisión a los catorce años de edad.

En el caso de Juan, también se hace evidente la importancia de la existencia de una red ampliada de parentesco que acompaña el proyecto de movilidad participando de la crianza de los niños y niñas, así como de la sucesión de desplazamientos internos dentro del territorio boliviano, hasta la reunificación familiar en el contexto migratorio. Esta red familiar de Juan permanece en su mayor parte en Bolivia, pero el muchacho vive rodeado de gente que proviene de ese país: Bolivia está «allá» y «acá». En cierta medida, es posible registrar algunas intersecciones en un varón joven, migrante, habitante de una villa del sur de la ciudad, cuando define una «bolivianidad» en tanto forma de elaboración cultural que parece funcionar como fuerza simbólica unificada en distintos territorios: se es boliviano allá o acá, identificación fuertemente vinculada con la dinámica generacional y el movimiento territorial.

## CONCLUSIONES

Como hemos señalado, en este trabajo nos interesa problematizar cómo inciden los desplazamientos en términos de identificaciones de las jóvenes generaciones, en la medida en que implican experiencias distintivas en los procesos de escolarización, actividades productivas y dimensiones expresivas de la vida social, que les permiten a estos sujetos transitar el camino de la autonomía no solo por la apropiación de ciertos conocimientos distintivos, sino por los procesos de reconocimiento de comunidades de pertenencia que allí se despliegan.

A partir de la comparación entre Antonio y Juan, una de las cuestiones relevantes que surge es la incidencia, en los desplazamientos, de las condiciones de diferenciación social dentro del colectivo. En el caso de los mbyà, quienes dejan periódicamente la aldea para estudiar, se encuentran generalmente entre aquellos que tienen una mejor condición relativa por ser hijos de referentes comunitarios; el desplazamiento tiende a consolidar esta situación por la ampliación de oportunidades que proporciona la escuela. En el caso de los migrantes bolivianos, quienes se trasladan para trabajar (y alcanzan ciertas condiciones de radicación que les permiten la reunificación familiar y el traslado de los hijos), se encuentran generalmente entre aquellos que disponen de una red social de paisanaje; el desplazamiento tiende a afianzar esta situación, ya que la migración aumenta en general las oportunidades educativas y laborales. De este modo es posible señalar que, en la dinámica de los desplazamientos e identificaciones puestos en juego, la cuestión de la diferenciación social (o las posiciones diferenciales de los sujetos dentro del colectivo) es un aspecto que incide de modo significativo no solo en las posibilidades de traslado, sino en el tránsito efectivo por dicha situación.

Otra cuestión que resulta significativa en relación con los procesos de identificación es la orientación o motivo de los desplazamientos, ya que en los dos casos analizados se presentan directa o indirectamente propósitos formativos (poder asistir a una escuela secundaria en el caso de los mbyà, progresar en el trabajo a través de la escuela en el caso de los migrantes bolivianos). Con sus particularidades, en ambos se ponen en tensión los procesos formativos en contextos familiares o comunitarios, e incluso en otro sistema educativo (en el caso de los migrantes bolivianos), respecto del sistema escolar al que se han integrado. De este modo, Antonio y su padre distinguen conocimientos indígenas y no indígenas, conocimientos *de antes* y *de ahora*, aun cuando ellos mismos matizan estas construcciones dicotómicas. De modo similar, Juan y su padre distinguen la escuela de Potosí y la escuela de Buenos Aires, y modos de educar propios con los que debaten.

Una tercera cuestión a señalar se vincula con las implicancias distintas en términos de género de las movildades e identificaciones. Si bien analizamos los casos de dos varones, por sus relatos es posible anticipar trayectorias de inserción laboral y educativa muy distintas en el caso de varones y mujeres, que hacen que las identificaciones en el caso de las niñas, jóvenes y adultas en ambos colectivos se jueguen más hacia el interior de los colectivos, quedando mayoritariamente reservado para los varones el espacio público y de interlocución con los no indígenas, no bolivianos. En particular en el caso de las indígenas, las mujeres logran menores niveles de escolaridad y tienen más dificultades para «salir» de las aldeas, por lo que su participación en las actividades de reproducción social e inserción laboral se concreta en ese espacio. En el caso de la población boliviana, si bien detectamos una inserción diferenciada en el espacio laboral, las trayectorias educativas no parecen ser tan desiguales en las jóvenes generaciones.

