

Inmigrantes bolivianos en Argentina: representaciones y resignificaciones acerca del trabajo entre el lugar de origen y la sociedad de arribo

*Emilio Tevez**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El trabajo expresa los primeros pasos en la construcción de un enfoque teórico para abordar los procesos de aprendizaje de inmigrantes en la vida cotidiana. En este caso, se problematiza la relación que establecen los inmigrantes bolivianos con el mundo del trabajo desde la niñez en su lugar de origen, incorporando cómo se constituyen dichas prácticas en la vida cotidiana y su posterior redefinición en el contexto de arribo. De esta forma, se recuperan aportes de trabajos que se refieren a los procesos de aprendizaje, vinculándolos al material de campo relevado sobre las vivencias que realizan los migrantes, tomando en consideración que su análisis permite reconocer la pertinencia de las distintas propuestas teóricas. La investigación se realizó en la ciudad de Olavarría (Provincia de Buenos Aires, Argentina) en 2011. La población de estudio se circunscribe a niños y adultos migrantes provenientes de Bolivia y a trabajadoras de la Escuela Fray Mamerto Esquiú, a la que asisten los niños. El abordaje metodológico se ha realizado desde el enfoque etnográfico con la intención de recuperar los aspectos de la vida social experimentados por los sujetos en su vida cotidiana.

Palabras clave

Aprendizaje, inmigrante, vida cotidiana, interculturalidad, trabajo

* Licenciado en Antropología orientación social. Investigador Núcleo Regional de Estudios Socioculturales (Nures). Docente Antropología Social Facultad de Ciencias Sociales Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Correo electrónico: emiliotvez@yahoo.com.ar.

Bolivian immigrants in Argentina: representations and re-significations about work between the place of origin and the society of arrival

ABSTRACT

This paper expresses the first steps in the construction of a theoretical approach towards the learning processes of immigrants in everyday life. The issue in this case is the relationship Bolivian immigrants establish with the labor market since childhood in their place of origin, incorporating how such practices are set up in everyday life and their subsequent redefinition in the context of arrival. Thus, contributions of papers referring to the learning processes are recovered and linked to the field material released on the personal experiences of the migrants, considering that its analysis allows recognizing the relevance of different theoretical proposals. The investigation took place in the city of Olavarría (Province of Buenos Aires, Argentina) in 2011. The population covered is circumscribed to children and adult migrants from Bolivia and workers of the school the children go to (Escuela Fray Mamerto Esquiú). The methodological approach is ethnographically focused with the intention of recovering aspects of social life experienced by the subjects in their everyday life.

Keywords

Learning, immigrant, daily life, interculturality, work

Introducción

Las relaciones que establecen los inmigrantes con los contextos de arribo constituye uno de los temas que forman parte de los debates en torno a la interculturalidad. Esta última asume formas que, según Walsh (2009) al referirse al surgimiento de las políticas vinculadas a la diversidad cultural, pueden ir desde las respuestas a los reclamos de movimientos sociales hasta nuevas maneras de mantener el poder del capital y los mercados. En este marco, las sociedades de arribo establecen maneras de relacionarse con las poblaciones migrantes. En principio, se pueden “distinguir tres tipos ideales (*Idealtyp* en un sentido weberiano) para manejar la alteridad desde una perspectiva monocultural y hegemónica: negación, asimilación e incorporación (con la ‘inclusión’ como variante) de la alteridad” (Estermann, 2009, p. 60). También se considera que “los inmigrantes pueden ser incorporados en la cultura mayoritaria a través de procesos de cruce de fronteras, borramiento de fronteras o modificación de fronteras entre culturas dominantes y minoritarias”

(Benhabib, 2006, p. 11). Sin embargo, es importante reconocer que los procesos en los que las sociedades organizan su relación con los inmigrantes son redefinidos por estos mediante determinadas prácticas y estrategias. A partir de ello surge el interés por conocer los aprendizajes que realizan los inmigrantes para vincularse e insertarse en el país de arribo en el marco de las políticas interculturales que allí existen.¹

Este trabajo se centra en visualizar cómo los inmigrantes aprenden las formas culturales que organizan la vida en el nuevo lugar de residencia y, al mismo tiempo, modifican lo que han aprendido en el lugar de origen. Particularmente, en este caso se analiza la relación que establecen los niños bolivianos con el mundo del trabajo en su lugar de origen, algunas consideraciones sobre cómo dichas prácticas son representadas en el contexto de arribo y cómo se redefinen sus sentidos a partir de la experiencia migratoria. En principio, para lograr estos objetivos es necesario dejar de lado aquellos posicionamientos que, como plantea Benhabib (2006), reivindican la pureza de las culturas o identifican los grupos como totalidades significativas diferenciadas. En oposición a ello, y adhiriendo a la perspectiva de la filosofía intercultural crítica, desde este trabajo se “sostiene que todas las culturas de este planeta son el resultado de un proceso complejo y largo de ‘inter-trans-culturalización’” (Estermann, 2009, p. 56). Estos señalamientos permiten establecer un nivel reflexivo a fin de evitar análisis de tipo taxonómico que homogeneícen a la población boliviana que reside en la ciudad de Olavarría. No lograrlo implicaría ir contra la misma realidad, ya que en varias situaciones se registraron diferentes formas de experimentar la migración así como también diferentes formas de significar las formas culturales del lugar de origen. Por ejemplo, en este trabajo se hace referencia a prácticas que los inmigrantes aprenden en Bolivia que también existen en Argentina, anulando las posiciones que buscan en la definición de la ‘otredad cultural’ características homogéneas, estáticas y exclusivas.

La relación que establecen los inmigrantes bolivianos con el mundo del trabajo desde la niñez surgió como tema durante el trabajo de campo al conversar con los inmigrantes sobre las diferencias culturales entre el lugar de procedencia y el de arribo. Una de las personas mencionó la relación niño-trabajo como si la entrevista hubiera estado dirigida al tratamiento de ese tema, en particular criticando que

¹ Frente a este objetivo se avanza además en la construcción de un enfoque teórico que valide y ayude a problematizar la investigación de doctorado en curso en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA-Argentina). Esta tiene por objetivo abordar desde una perspectiva socioantropológica los procesos de aprendizaje que realizan inmigrantes latinos para constituirse en residentes permanentes en la ciudad de Olavarría (Provincia de Buenos Aires-Argentina).

en Argentina ello puede ser valorado negativamente e, incluso, tener sanciones legales. Lo que en un momento generó sorpresa, ya que no se esperaban los comentarios expresados por el inmigrante, derivó luego en la necesidad de analizar y reflexionar sobre el tema al registrarlo en otras observaciones y entrevistas. Es importante señalar que los procesos definidos como aprendizajes en este trabajo no eran reconocidos como tales por los inmigrantes. Generalmente, cuando se preguntaba sobre los aprendizajes que habían realizado en el contexto de arribo, los actores respondían: *ninguno*. Recién al atravesar lo que Lahire (2006) llama principio de borramiento fue posible en una entrevista que un niño describiera las actividades que realizaba en el lugar de origen. En su relato, el niño omitía el conjunto de microprácticas y microsaberes que finalmente surgieron al “poner la mirada, a falta de poder observar directamente las prácticas (sobre todo en el universo familiar), en la enunciación de situaciones, regulares o excepcionales, pero siempre particulares” (Lahire, 2006, p. 153). Sobre este punto se reflexiona al final del trabajo a partir de las redefiniciones que ha generado el trabajo de campo en las formas de conceptualizar los procesos abordados.

