

Referencia para citar este artículo: NICOLAO, Julieta y TEVEZ, Emilio (2020). “¿“Trabajo infantil” o “tradición cultural”? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires.” *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 35-66.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

## ¿“Trabajo infantil” o “tradición cultural”? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires

### “Trabalho infantil” ou “tradição cultural”? Aprofundando a análise das representações dos adultos sobre a inserção de crianças de famílias bolivianas em contextos de trabalho no interior da província de Buenos Aires

Julieta Nicolao<sup>1</sup>

Emilio Tevez<sup>2</sup>

---

## RESUMEN

Este artículo busca reconstruir y complejizar las representaciones que desde el ámbito escolar y la propia comunidad boliviana, se generan sobre las experiencias de niños, niñas y adolescentes incorporados/as a prácticas productivas/laborales en el cinturón fruti-hortícola del partido de General Pueyrredón (Buenos Aires, Argentina). El trabajo pone en tensión los componentes socio-culturales que se registraron en torno a los posicionamientos ante situaciones de trabajo infantil y adolescente, respecto de las condiciones de desigualdad estructural asociadas, entre otros, al contexto de organización del trabajo y las condiciones de empleo que predominan en la actividad. Sustentado en un enfoque metodológico cualitativo, con entrevistas y observación pasiva desarrolladas en cuatro escuelas y organizaciones vinculados a la población migrante, tiene como desafío subyacente contribuir a derribar las miradas estigmatizantes sobre las familias bolivianas involucradas en estas prácticas, así como exponer las limitaciones

---

1 Investigadora Asistente de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, con lugar de trabajo en el CEIPII de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Email: nicolao\_j@yahoo.com.ar

2 Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, con lugar de trabajo en el NURES de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Email: tevezemilio@gmail.com

que los actores del sistema educativo encuentran para su abordaje.

**Palabras clave:** Representaciones. Escuela. Familias bolivianas. Niñez y adolescencia. Trabajo.

---

## RESUMO

Este artigo procura reconstruir e aprofundar a análise sobre as representações geradas desde o ambiente escolar e desde a própria comunidade boliviana sobre as experiências de crianças e adolescentes incorporados/as às práticas produtivas/laborais no cinturão hortifrutícola do partido de General Pueyrredón (Buenos Aires, Argentina). O trabalho confronta os componentes socioculturais registrados em torno dos posicionamentos sobre situações de trabalho infantil e adolescente, em relação às condições de desigualdade estrutural associadas, entre outras, ao contexto da organização do trabalho e às condições de emprego que predominam na atividade. Sustentado numa abordagem metodológica qualitativa, com entrevistas e observação passiva realizadas em quatro escolas e organizações ligadas à população migrante, seu desafio subjacente é ajudar a quebrar as visões estigmatizantes sobre as famílias bolivianas envolvidas nessas práticas, bem como expor as limitações que os atores do sistema educacional encontram para sua abordagem.

**Palavras chave:** Representações. Escola. Famílias bolivianas. Infância e adolescência. Trabalho.

---

## INTRODUCCIÓN

En abril del año 2016 el periódico La Nación publicó un artículo que, bajo el titular “Aprobada sin saber: la realidad que develó la chica de las frutillas”, difundió el caso de una niña de nacionalidad boliviana de 14 años que en el marco de un examen de Geografía, entregó un escrito de seis carillas, el cual, alejado de los contenidos bajo evaluación que manifestó no conocer, se ocupaba de describir su vida como hija de trabajadores rurales, sus recuerdos de Bolivia, la experiencia familiar en la cosecha de frutillas y las formas de producción y trabajo en el ámbito familiar. Solicitando su consentimiento, la docente a cargo difundió en su blog personal el relato de la niña que rápidamente se volvió viral. La noticia adquirió un impacto impensado en los medios de comunicación locales, nacionales, e incluso internacionales, inaugurando un acalorado debate que puso foco en el trabajo infantil y adolescente en el ámbito de la producción frutihortícola marplatense, donde la comunidad migrante boliviana tiene una presencia cuantitativamente notable.

Según el relato de la docente, la madre de la niña se acercó a la escuela en dos oportunidades: en la primera se mostró “emocionada” por las repercusiones de la prueba de su hija, y en la segunda, con tristeza, reconoció que “la estaban discriminando más que nunca”. En efecto, después de la difusión pública, llegaron a la escuela y a la empresa de las frutillas para la cual trabajaba su familia, distintos organismos estatales con fines de control, regulación, y “cuidado”, con el propósito de corregir y penar ciertas infracciones que se estarían cometiendo en el ámbito laboral. “¿Qué tenés que decir?” “¿Qué tenés que contar?” “¿Para qué escribís?” fueron algunas de las preguntas intimidatorias que recibió la niña en esa comunidad rural.