Por último, a través de Antonio y Juan pudimos advertir en ambos colectivos que los niños y niñas producen identificaciones, donde la idealización de un territorio y prácticas sociales estables y propias de un contexto sociocultural de origen convive con imágenes y evocaciones que señalan procesos de transformación. Las experiencias formativas en la infancia los confrontan con prácticas que en visiones esencialistas de la identidad resultan contradictorias, tales como la discontinuidad del uso de una lengua indígena, o la imposibilidad de aprender a cazar en el monte. Esas contradicciones resultan importantes para entender los procesos de apropiación de referencias asociadas a «lo mbyà» y a Bolivia por los niños y niñas, junto con las variadas posiciones reconstruidas sobre el sentido con que ese referente se consolida.

Si a lo largo de la vida los sujetos construimos interculturalmente nuestra forma de entender el mundo social, en este trabajo buscamos analizar las formas en que dos niños, identificados en un caso como mbyà-guaraní y en el otro como migrante boliviano, se apropian de los distintos repertorios culturales e identitarios en contextos de desplazamiento, periódicos o semipermanentes. Los recursos con que sostienen una identificación común (la lengua, la alimentación, formas de «ser», expresiones musicales y religiosas) parecen estar en permanente negociación con las ideas y proyecciones de los adultos, donde la especificidad de vivencias de cada generación los enfrenta a nuevos desafíos en espacios productivos e institucionales con lógicas específicas, entre ellos especialmente la escuela, por la que, en el caso de estos niños, sus antecesores han pasado muy limitadamente.

De este modo, las experiencias interculturales de vida de estos niños están marcadas por desplazamientos en una acusada posición de subalternidad, donde la dimensión generacional adquiere centralidad para entender la dinámica cultural. Las adscripciones de Antonio y Juan, niños (casi jóvenes-adolescentes) son objeto de variadas interpelaciones que adquieren relevancia relativa de acuerdo con el contexto: a las étnico-nacionales, y de clase, debemos agregar las de edad y de género, igualmente importantes. Estos anclajes estructurales ponen en evidencia las múltiples suturas de identidades personales y colectivas que resultan inteligibles en contextos cotidianos particulares, donde se afirman socialmente y definen fronteras interactivas dinámicas. Entre la evocación idealizada y la apropiación de referencias distintivas que dan cuenta de procesos de transformación, estos niños permiten desnaturalizar imágenes sobre las tensiones entre generaciones que asocian la continuidad a los mayores y el cambio en los jóvenes, mostrando en cambio como los recursos culturales tradicionales pueden ser renovados y reforzados en pos de la construcción de una identificación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barth, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México DF: FCE.
- Bartolomé, Miguel (2009). *Parientes de la selva. Los guaraní-mbyà de la Argentina*. Asunción: CEADUC.
- Belastegui, Horacio (2006). *Los colonos de Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.
- Benencia, Roberto (2005). La existencia de modelos históricos contrapuestos en la integración de los migrantes en la sociedad argentina. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, 9, 2004. *Migrations en Argentine II* [en ligne], mis en ligne le 2 mars 2005. URL: <http://alhim.revues.org/document430.html>
- Benencia, Roberto y Gabriela Karasik (1995). *La migración boliviana a la Argentina*. Buenos Aires: CEDAL.
- Briones, Claudia (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa*, 6, 55-83.
- Brubaker, Rogers y Frederick Cooper (2000). Beyond «identity». *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Caggiano, Sergio (2005). Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios. Buenos Aires: Prometeo.