Este artículo se divide en cinco apartados. El primero explicita algunas cuestiones vinculadas a los aspectos metodológicos. El segundo contextualiza el lugar en el que se desarrolla la investigación, introduciendo un conjunto de datos que describen el lugar de arribo y algunas características de la población de estudio. El tercero recupera los aportes de trabajos que se orientan a la preocupación que motivan la presente elaboración sobre la construcción de un enfoque teórico para el abordaje de los procesos de aprendizaje. El cuarto propone vincular los puntos tratados en el primer apartado con material de campo en relación al aprendizaje que realizan los niños migrantes en el lugar de origen, la forma en que dicha práctica se produce, y contrasta en el contexto de arribo y la redefinición de significados que asume esta relación en torno al proceso de inserción. En este sentido, se propone la inclusión de material de campo considerando que su análisis constituye la piedra angular que permite reconocer la pertinencia o no de los distintos posicionamientos teóricos. Establecer relaciones entre el desarrollo de un enfoque teórico que permita abordar el problema de investigación y las diferentes formas que asumen los procesos de la vida cotidiana mediante el trabajo de campo, es una actividad relevante del oficio antropológico. Finalmente, el tercer apartado recupera los ejes tratados en el trabajo, se plantean aquellas cuestiones a profundizar y se proponen algunas reflexiones vinculadas a las formas de aprendizaje que experimentan los inmigrantes en la vida cotidiana.

Aspectos metodológicos

En el primer párrafo del apartado anterior se planteó que, más allá de los modelos generales que se organizan en la sociedad de arriba para definir las relaciones con las poblaciones migrantes, los actores los redefinen a través de las prácticas que desarrollan en su vida cotidiana. El enfoque etnográfico permite dar cuenta de ello al incorporar al análisis los imponderables de la vida cotidiana (Malinowski, 1975), reconociendo, al mismo tiempo, la existencia de una estructura social que organiza las prácticas de los actores. De esta forma, Rockwell (2009) sintetiza las características del enfoque etnográfico: permite *documentar lo no documentado*, valora la centralidad del investigador en los contextos en los que ocurren los procesos, su principal tarea es recuperar el ‘conocimiento local’ que constituye la fuente analítica a través de la que el antropólogo/a elabora un texto descriptivo que vincula los significados que producen los ‘nativos’ y las teorías que problematizan la realidad social. De este enfoque se han seleccionado para este trabajo dos estrategias de investigación. Por un lado, la observación participante –que deriva en el registro de las interacciones que desarrollan los actores– y, por el otro, la entrevista cuyo objetivo es recuperar los sentidos que las personas tienen sobre las formas en que vivencian la realidad; ambas vinculadas al relevamiento de fuentes secundarias (documentos, reglamentos, producciones mediáticas).

El acceso al lugar en el que se encuentra la población de estudio –y que al momento de elaborar el presente artículo tiene continuidad– se inició en el año 2010 por medio de dos vías. Por un lado, la presentación de la investigación a integrantes de la comisión directiva de la Asociación de Residentes Bolivianos Olavarría (ARBO), quienes aceptaron mi participación en las actividades desarrolladas en la institución (por ejemplo, la celebración de la Virgen de Copacabana). Por el otro, la solicitud de permiso para realizar trabajo de campo en la Escuela N° 448 Fray Mamerto Esquiú, a la que concurren los niños y niñas de familias migrantes latinoamericanas desde su fundación a fines de 1960. Es pertinente mencionar que, a pesar de haber logrado ambas autorizaciones, existen otro tipo de restricciones en el campo que varían de acuerdo a los niveles de *confianza* (Hammersley y Atkinson, 1994) que se establecen con cada uno de los actores que conforman la población migrante proveniente de Bolivia y participa de ambos espacios. A partir de estas cuestiones, el trabajo se ha centrado en la realización de entrevistas a distintos actores (inmigrantes adultos de origen boliviano que se vinculan a ARBO, niños y profesionales que concurren a la escuela) y la elaboración de registros de la experiencia de los niños en la institución escolar. Si bien queda pendiente consolidar aún más los vínculos con la población de estudio, permitiendo el acceso a otros

espacios y a la visualización del grado de heterogeneidad que expresan los actores, a partir del relevamiento realizado ha sido posible comenzar a problematizar la forma en que los inmigrantes experimentan los procesos de aprendizaje que definen a las personas en la sociedad de arribo. Particularmente, en este artículo se incluyen extractos de cuatro entrevistas realizadas a representantes de la ARBO, integrantes del grupo de ‘apoyo escolar’ de la escuela donde se realiza trabajo de campo y a un niño inmigrante boliviano que reside en la ciudad hace tres años.

Tomando en cuenta la relación entre estructura social y acción de los agentes, para abordar y problematizar los procesos de aprendizaje que realizan los inmigrantes se ha objetivado un conjunto de dimensiones que se dividen en las que definen a la estructura social y son reproducidas y redefinidas por los actores, y las que son producto de la interacción entre los migrantes y los habitantes de la sociedad de arribo, en las que inciden las características de la organización social en la que se encuentran. Las primeras se refieren a las políticas migratorias impulsadas desde el Estado –que tienen como eje la ley 25.871–, las formas que asumen las instituciones a las que los migrantes concurren –por ejemplo, escuelas u hospitales–, las características sociourbanas particulares en las que se insertan los actores, las características económicas y laborales de los diferentes contextos, entre otras. Las segundas consisten en aquellas formas culturales que, por medio de los procesos educativos en los que se insertan los actores por ser miembros de un grupo social, constituyen a los migrantes y se definen de acuerdo a las trayectorias que han realizado los mismos. Por ejemplo, como ocurre en este caso, las experiencias, sentido y prácticas logradas a partir de su relación con el mundo del trabajo. Hasta el momento, el análisis se ha centrado en la identificación de las rupturas y continuidades existentes entre los contextos de origen y de arribo, problematizando las formas educativas que asume el proceso de inserción de los actores en el nuevo lugar de residencia.