Tomando como punto de partida esta historia, el artículo busca reconstruir y complejizar los sentidos y representaciones que desde la escuela y desde la propia comunidad boliviana, se generan sobre las experiencias de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) que son incorporados/as a prácticas productivas/laborales. Para ello, resulta imprescindible poner en debate y tensión los componentes socio-culturales que generalmente se aluden en situaciones de trabajo infantil y adolescente, respecto de las condiciones de desigualdad estructural asociadas, entre otros, al contexto de organización del trabajo y las condiciones de empleo que predominan en la actividad. Todos aspectos atravesados por diversas interpelaciones hacia este grupo social, que se realizan en diferentes ámbitos sociales, y particularmente, en el escolar, en función de su condición de migrantes, o hijo/as de migrantes; su pertenencia étnica y origen nacional; de género y generacional, entre otros. En este sentido, tiene como desafío subyacente, contribuir con un análisis que derribe las miradas estigmatizantes sobre las familias bolivianas reconociendo la complejidad en la que se encuentran en contextos de desigualdad estructural, y avance hacia una reflexión que permita repensar paradigmas más inclusivos y respetuosos de los derechos esenciales de la niñez/adolescencia.

El trabajo se estructura en cuatro segmentos: en el primero, se esbozan aquellos elementos centrales que definen el enfoque teórico así como el diseño metodológico desde el cual se abordó el estudio. El segundo apartado se ocupa de caracterizar el contexto geográfico y socioeconómico del cordón frutihortícola marplatense y la descripción de la población bajo estudio; el tercero expone los principales resultados obtenidos a través de un análisis integral de las fuentes y datos recolectados. Finalmente, se presentan las reflexiones producto del trabajo analítico realizado. Antes de ello, interesa mencionar que este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación *Migración regional, política migratoria y derechos sociales en el interior bonaerense*, correspondiente al Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y Tecnología en Universidades Nacionales, ejecutado por la SECAT- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Código 03-JOVIN-10D), con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación argentino.

---

## ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

La definición socioantropológica de educación plantea que los grupos sociales poseen *criterios y entrenamientos* que definen a la persona *más o menos entendida* (Levinson y Holland, 1996). En dicha conceptualización subyace la tensión sobre la que se establecen las relaciones interculturales. Particularmente respecto a los *criterios*, en tanto organizan los sistemas morales sobre los que una misma práctica puede, en un mismo contexto, ser permitida para un grupo y prohibida para otro. En estos términos,

“( ) cualquier relación humana es intercultural en tanto estamos poniendo en circulación diferentes valores, trayectorias, pertenencias socioculturales, etc. y que, en esos intercambios e interacciones se configura y transforma la vida en sociedad y, también, nos transforma como sujetos de una época” (Achilli, 2008, p. 130).

Al reflexionar sobre estas cuestiones en relación al Estado, éste es definido como un productor de fronteras que genera *modos nacionales de procesar la diferencia* (Segato, 2007) estableciendo *criterios* que inciden en el vínculo entre *nacionales* “miembros” e *inmigrantes* “extraños”. En su territorio, el Estado organiza estrategias de aceptación o resistencia que producen el surgimiento de *adscripciones identitarias* y el reconocimiento/rechazo de la existencia de “otros”.

En Argentina, durante la consolidación del Estado-Nación, ese proceso se expandió bajo la idea del “terror étnico” definiendo como amenaza al “otro” al producir una “etnicidad ficticia” para constituir un territorio con características sintetizadas en el “crisol de razas” (Segato, 2007). A la imagen que construyó el Estado nación -a través de su clase dirigente- sobre un sujeto ideal argentino blanco y con ascendencia europea (Briones, 2008), se contrapuso una mirada temprana sobre la inmigración latinoamericana, que, según Halpern (2009) puede haber respondido tanto a su asociación a lo “indígena” y a lo “bárbaro”, y por extensión, a lo que el propio Estado instituyó como “indeseable”; como a una mirada sobre los latinoamericanos como alteridades insignificantes. A esto se le agrega que “lo boliviano” aparece como un atributo desvalorizado por portar elementos étnicos inconvenientes frente aquel sujeto ideal (Briones, 2008).