- Caggiano, Sergio (2010). Del Altiplano al Río de la Plata: la migración aymara desde La Paz a Buenos Aires. En Alicia Torres (coord.), *Niñez indígena en migración Derechos en riesgo y tramas culturales*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador - UNICEF (TACRO) - AECID (Serie Foro).
- Candau, Joel (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Canelo, Brenda (2012). *Fronteras internas: migraciones y disputas espaciales en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Canelo, Brenda y Jorge Vargas (2011). Derechos y espacio público. La gestión de la comunidad andina en el Cementerio de Flores, Ciudad de Buenos Aires. En Corina Courtis y María Inés Pacecca, *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- Cerruti, Marcela y Georgina Binstock (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Unicef.
- Comerford, John (2003). *Como una familia: sociabilidad, territorios de parentesco e sindicalismo rural*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps.) (2011). *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- Diez, María Laura (2014). Migración, biografías infantiles y procesos de identificación. Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Diez, María Laura y Gabriela Novaro (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. En M. E. Martínez y A. Villa (comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Enriz, Noelia (2011). Jajeroky: un abordaje de la cotidianidad de los niños y niñas mbyà. En Gabriela Novaro (comp.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- García Borrego, Iñaki (2010). Familias migrantes: elementos teóricos para la investigación social. En *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: GIIM, IEPALA.
- Gordillo, Gastón y Silvia Hirsch (2010). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.

- Gorosito, Ana (2010). Los guaraníes de Misiones en la mirada de cronistas y antropólogos. En G. Gordillo y S. Hirsch, *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina* (pp. 79-99). Buenos Aires: La Crujía.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mannheim, Karl ([1928] 1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.
- Melia, Bartolomeu (2004). La novedad guaraní (viejas cuestiones y nuevas preguntas). *Revista de Indias, LXIV* (230), 175-226.
- Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2015). Ellos llevan a Bolivia en la sangre... Expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles en contextos de migración. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (comps.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, Gabriela y Ana Padawer (2013). Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 3(1), 10-38, jan./jun.
- Novick, Susana (2008). Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso (1876-2004). En Susana Novick (comp.), *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires: Catálogos, CLACSO, Asdi.
- Pacecca, María Inés y Corina Courtis (2008). *Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas*. Serie Población y Desarrollo 84. Santiago de Chile: CEPAL. Disponible en [www.eclac.org](http://www.eclac.org)
- Padawer, Ana (2011). Nosotros le decimos *yeruchi pyta*: conocimiento del monte y prácticas sociales de las jóvenes generaciones mbyà en espacios rurales en transformación. *Cuadernos Interculturales*, 9(17), 237-256. Valparaíso: Universidad Nacional de Valparaíso.
- Padawer, Ana (2014). Identidad indígena transnacional, reivindicaciones territoriales y demandas educativas de los mbyà guaraní en Misiones. En Hugo Trinchero, Luis Campos Muñoz y Sebastián Valverde, *Pueblos indígenas, estados nacionales y fronteras* (pp. 195-218). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Padawer, Ana, Julieta Greco y Lucila Rodríguez Celín (2014). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 33, 47-64. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Regalsky, Pablo (2007). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. 2º edición. La Paz: Plural Edit.
- Rockwell, Elsie (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Vargas, Patricia (2005). *Bolivianos, paraguayos y argentinos en la obra. Identidades étnico-nacionales entre los trabajadores de la construcción*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Wilde, Guillermo (2008). Imaginarios contrapuestos de la selva misionera. Una exploración por el relato oficial y las representaciones indígenas sobre el ambiente. En G. Alvarado Merino *et al.*, *Gestión ambiental y conflicto social en América Latina* (pp. 123-225). Buenos Aires: Clacso.

#### *Otras fuentes*

- Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INDEC. [www.censo2010.indec.gov.ar](http://www.censo2010.indec.gov.ar)
- Constitución de la Nación Argentina (sancionada en 1853 con las reformas de los años 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994).
- Ley N° 25.871: *Ley de Migraciones (sancionada en 2004 por el Congreso Nacional Argentino)*.
- Ley N° 26.160: Programa Nacional Relevamiento Territorial de Comunidades Indígenas, (sancionada en 2007 por el Congreso Nacional Argentino).
- Ley N° 26.206: Ley Nacional de Educación (sancionada en 2006 por el Congreso Nacional Argentino).
- Ley N° 26.331: Ley Nacional de Protección de los Bosques Nativos (sancionada en 2007 por el Congreso Nacional Argentino).