Procesos migratorios en la ciudad de Olavarría: el caso de la población boliviana

La migración proveniente de Bolivia a la ciudad de Olavarría² tiene sus orígenes a finales de la década de 1950. Tanto en la información relevada en el campo

² La ciudad de Olavarría se encuentra ubicada en la zona central de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) a 400 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tiene una población de 100.000 habitantes aproximadamente.

como en las fuentes secundarias surge como principal factor de traslado la cuestión laboral. Esto va desde el acceso a fuentes de trabajo en diferentes ramas de la industria olavarriense hasta el trabajo en la construcción o en la producción de alimentos mediante la instalación de quintas. Sin embargo, a partir de las entrevistas y los registros realizados también surgen otros aspectos que explican la llegada de los inmigrantes al lugar. Por ejemplo, la existencia de familiares o personas cercanas a los grupos migrantes que informan la existencia de trabajo y se encargan de dar alojamiento a los recién llegados, las posibilidades de acceso a la salud o a la escolarización o las características de la ciudad que, a la vista de los migrantes, se plantean como un escape a los problemas que existen en otros lugares como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (un entrevistado se refería a cuestiones vinculadas a la delincuencia).

La historia de la migración proveniente de Bolivia a la ciudad de Olavarría está atravesada por diversas transformaciones sociopolíticas. Particularmente, desde el año 2003 los procesos migratorios a la región se han redefinido a partir de la implementación de la ley 25.871 y constituye una ruptura con el marco legal que la precede. Distintos autores han señalado los avances en políticas migratorias que ha generado la apertura en la recepción de extranjeros (Gallinati, 2008; Novick, 2003, 2004, 2005, 2008). Por ejemplo, las personas provenientes de países vinculados al Mercosur –como es el caso de Bolivia– pueden acceder al territorio argentino sin la necesidad de realizar trámites específicos como la obtención de pasaporte. También se encuentra en vigencia el derecho a acceder al sistema de salud y a la escolarización que tiene cualquier inmigrante, a pesar de no tener la documentación que las instituciones hospitalarias o escolares requieren generalmente para su ingreso. Todo este proceso se encuentra vinculado a múltiples discursos que, como plantea Grimson (2002), bogan por desarrollar la ‘integración’ de los pueblos latinoamericanos sobre la base de un pasado común. Sin embargo, estos discursos no se condicen totalmente con las formas que asume la inserción de los inmigrantes provenientes de Bolivia en Argentina. Al interior del campo de la antropología se plantea la existencia de formas de discriminación y estigmatización a poblaciones migrantes de países limítrofes que tienen su origen en la fundación del Estado argentino a partir de la visión hegemónica dominante que aún en el presente define a la nación como una construcción blanca, homogénea y europea (Novaro, 2011; Segato, 2007).

Lo planteado en el párrafo anterior tiene incidencia en las formas en que los migrantes se insertan en la sociedad de arribo. Desde el análisis etnográfico se identifica un conjunto de rupturas y continuidades que definen la forma que asume la vida de estas poblaciones. Si bien existen modificaciones a partir de la aplicación

de la ley migratoria, la población boliviana se enfrenta a realidades complejas que mantienen formas de rechazo a su intención de residir en Argentina (Tevez, 2011). A partir del análisis de noticias sobre migración relevadas en distintos medios de comunicación y de las políticas implementadas por el gobierno local, se identifican estrategias de vinculación que folclorizan la presencia del inmigrante boliviano o invisibilizan sus problemas.³ Asimismo, no existe en la ciudad ningún espacio estatal que tenga como objetivo acompañar el proceso de inserción de los migrantes u objetivar las dinámicas de movimiento de población en la región. La excepción a esta regla se encuentra en las Asociaciones de Residentes de determinados países que, en el caso de la población boliviana, se encuentran al interior de las redes de ayuda. Sin embargo, estas instituciones también impulsan actividades interculturales que son similares a las propuestas por el municipio.

Hacia la construcción de un enfoque teórico para abordar los procesos de aprendizaje de inmigrantes

Una de las principales actividades de la investigación ha sido construir un enfoque teórico que permita abordar, problematizar y reflexionar los procesos de aprendizaje de inmigrantes durante su inserción en la sociedad de arribo. Al inicio se tomaron dos planteos propuestos por Levinson y Holland (1996) que han funcionado como orientadores para su elaboración.⁴ El primero se refiere a la división entre educación y escolarización, considerando a esta última como una forma particular e histórica de organizar determinados procesos educativos. La importancia de recordar que la escuela no es el único espacio educativo permite desnaturalizar su exclusividad, establecida por posiciones que nivelan ambos términos –educación/escolarización– como si fueran sinónimos, y reconocer que existen procesos educativos más allá de sus muros. El segundo es el principio donde se establece que todas las sociedades proveen a sus integrantes de alguna forma de educación; esta los autores la

³ Si bien este es un aspecto de la investigación a continuar profundizando, las actividades vinculadas a los migrantes de carácter multicultural se limitan a festividades en distintos momentos del año que consisten en la muestra de bailes y comidas del lugar de origen. A esto se suma la inexistencia de la Oficina de Migración, cuya delegación más cercana se encuentra a 400 km, en la ciudad de Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

⁴ Desde esta perspectiva se propone la categoría analítica de *apropiación* (Rockwell, 1996), incorporando a los procesos de socialización el carácter creativo de los sujetos en tanto agentes que redefinen los elementos socioculturales que existen en el contexto donde residen. A partir del uso de dicha categoría se problematizó el término de socialización criticando, particularmente, los posicionamientos que definían a la socialización primaria como un elemento determinante en la constitución de los sujetos (Cerletti, 2005).

denominan entrenamiento. Este planteo permite suponer que los inmigrantes, al provenir de espacios socioculturales con otras características, han recibido ‘entrenamientos’ que se diferencian de los que existen en los contextos a los que arriban. Ambos planteos, además de constituir principios de validación teórica, insertan la investigación dentro del campo de la antropología social, en tanto reconocen el principio de diversidad sociocultural que se extiende entre la universalidad –todas las sociedades– y la particularidad –variabilidad en el grado de reproducción y producción sociocultural– que hacen a la totalidad de las organizaciones sociales.