Una de las instituciones que ha sido atravesada por estos procesos es la escuela. Allí el Estado construyó “( ) su posición en relación con el tratamiento de la cuestión de la diferencia” (Thisted, 2014, p. 91) con centralidad en las poblaciones migrantes. Desde su origen, a fines del siglo XIX, el sistema escolar argentino tuvo entre sus objetivos centrales “educar” a los grupos que arribaban al país. Principalmente, aquellos que llegaban de Europa ya que, para los sectores dominantes/gobernantes, eran el “crisol de razas” que constituiría la “población

argentina”:

“( ) la educación debía transformar a los europeos, analfabetos y campesinos, tanto como a los criollos. Reunidos en una única escuela, debían allí alcanzar esa homogeneidad o “conciencia nacional”, que aparecía como sinónimo mismo de la gobernabilidad de un país moderno” (Thisted y Neufeld, 1999, p. 26).

La relación entre escuela y migrantes se ha ido redefiniendo a lo largo del tiempo a partir de las transformaciones del sistema educativo. Al delimitar la relación de Argentina con las poblaciones provenientes de países latinoamericanos se producen particularidades a mencionar. Uno de los mayores hitos sobre esta relación tuvo lugar en la década de 1990 cuando los migrantes regionales, principalmente de origen boliviano, fueron responsabilizados del incremento de los índices de inseguridad, desempleo, de la saturación de los servicios de salud y educación públicas, de las crisis habitacionales, entre otras (Novick, 1997). Sobre estas y otras situaciones se construyó al inmigrante regional a partir de rasgos negativos asociados a *los lugares de desprestigio social* (Neufeld y Thisted, 1999) en el que se los ha ubicado. La institución escolar no ha estado exenta de estas situaciones, constituyéndose en un lugar en el que históricamente se han naturalizado/opacado estas situaciones de discriminación (Sinisi, 1999).

Así también reconocemos que, hace poco más de dos década atrás, se ha registrado en el sistema educativo argentino la emergencia de nuevos discursos y políticas basados en la valoración de la diversidad y lo que se corresponde con el enfoque de la inclusión e interculturalidad, así como marcos regulatorios que apuntan a la igualdad en el acceso a la educación de las poblaciones migrantes, tanto desde la normativa migratoria (25.871/04) como de la educativa (26.206/06). Sin embargo, en la práctica, se ha evidenciado que coexisten en la cotidianeidad escolar nuevas retóricas con viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad real para estos grupos (Novaro y Diez, 2011; Diez y Novaro, 2011; Novaro, 2016). Estas autoras han reconocido situaciones recurrentes que caracterizan la escolarización de la población migrante, particularmente de origen boliviano, que califican como de “inclusión subordinada” en el sistema educativo. Entre ellas figuran experiencias como:

“(...) el tránsito de esta población por circuitos escolares de menor prestigio, el desconocimiento de sus trayectorias educativas y de sus múltiples experiencias formativas, las bajas expectativas de desempeño escolar, las dificultades para concretar trayectos educativos largos, el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes, el mantenimiento del mandato de integración con lo nacional argentino” (Novaro, Diez y Martínez, 2017, p. 12).

Uno de los temas que forma parte de la compleja relación entre escuela y migrantes regionales ha sido el del “trabajo infantil”. Su tratamiento ha atravesado la producción de múltiples disciplinas en las Ciencias Sociales (Beheran, 2011; Noceti, 2011; Pacecca, 2014). El tema, como se ha planteado en trabajos previos (Tevez, 2012), tiene como trasfondo un aspecto común a la totalidad de los grupos sociales: el cuidado del desarrollo de los humanos menores (Rockwell, 2000). Teniendo presente lo mencionado al inicio del apartado, la diferencia de *criterios* a analizar en este trabajo es la que tiene la escuela y las familias migrantes sobre la vinculación de NNA a prácticas laborales. Desde las Ciencias Sociales se visualizan, en principio, dos tendencias que dan cuenta de la complejidad de este tema. Por un lado, la que diferencia *trabajo infantil* de *explotación laboral* e incorpora conceptualizaciones que destacan la dimensión sociocultural, reconociendo que ciertos *modos de socialización laboral* están *caracterizados por el seguimiento de las tradiciones laborales de sus familias y enmarcado en redes de parentesco y paisanaje* (Beheran, 2011). Por el otro, la que busca equilibrar el análisis estructural con la dimensión sociocultural (Dahul y Labrunée, 2016) entendiendo que no deben invisibilizarse las redes de explotación laboral infantil que aprovechan las formas en que los y las migrantes significan dichas prácticas. Ciertamente, existen contextos donde se “romantizan” aspectos socioculturales que invisibilizan relaciones de explotación y desigualdad:

“En otras palabras, no aspiramos con ello a desestimar el peso de las prácticas culturales que probablemente operen en el hecho de que se incorporen al trabajo NNA. Sin embargo, intentamos que las explicaciones respecto a trabajo infantil pongan en diálogo las posibilidades de agencia social siempre condicionadas, valga la redundancia, por las condiciones estructurantes/estructurales. De lo contrario, es posible que continuemos poniendo en el foco a ese otro, otro lejano, otro extranjero, otro migrante, otro boliviano” (Dahul y Labrunée, 2016, p. 9).

En este marco se ponen en discusión las prácticas consideradas expresiones socioculturales que derivan en “tradiciones” de identidades totalizantes, en contextos de desigualdad social, así como el no reconocimiento de las particularidades socioculturales sobre las que las personas desarrollan sus vidas (visión integracionista). Sobre ambos polos se encuentra la institución escolar que recibe y educa a NNA de familias migrantes vinculados/as con el mundo del trabajo. Para atender a esta complejidad incorporamos los criterios que propone Tarducci (2013) de Elizabeth Zechenter (1997) y analizar:

“... a) a qué intereses sirven las costumbres tradicionales y a quiénes perjudica; b) por qué algunas costumbres son abandonadas y otras se mantienen o recuperan y por quiénes; c) quiénes se benefician con los cambios en las prácticas culturales y quiénes con el mantenimiento del statu-quo; d)



quiénes están influyendo en la dinámica y la dirección interna del cambio cultural y hasta qué punto beneficia a los más desprotegidos” (Tarducci, 2013, p. 13).

Sobre ello nos proponemos abordar la reconstrucción de *representaciones*<sup>3</sup> sobre las experiencias de niños, niñas y jóvenes que son incorporados a la actividad laboral en las explotaciones frutihortícolas en este espacio geográfico, y los *criterios* subyacentes en tensión entre la escuela y las propias comunidades bolivianas.

El artículo apela a una estrategia metodológica cualitativa, con triangulación en la recolección de datos, a través de una combinación de técnicas interactivas y no interactivas. Entre las primeras se realizaron entrevistas semiestructuradas, a distintos actores del sistema educativo que se desempeñan en instituciones escolares de nivel primario y secundario de la zona: los criterios de selección respondieron a la necesidad de contemplar la mirada y la voz de actores que cumplen funciones diferenciadas en cada institución escolar, desde inspectores/as, directivos, docentes hasta profesionales que realizan articulación con la institución en diferentes propuestas y proyectos<sup>4</sup>. El modo de selección de los mismos fue realizado a través del método conocido como “bola de nieve” (Guber, 2004). Eso se complementó con conversaciones informales y observación pasiva desarrolladas en distintos espacios educativos y culturales. Para tener registro de la mirada de las comunidades migrantes se incorporó la voz de distintos referentes de organizaciones de migrantes (Forni, Siles y Barreiro, 2004), entendidos como interlocutores con variable nivel de legitimidad dentro del grupo social en cuestión, pero que ejercen representación del colectivo encabezando demandas políticas y sociales diversas en la sociedad receptora<sup>5</sup>. Entre las segundas, se analizaron fuentes documentales como el registro escrito en distintas plataformas de divulgación profesional en el área de Educación, así como aquellas surgidas de investigaciones previas en la temática. A esto se sumaron un conjunto de contribuciones que abordan directa e indirectamente la temática bajo análisis, desde distintos enfoques disciplinares, y otras investigaciones que han resultado un insumo para caracterizar el ambiente geográfico y socioeconómico en el que se desarrolló el estudio.

---

3 Siguiendo a Borton (2011), las “representaciones” son concebidas como construcciones simbólicas y maneras subyacentes de entender el mundo. En base a los aportes de Castorina (2003) se les adjudica un carácter hegemónico (ya que tienden a presentarse como construcciones uniformes y coercitivas, asumiendo generalmente el carácter de sentidos implícitos) y procesual (formas de organización y reorganización del conocimiento social en permanente desarrollo).

4 Escuela Primaria N° 8 (Paraje El Coyunco), Escuela Secundaria N° 50 (Paraje Gloria de la Peregrina), Escuela Secundaria N° 74 Anexo (Paraje Los Ortiz), Escuela Primaria 23 (Paraje El Boquerón).