A partir de la lectura realizada de textos que se enfocan en la construcción de una perspectiva socioantropológica sobre el saber y el conocimiento, se identificó una propuesta que brinda herramientas conceptuales para el análisis de la realidad que se vinculan con lo desarrollado en el párrafo anterior. Particularmente, el trabajo titulado *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* de Lave y Wenger (2007), en el que se propone el concepto de participación periférica legítima. Allí, los autores deciden no centrar el análisis en la escolarización, a partir de dos razonamientos. Por un lado, tienen la intención de lograr una ‘mirada fresca’ sobre el aprendizaje, reconociendo que los problemas de aprendizaje y escolaridad están profundamente relacionados en nuestra cultura. Por el otro, consideran que los argumentos sobre la eficacia de la escolaridad se encuentran en contradicción con la perspectiva del enfoque que busca “desarrollar una visión de aprendizaje que se mantenga por sí misma, reservando el análisis de la escolaridad y otras formas educativas específicas para el futuro” (Lave y Wenger, 2007, p. 40). Además incluyen la posibilidad de reflexionar sobre procesos de aprendizaje que ocurren sin que exista enseñanza, surgiendo su interés a partir de los registros de observaciones que los autores realizaron en Liberia a aprendices de sastre. Allí, el objetivo era “ver cómo podían participar en un patrón estructurado común de experiencias de aprendizaje sin recibir enseñanza, dar exámenes, ni reducirse a copistas automáticos de las tareas cotidianas de un sastre” (Lave y Wenger, 2007, p. 30). Incorporar esta perspectiva es muy importante porque durante la experiencia etnográfica realizada, hasta el momento se han identificado situaciones que remiten al planteo de aprendizaje sin enseñanza. Así, se incorpora al enfoque uno de los ejes de la perspectiva de la participación periférica legítima que define el aprendizaje como característica de la práctica social en oposición a las teorías que lo consideran solo como un tipo de actividad (Lave y Wenger, 2007). Este posicionamiento deja de lado los enfoques que definen el aprendizaje como un proceso independiente y localizable, situado en la práctica, y mantiene la perspectiva que lo considera parte integral de la práctica social del mundo en el que se vive.

Otro de los planteos importantes que proponen los autores, en este caso a partir de la categoría participación, es dejar de lado las dicotomías que dividen lo cerebral o lo abstracto de las prácticas concretas y/o la experiencia, considerando que “las personas, las acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, palabra, conocimiento y aprendizaje” (Lave y Wenger, 2007, p. 51). Beillerot (1998) también realiza una crítica a dicotomizar las actividades de los actores y establece la relación entre sujeto, acción-actividad y mundo; de esta deriva su definición de saber entendida como una “una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo” (Beillerot, 1998, p. 34). Trasladando esta relación a la investigación, es posible plantear dos cuestiones. Por un lado, para vivir en la sociedad de arriba el inmigrante se apropia de saberes a partir de la participación que desarrolla en su contexto inmediato. Por el otro, los inmigrantes tienen saberes apropiados en el lugar de origen que modifican el nuevo contexto y, al mismo tiempo, este los redefine. Así como el mundo transforma al sujeto, este transforma el mundo mediando entre ambas las acciones o actividades que se expresan mediante la participación. En esta línea, el aprendizaje no implica una relación solo con actividades específicas sino con sistemas de relaciones más amplios que adquieren sentido y surgen de las llamadas comunidades sociales (Lave y Wenger, 2007) que constituyen el mundo en el que los sujetos se desenvuelven. En ese marco, aprender “supone entonces volverse una persona diferente respecto de las posibilidades habilitadas por estos sistemas de relaciones. Ignorar tal dimensión del aprendizaje es pasar por alto el hecho de que el aprendizaje involucra la construcción de las identidades” (Lave y Wenger, 2007, p. 53).

Uno de los elementos señalados en el párrafo anterior, central para el relevamiento etnográfico, son las acciones-actividades que producen los sujetos. Rockwell (2000), en su trabajo “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”, propone cómo abordarlas. Desde esta perspectiva, la actividad deriva de la producción y transformación de conocimiento, y surge de la mediación que se da de la relación entre sujetos en un espacio con determinados signos y herramientas culturales. Para el análisis de las mediaciones, la autora explicita una metáfora de tres planos que se intersectan y reflejan las diferentes temporalidades de las culturas. Estos son: larga duración, continuidad relativa y co-construcción cotidiana. Si bien en el artículo la autora utiliza los planos para abordar la escuela, destaca que su uso puede trasladarse a otros espacios. El primero, larga duración, incluye aquello que puede ser considerado como atemporal. Para definir este nivel la autora recupera lo planteado por Braudel (1958), quien “remitía la idea de larga duración a aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas

arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir cualquier acontecimiento, cualquier trastorno social, cualquier revolución” (Rockwell, 2000, p. 14). En la explicación de este nivel establece una delimitación de alcance general conformada por “los productos del complejo entrecruzamiento entre la evolución biológica y cultural humana [que incluye] el proceso mismo de cuidar el desarrollo de los humanos menores” (Rockwell, 2000, p. 14). El segundo plano, la continuidad relativa, se utiliza “para referirse a ‘categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana [...] se despliegan por un tiempo, se desarrollan [...] o bien retroceden’” (Rockwell, 2000, p. 14). La importancia de este nivel reside en saber que existen formas culturales que se reproducen a lo largo del tiempo, pero también existen aquellas que pueden surgir, desaparecer o transformarse. Esto permite reconocer que, si bien hay similitudes entre las diferentes sociedades, por ejemplo en el cuidado de los humanos menores, en “cada lugar el conjunto de objetos y prácticas culturales ha sido diferente” (Rockwell, 2000, p. 15). Así, el aprendizaje de las diferentes formas culturales que constituyen la cotidianidad de los sujetos, no ocurre en abstracto sino que siempre contiene características particulares que definen la actividad. El tercer plano, la co-construcción cotidiana, reconoce la producción que los sujetos realizan al relacionarse entre sí y con los objetos culturales. “En este plano, se entretienen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales [...] En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales” (Rockwell, 2000, p. 16). Esto ocurre a través de un movimiento doble. Por un lado, se ‘transmite la cultura’ en un medio donde se encuentran los elementos y las relaciones sociales que son interiorizados por los seres humanos. Por el otro, se da una mediación en dicha ‘transmisión-interiorización’ por la historia de los sujetos que se expresa en la experiencia realizada hasta ese momento. La puesta en juego de los tres planos en relación con las actividades o acciones de los inmigrantes permite reconocer la variabilidad de formas que pueden asumir en los contextos donde los actores se relacionan.

Retomando el enfoque de la participación periférica legítima, otra de sus características es reconocer la importancia que tiene abordar los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana. Así, “la producción, la transformación y el cambio en las identidades de las personas, las destrezas conocibles en la práctica y las comunidades de práctica, son realizados en el mundo vivido” (Lave y Wenger, 2007, p. 47). Sin embargo, analizar la cotidianidad en relación con los procesos de aprendizaje tiene diferentes niveles de complejidad, algunos de los cuales son identificados por Lahire (2006). Lo primero que se debe tener en cuenta es que las personas identifican con mayor facilidad los tiempos oficiales y explícitos en

la transmisión de saberes. Todas las situaciones recurrentes de la vida cotidiana quedan eliminadas mediante lo que el autor denomina principio de borramiento. Lahire (2006) brinda dos explicaciones de por qué ello ocurre. Por un lado, cuando el aprendizaje de determinados saberes y saberes-hacer se desarrolla en forma inseparable de los cuerpos, se produce lo que el autor denomina aprendizaje por mimetismo. Por el otro, los seres humanos generamos constantemente el borramiento de todas las microprácticas o microsaberes que son parte de prácticas o saberes más generales. En esta complejidad, el autor se encarga de destacar que la visibilidad de una experiencia o práctica, por parte de los actores, no depende únicamente de su legitimidad sino también de su estatuto y su modo de inserción. Uno de los aspectos que sobresale en ese proceso son las estructuras temporales que se usan en la vida cotidiana. Muestra de ello son las estructuras narrativas que condicionan nuestros discursos en tanto formas culturales que son construidas en el marco de un contexto sociocultural. Las implicancias de estas formas de estructuración temporal y narrativa en la vida cotidiana establecen contradicciones entre los discursos y las prácticas, señalando la existencia de una doble realidad de la que los actores no son conscientes, siendo el trabajo del investigador ayudarlos a decir sus prácticas con la mayor fidelidad posible. Reconocer que “no siempre disponemos de buenos marcos (conceptuales y lingüísticos) para hablar de lo que hacemos y sabemos” (Lahire, 2006, p. 153) es el punto de partida desde el cual intervenir. Finalmente, y en relación con los cuidados planteados por Lahire (2006), es necesario incluir otros dos planteos propuestos desde la participación periférica legítima, que son de gran importancia. Por un lado, la necesidad de una visión más elaborada del mundo social que incluya el análisis de los contextos de los espacios delimitados en la investigación. Por el otro, la necesidad de ‘descifrar’ el proceso de reproducción de la comunidad de práctica ampliando el análisis más allá de quienes aprenden, incorporando también al conjunto de actores sociales que forman parte del proceso.

Un acercamiento a la redefinición de formas culturales aprendidas en el lugar de origen y su resignificación en el contexto de arribo en torno a la relación niñez-trabajo

En este apartado se vinculan las reflexiones desarrolladas anteriormente con el material relevado en el trabajo de campo. La importancia de ello se encuentra en poder analizar, mediante los enfoques teóricos seleccionados, los aprendizajes que realizaron los inmigrantes en el lugar de origen y que se redefinen en el contexto de

arribo. De esta forma, se incorporan las posiciones elaboradas por Lave y Wenger (2007) sobre el aprendizaje en tanto aspecto constitutivo de la práctica social y se incluyen algunas de las categorías analíticas propuestas en el apartado anterior. Es importante mencionar que los ejemplos etnográficos de este apartado son referencias que orientan el trabajo de campo, que no pretenden derivar en afirmaciones absolutas sino en dimensiones analíticas del tema a seguir problematizando.

Como se planteó en el apartado anterior, al hacer referencia al trabajo de Rockwell (2000), el cuidado del desarrollo de los humanos menores se encuentra presente en todas las formas de organización social. En este caso, se hace referencia a los aprendizajes que se producen fuera del contexto escolar y relacionan a los inmigrantes con el trabajo durante su niñez en Bolivia. A partir del abordaje de estos procesos es posible reflexionar sobre la educación que circula más allá de las escuelas, estableciendo formas de entrenamiento que definen a la persona educada en determinados sectores de la población boliviana y se diferencian de las que tienen los actores con los que se relacionan en el contexto de arribo. En varios encuentros con distintos inmigrantes bolivianos ellos mencionaban que en el lugar de origen las personas se vinculan a la actividad laboral desde la niñez:

Claro, las tradiciones milenarias. Seguro que me va a preguntar por qué los chicos trabajan desde chico. [...] Porque es algo que te enseña tu papá. Ya viene... (Eduardo, 38 años)

Por lo general ya desde la casa aprenden a hacer casas y a hacer quintas aparte de estudiar. Entonces, vas a encontrar muchos chicos que vienen con el secundario terminado que son albañiles porque es algo extra que se aprende con naturalidad... Y es el trabajo de pronto de gente que no ha podido acceder a una carrera... a estudiar una carrera terciaria. La mayoría se dedicaba a hacer quintas o se dedicaba a la albañilería... (Mariel, 35 años)

El carácter 'milenario' de estas formas culturales permite pensar que estas prácticas forman parte de la organización sociocultural en la que se han educado estas personas y se reproduce a lo largo del tiempo. En su relato se explica que dicho proceso es realizado en el ámbito familiar y el trabajo se divide en la actividad rural o la construcción. Según Mariel, es por ello que en Argentina a la población boliviana se la identifica con dichas áreas laborales convirtiéndose, en algunos casos, en la forma de subsistencia de los inmigrantes que no pueden ejercer las profesiones

que tenían en el lugar de origen. De esta forma, la escuela no es el único espacio donde se establecen formas educativas que definen a las personas. A diferencia de lo que ocurre en la institución escolar, el aprendizaje que realizan los niños en torno al mundo del trabajo no se desarrolla a partir de una instrucción explícita. Es decir, como plantea Lave y Wenger (2007), no hay exámenes o prácticas que se limiten a la copia automática:

*A las cinco de la mañana a dar alimento a los chanchitos, a los patos, gan-
sos, conejos... todos tenemos muchos animales. Cada uno tenemos nuestra
vaca lechera, su chanchito, su ovejita... cuidamos eso. Aparte trabajamos
la agricultura.* (Pedro, 60 años)

*Los chicos jugando están trabajando, pero es algo ya natural y viene de
herencia. Mi padre te enseña lo primero a trabajar, saber levantarte, tener
horario de respeto, todo eso y después estudiar también. Tenés que separar...
en el boliviano es: "trabajas o estudias".* (Eduardo, 38 años)

*Puede decirle él, que debe acordarse bien que nunca dejaba dormir hasta
las siete. Y lógicamente trabajaba a la par mío y si no a estudiar.* (Pedro,
60 años)

Si bien existen reglas que se deben cumplir, como iniciar las actividades en las primeras horas del día, se identifican dos indicadores interrelacionados que permiten considerar que estas formas educativas no tienen una enseñanza explícita. La primera se refiere a la definición de aprendizaje como juego, estableciéndose lo que Paradise (1994) considera una vinculación entre la autonomía y la coordinación. Más allá de la existencia de autoridad inscrita en la figura del padre, el lugar que este ocupa no es el de un instructor que emite directrices, sino de quien realiza las labores a la par de sus hijos, garantizando de alguna forma el patrón estructurado común (Lave y Wenger, 2007). Es quien brinda regularidad al proceso y establece los tiempos de acción, definiendo el momento y el lugar para cada actividad. De esta forma, como propone Paradise (1994), los actores adquieren un conocimiento sociocultural mediante la observación y la participación, lo que se traduce en experiencia. Dicho aprendizaje se produce por mimetismo (Lahire, 2006), siendo que los saberes y los saberes-hacer son indisociables. La segunda se refiere al calificativo de normal o natural que le dan los actores al conjunto de prácticas que realizan los niños. Las formas culturales que los acercan al mundo del trabajo son elementos del contexto y pueden incluirse dentro del aprendizaje

interaccional (Paradise, 1994), al ser parte de un proceso de socialización que se encuentra en la temprana experiencia social.

Sin embargo, más allá de las diferentes posibilidades de análisis que brindan los testimonios de los inmigrantes, ninguno de ellos explicita que la relación que establecen los niños con el trabajo se constituya mediante un conjunto de aprendizajes. Ejemplo de ello es cómo los actores definen la educación limitándola al ámbito escolar. En varias oportunidades se contraponen la escuela a los 'aprendizajes laborales', al considerar que las elecciones que tienen las personas al proyectar su vida son estudiar o trabajar. A la primera se la ubica en el orden de lo escolar, mientras que la segunda se refiere a las prácticas que hacen en el mundo laboral. En oposición a ello, el análisis realizado permite reconocer en la relación niño-trabajo la existencia de procesos educativos, definiendo al aprendizaje, como plantean Lave y Wenger (2007), como característica de la práctica social. A continuación, un niño inmigrante relata algunas de las características que tenía su relación con el mundo del trabajo en el lugar de origen:

Mi abuela criaba vacas y todo eso, me tenía que levantar a las seis, cinco y media de la mañana y tenía que ir a un terreno que no tenía nada, que se sembraba alfa. [...] Tenía que ir a pie o, como sea. [...] Tenía que cortar alfa, usted sabe que es alfa ¿no? [...] Cortaba todo para cinco vacas y luego tenía que cargar, y lo cargaba y lo llevaba. [...] A mi casa. [...] Tenía el patio afuera. Un patio grande con huerta y las vacas estaban ahí. Estaban atadas y todo eso y la casa más arriba. Entonces tenía que ir todas las mañanas. [...] Los vecinos no, como te podría decir, éramos los únicos que teníamos ahí unos cuantos. Iba a la tarde también a las cinco, iba hasta las siete y traía. [...] Después de ahí le empezaba a dar comida a los chanchos. Iba a la escuela a la tarde. [...] Empezaba a lavar la ropa para la tarde. Llegaba de la escuela y no podía lavar la ropa porque era tarde. Tenía que ir a cortar alfa. Y al día siguiente lavaba la ropa para ir a las doce. Tenía que lavar la ropa y de vez en cuando salía a jugar. Y así... En Bolivia a los chicos a los... mi hermano por ejemplo tenía siete años y empezaba a lavarse la ropa solo. No, mi abuela siempre decía que nos lavemos la ropa porque ella tenía un hijo enfermizo y atenderlo era terrible. [...] Nosotros siempre sembrábamos maíz y tenías que hacerlo con el asador. Siempre iba ahí y sembraba. [...] Y mi mamá lo guardaba para comer. No sé si alguna vez viste, o lo conoces el mote. [...] Es el maíz se hace hervir en agua y también hacía chicha... yo era el que hacía la chicha... porque mi abuela estaba mal de la espalda y yo tenía que traer los baldes. [...] Una semana entera

tenés que meter agua y sacándola en balde. Y te duele, te mata, el humo y todo eso. Tenés que dormir al lado del fuego para que no se te queme lo que está hirviendo. Porque la olla es grande. [...] Iba porque tarda un montón en hervir el agua, tiene maíz y todo eso. Tarda mucho. Entonces iba a la mañana, llegaban las doce, a veces no comía y la empezaba a hacer. A las cinco tampoco no comía y si... teníamos que hacer un poco eso para aliviar a mi abuela. (Mario, 12 años)

Del relato se puede identificar el nexo entre las actividades que realiza el niño y la noción de participación propuesta por Lave y Wenger (2007). Existen formas estructurales que organizan el trabajo y se expresan mediante las relaciones que establecen los actores en las actividades que realizan. Estas son producto de la situación familiar en la que se encuentra el niño, viéndose obligado a colaborar con su abuela. Las tareas que realiza se establecen producto de los bienes que tiene su familia, a diferencia de sus vecinos. De esta forma, el aprendizaje que realiza Mario y la relación que establece con el mundo del trabajo está definido socioculturalmente a partir de la situación familiar y el rol que tiene dentro de su grupo. Pero lo más importante es que en las actividades que relata el niño se disuelven las dicotomías criticadas en el apartado anterior ya que incluyen, al mismo tiempo, la actividad cerebral y materializada, el involucramiento y la contemplación, la abstracción y la experiencia. Sobre estas acciones se identifican las mediaciones (Rockwell, 2000) que establece el niño y las herramientas culturales de su entorno donde, a una temprana edad, es posible asumir un conjunto de responsabilidades a partir de la educación recibida. En este caso es posible identificar uno de los tres niveles que propone Rockwell (2000) para el análisis de las mediaciones, al encontrarse presentes formas de larga duración en torno al cuidado del desarrollo de los humanos menores. En este caso se expresa en las diferentes prácticas que garantizan la reproducción del grupo doméstico, como por ejemplo: la atención a los animales, las actividades agrícolas o las tareas del hogar. Estas situaciones no se limitan al contexto de origen sino que tienen continuidad en el contexto de arribo, donde se producen redefiniciones en torno a dichas prácticas. En una reunión con el equipo de apoyo que funciona en la escuela donde se realiza trabajo de campo, sus integrantes comentaban cómo les llamaba la atención ver a niñas inmigrantes de seis y siete años realizando las tareas domésticas:

Y cuando íbamos a la casa... venía una nena con un fuentón así de platos que venía con otras niñas ayudando... tienen como cosas muy, cultural-

mente, cosas que de chiquititas. Los varones no... estaban jugando en una pileta de natación. Y las nenas... iban con platos de vidrio trabajando... o sea estas cosas... (Adriana, 32 años)

Viene la nena que dice... que tiene que cuidar al bebé... ¿y qué hizo de comer?... y, hizo sancocho, ¿y qué le puso?... le puso macarrón, le puso no se qué... ella nos cuenta y tiene seis años y sabe cómo cocinar el sancocho... (Mariana, 37 años)

Si bien esto consiste en una extensión de las formas educativas del lugar de origen en el contexto de arribo, se dan un conjunto de redefiniciones. En este caso, las prácticas se limitan al interior de los hogares al no encontrarse en espacios donde tengan la posibilidad de tener animales o trabajar la tierra. A su vez, las actividades las realizan las niñas, mientras que los varones pueden evitar las tareas del hogar. Más allá de que esto constituye una visión acotada de cómo se organizan las familias de inmigrantes, es posible identificar lo que Rockwell (2000) denomina continuidad relativa. La relación que establecen los actores con el contexto de arribo hace la redefinición de las prácticas, aunque se mantienen las formas de educar a los niños inmigrantes. Así, las niñas pueden encargarse de cuidar a un bebé, preparar los alimentos o lavar los utensilios. Es importante señalar que dichas prácticas no son exclusivas de los inmigrantes entrevistados ni de la región de origen en Bolivia. Sin embargo, establecen contraste y un determinado nivel de diferenciación con las prácticas que tienen las trabajadoras de la escuela. Todo esto llama la atención de estas personas que relatan lo observado al interior del grupo familiar migrante y se asombran frente a la posibilidad de que una niña de seis o siete años se encargue de preparar el almuerzo. Estas percepciones son acompañadas por formas de representar la educación que reciben los niños y, al mismo tiempo, se establecen contrastes con las características que existen en el lugar de arribo:

Sí, el tema de los chicos es... a nosotros ya nos pasó el tema de... de la explotación de los niños lo llaman acá en Argentina. Que vendría a ser... tiene, hay un ente nacional que habla sobre la explotación de los chicos. Que no deben hacerlos trabajar... Pero como eso es algo cultural y milenario, cuesta cambiar algo a una... algo cultural ancestral. (Eduardo, 38 años)

Pero por ahí las nenas por ahí te cuentan “no, que mi mamá me pegó”... “¿Por qué te pego?”, “no, porque yo no quería lavar los platos”. Y yo me

imaginaba que a la mía de 17 no puedo hacerla lavar los platos... hacerla lavar. Las nenas cumplen un montón de quehaceres en la casa que no veo que este mal, pero si no los cumplen les pegan... como que la forma de educarlas es mediante el golpe. (Mariana, 37 años)

En primer lugar, se señala la existencia de instituciones encargadas de impedir que los niños trabajen. Sin embargo, para los actores realizar dichas prácticas no se vincula con las lógicas de explotación capitalista. No se percibe un interés de acuerdo a las posibilidades de ganancia económica ni tampoco de explotar a sus hijos como sostén del hogar. A pesar de ello, la sociedad de arribo tiene mecanismos e instituciones que prohíben las prácticas que relacionan a los niños con el mundo del trabajo, al menos como se desarrollaban en el país de origen. En segundo lugar, una de las integrantes del grupo de apoyo escolar ubica estas formas educativas en el orden de lo familiar. Es llamativa la comparación que realiza en dichas formas y su experiencia en la crianza de su hija. Frente a las formas que tienen los inmigrantes de educar a los niños reconoce la imposibilidad de poder trasladarlas a su propia familia. Este ejemplo no es aislado, ya que se relaciona con las diferentes expresiones de docentes y personal de la escuela, en la que se valoraba el comportamiento de los niños inmigrantes en oposición a las situaciones de ‘indisciplina’ de los niños argentinos. Si bien es necesario profundizar en torno a las fronteras que establecen los actores que forman parte del contexto y los inmigrantes, es posible reconocer la circulación de representaciones que valoran las formas educativas de los segundos y condicionan la forma en que se producen los aprendizajes de los inmigrantes en el nuevo lugar de residencia.

Así como las características del contexto de arribo redefinen dichas prácticas en la forma de materializarse, los inmigrantes las resignifican a fin de poder establecerse en el nuevo lugar. Lo que en principio era definido como algo normal o natural se convierte en una dimensión que refuerza la constitución de la población. Mientras que en el lugar de origen los aprendizajes realizados los constituye en sujetos sociales del contexto sociocultural del que forman parte, en el lugar de arribo estos aprendizajes se redefinen para poner en valor las características identitarias del pueblo boliviano. Es decir, lo que en el contexto de origen constituye un aspecto que define a los sujetos y se convierte en parte de la vida cotidiana, en el lugar de arribo se redefine de acuerdo a las historias individuales, de los signos heredados. En este caso, se ingresa al tercer nivel planteado por Rockwell (2000) –la co-construcción cotidiana– para comprender las mediaciones que se producen en las acciones de los sujetos en relación con el mundo social que habitan. En los casos relevados, los sujetos transforman el sentido de los signos heredados y redefinen los usos de esas

herramientas culturales. Por un lado, a los inmigrantes entrevistados les han transmitido, como se planteó anteriormente, un conjunto de prácticas socioculturales del lugar de origen mediante las actividades que realizaban durante la niñez. Por el otro, se produce una mediación en esa interiorización a partir de la historia de cada uno de los sujetos. En este caso, se adjudican un conjunto de significados que valoran positivamente al inmigrante boliviano, en oposición a la población argentina:

Sabemos que los bolivianos en el tema laboral si hay veinticuatro horas a tener en el día mínimamente te van a trabajar 16. Y capaz que mi papá trabajó más todavía... Igualmente está la diferencia con un argentino porque son doce horas productivas y los argentinos de ocho horas te trabajan cinco... cuatro. Porque entre el mate, ir al baño, fumar un cigarrillo, y todo eso... hoy está la ley que te dice que no podés fumar en lugares públicos en el mismo trabajo que te dan media hora pero no es media hora es una hora. Porque vos salís, te vas al barcito, te vas a tomar algo y después venís al trabajo... (Eduardo, 38 años)

La cultura no es golpear puertas, tocar latas y pedir plata. No, la cultura boliviana es trabajar sin pedir nada. En Bolivia no va a ver... no te pagan doscientos pesos a esos mismos que están hace veinte años. Veinte años... pero diez años seguros que son los mismos que están desocupados. En Bolivia no... tiene que trabajar... tarde o temprano tiene una cosa u otra. Sea un chanchito, una ovejita, lo que sea... la agricultura, si no va a trabajar en la construcción. Pero robar no, es una bajeza... y tocando casas o que te den algo. (Pedro, 60 años)

A partir de lo dicho por los actores es posible reconocer el interjuego entre la agencia y la estructura. Todos los inmigrantes han participado en su lugar específico de comunidades de práctica, estableciendo una determinada forma de relación con el mundo del trabajo. La forma de significar esa relación varía de acuerdo con la experiencia de cada persona, redefiniéndose en el contexto de arribo. En este caso, los inmigrantes consideran que los aprendizajes realizados en el lugar de origen los integra al mundo del trabajo de manera diferente a los argentinos. Si bien reconocen que dichas prácticas pueden estar en el orden de lo ilegal, entienden que son valoradas por quienes los contratan en tanto cumplen con las labores, a diferencia de los argentinos. Estas producciones de sentidos muestran el rol activo de los agentes en tanto resignifican lo aprendido. A su vez, y tomando los planteos que valoran la relación que establecen los inmigrantes bolivianos con el trabajo, a diferencia de los argentinos, los aprendizajes realizados en el lugar de origen y las

producciones de sentidos que generan en torno a la experiencia vivida, involucra la construcción de identidades (Lave y Wenger, 2007). El aprendizaje realizado no solo le brinda una forma específica de relacionarse con el trabajo sino que los constituye en miembros de los que Lave y Wenger (2007) llaman comunidad de práctica, adjudicándose un conjunto de características de la persona boliviana: no son holgazanes, ladrones, ‘viciosos’ ni aceptan el ‘asistencialismo’. De esta forma, el aprendizaje en relación al trabajo de la forma en que lo realizaron en su lugar de origen les brinda, a partir de la experiencia, sentidos de pertenencia –membrecía social– e inscripciones identitarias, valorando a la población de la que forman parte.

Consideraciones finales

Lo aprendido y naturalizado en el lugar de origen se resignifica en el nuevo lugar de residencia, estableciendo sentidos de pertenencia en los que se destaca un conjunto de cualidades de la población migrante en un contexto donde existen formas de discriminación hacia las personas provenientes de países limítrofes. Así, los inmigrantes bolivianos no arriban a Argentina a ‘pedir’ sino que llegan para trabajar, poniendo en juego un conjunto de prácticas valoradas por quienes los contratan como mano de obra. Asimismo, los aprendizajes realizados en el país de origen les permiten subsistir en el nuevo, al no reconocerse los oficios que realizaban en Bolivia. En la ciudad es de conocimiento público la existencia de inmigrantes propietarios de quintas o vinculados a la construcción. También se establecen redefiniciones en la forma de desarrollar las prácticas. Además de las características del nuevo lugar de residencia, que establece la reproducción de las prácticas del lugar de origen al interior de los hogares, circulan representaciones que pueden valorar negativamente la puesta en juego de estas formas educativas y existen instituciones que las sancionan. En torno a dichas situaciones se percibe el grado de internalización con el que se desarrollan las prácticas aprendidas en el lugar de origen. De esta forma, así como los inmigrantes deben aprender a vivir en el nuevo contexto de arribo, reelaborando determinadas prácticas, el proceso ocurre condicionado por las representaciones que existen sobre los migrantes bolivianos, siendo necesario producir sentidos que se opongan a los que estigmatizan a esta población. A partir de estas reflexiones, que surgen del análisis realizado, existen algunas redefiniciones en la investigación. Introducirlos en el debate sobre la interculturalidad y los procesos migratorios permite, en primera instancia, repensar las formas en que las sociedades de arribo se vinculan a las poblaciones migrantes,

destacando la capacidad de acción de estos últimos. Si bien la sociedad de arribo dispone de políticas para la recepción y el establecimiento de las personas que provienen de otros países, es necesario incorporar a dicho análisis la experiencia que realizan los inmigrantes en ese proceso. Plantear que el aprendizaje es parte de la práctica social permite reconocer la complejidad con la que se expresa el fenómeno migratorio, viéndose los actores sujetos a experimentar procesos educativos en los que introducen las formas aprendidas de entender el mundo.

Sin embargo, es importante reconocer la complejidad que implica el abordaje de los procesos migratorios a modo de aprendizajes, ya que estos no se explicitan de manera directa en la realidad en tanto no se encuentran institucionalizados ni son reconocidos como tales por los actores. Esto podría ocurrir, al menos, por dos cuestiones. Por un lado, la ausencia de políticas de interculturalidad en el lugar donde se desarrolla la investigación. En otros contextos la experiencia migratoria es tan significativa para la organización política de la región que este tipo de procesos se encuentra presente en el diseño de las políticas públicas. Teniendo esto presente es necesario reconocer que ello no significa que este fenómeno no se exprese en la ciudad de Olavarría (Provincia de Buenos Aires, Argentina), sino que se desarrolla en forma invisibilizada al no ser parte de la agenda política local. De esta forma, la antropología social se convierte en una disciplina de gran relevancia para poner en discusión las formas que asume la experiencia migratoria en la región. Por el otro, se encuentra la invisibilización que existe sobre estos aprendizajes, como lo explican Lahire (2006), Paradise (1994), y Lave y Wenger (2007). Teniendo esto presente es necesario redefinir el abordaje del tema hacia el relevamiento y análisis de la experiencia de los inmigrantes a fin de definir e identificar los aprendizajes que resultan opacados al estar inmersos en la cotidianidad de los actores. En síntesis, los cambios planteados deben lograr un doble movimiento que permita realizar el trabajo etnográfico y problematizar las categorías analíticas –mediando entre ambos la actividad de análisis. Por un lado se propone recuperar la experiencia de los actores del contexto de origen y del de arribo con el objetivo de relevar los procesos educativos que han vivido. Por el otro se propone problematizar la categoría aprendizaje en relación a los diferentes enfoques que la definen, al ser necesario, en tanto dimensión opacada de la realidad, establecer herramientas conceptuales que permitan identificar y definir cómo se organizan y desarrollan los aprendizajes en la vida cotidiana

Referencias bibliográficas

- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard Laville y N. Mosconi (eds.). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 43-78.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura*. Buenos Aires: Katz Ediciones.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 22, 173-188.
- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. En J. Viaña, L. Claros, J. Estermann, R. Fornet-Betancourt, F. Garcés, V. Quintanilla y E. Ticona (comps.). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Convenio Andrés Bello-Instituto Internacional de Integración, 57-70.
- Gallinati, C. (2008). La actual política migratoria en Argentina en el marco de la integración regional del Mercosur. En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Misiones, Argentina: Universidad Nacional de Misiones.
- Grimson, A. (2002). *Otro lado del río. Periodistas, nación y Mercosur en la frontera*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Básica.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (comps.). *The Cultural Production of the Educated Person*. Trad. Laura Cerletti. Albany: State University of New York Press, 1-56.
- Malinowsky, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico Occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanesia*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Novaro, G. (2011). Introducción. Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En G. Novaro (coord.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación de niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos, 15-33.
- Novick, S. (2000). Políticas migratorias en la Argentina. En E. Oteiza, S. Novick y R. Aruj (coords.). *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. Buenos Aires: Prometeo, 87-166.
- _____. (2004). Una nueva ley para un nuevo modelo de desarrollo en un contexto de crisis y consenso. En R. Giustiniani (ed.). *La migración: un derecho humano*. Buenos Aires: Prometeo, 67-85.
- _____. (2005). La reciente política migratoria argentina en el contexto del Mercosur. En *El proceso de integración Mercosur: de las políticas migratorias y de seguridad a las trayectorias*

- de los inmigrantes*. Documento de Trabajo Nº 46. (Selección). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 6-59.
- (2008). Migración y políticas en Argentina: tres leyes para un país extenso. En S. Novick (comp.). *Las migraciones en América Latina. Políticas, cultura y estrategias*. Buenos Aires: Catálogos, 131-151.
- Paradise, R. (1994). La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua. En L. Galván, M. Lamonedá, M. E. Vargas y B. Calvo (coords.). *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México D.F.: CIESAS, 483-489.
- Rockwell, E. (1996). Llaves (claves) para la apropiación: escolarización rural en México. En B. Levinson, D. Foley y Holland D. (comps.). *The Cultural Production of the Educated Person*. Albany: State University of New York Press, 301-324.
- (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interacões*, Vol. V, Nº 9, 11-25.
- (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tevez, E. (2011). Una aproximación a la experiencia migratoria en el marco de la ley 25.871. En X Congreso Argentino de Antropología Social “La antropología interpelada: nuevas configuraciones político-culturales en América Latina”. CAAS 2011, del 29 de noviembre al 2 de diciembre, Capital Federal, Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina Melgarejo (comp.). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional-Conacit, 27-54.