5 Específicamente, se entrevistaron hombres y mujeres, referentes históricos y dirigentes actuales, del Centro de Residentes Bolivianos de Mar del Plata “Don Pedro Domingo Murillo”; la de la Asociación de Productores Frutihortícolas y Afines de General Pueyrredón (en adelante, AFHOPA); y de la Organización Social de Pueblos Indígenas de General Pueyrredón (OSPI).

---

## CONTEXTO Y POBLACIÓN DE ESTUDIO

El Partido de General Pueyrredón (en adelante, PGP) se ubica en el sudeste de la Provincia de Buenos Aires. Su ciudad cabecera es Mar del Plata y luego lo conforman localidades más pequeñas como Batán, Sierra de los Padres, Estación Camet, Chapadmalal, entre otros parajes y localidades rurales. El distrito constituye una de las pocas metrópolis del Interior de la Provincia, la segunda más importante por su tamaño demográfico luego de La Plata (capital provincial), con una población para el año 2019 de 653.406 habitantes (INDEC, 2010; Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires, 2016).

En el último censo la población extranjera alcanzó a 23.231 personas -3,75% del total de habitantes- (INDEC, 2010). Los migrantes de la región latinoamericana conforman el grupo de mayor dinamismo por la elevada renovación de sus flujos. A su interior, las comunidades más significativas son la chilena (4.345), la boliviana (2.436) y la paraguaya (1.984). Sin embargo, en los últimos procesos más importantes de regularización migratoria que fueron difundidos por la Dirección Nacional de Migraciones (2013), de los 692 migrantes del MERCOSUR que obtuvieron la residencia temporaria sólo aquel año, las nacionalidades que encabezaron la conclusión de sus trámites fueron la boliviana (255) y la paraguaya (176) lo que indica una mayor renovación de ingresos de esta procedencia (INDEC, 2010; La Capital, 8/9/2013).

El PGP forma parte de un fenómeno que se ha expandido a nivel nacional en los últimos decenios, denominado como la «bolivianización de la horticultura» (Benencia, 2012, p.219), asociado al protagonismo de esta comunidad en distintos cinturones verdes de importantes centros urbanos. En el área rural circundante a Mar del Plata, la mayoría proviene del Departamento de Tarija y del sur de Bolivia y se incorporaron a la horticultura bajo la forma de *mediería*. Actualmente controlan gran parte de la producción frutihortícola y su comercialización en el cinturón verde marplatense (Benencia, 2012).

Lo que se denomina cordón frutihortícola constituye un área de aproximadamente 25 kilómetros que rodea Mar del Plata en forma de arco donde se producen: flores y productos de vivero, papa y, fundamentalmente, frutas y hortalizas en quintas al aire libre y bajo cubierta (Atucha, Lacaze y Roveretti, 2014). La producción frutihortícola es una de las principales actividades del sector agropecuario del PGP. Representa el 2% del Producto Bruto Geográfico y concentra el 16% dentro del sector primario (Lacaze et al., 2014) siendo el segundo cordón frutihortícola más importante del país. El 80% de los productores trabaja una superficie menor a 15 ha lo que requiere de 3.850.000 jornales, significando unas 13.000 personas involucradas directamente en la producción (INTA, 2016).

Desde sus orígenes el área estuvo ligada a movimientos migratorios. Hasta mediados del siglo XX, principalmente italianos, españoles y portugueses;



en una segunda instancia se produjo un significativo arribo de pobladores del norte argentino, hasta la década del 70” cuando la comunidad boliviana fue reemplazando a estos migrantes pioneros. En la actualidad, se encuentra dominada por productores, asalariados y medieros bolivianos (Bocero y Prado, 2008). Según el presidente de la AFHOPA, el 80% de los productores son bolivianos o hijos de bolivianos sumando el personal de la misma nacionalidad empleada por los argentinos, italianos o portugueses que se han dedicado a las quintas.

Las migraciones de Bolivia a esta zona han sido permanentes desde los años 70”, aunque en la actualidad se revela una interrupción, exceptuando aquellos que llegan a los propios núcleos familiares instalados. Esto se asocia a un relativo mejoramiento de las condiciones socioeconómicas en Bolivia y a que el “tipo de cambio” argentino se debilitó como factor de atracción. Conviven las migraciones temporales durante los meses de cosecha, con aquellas que logran una radicación permanente en la zona. Además, a diferencia de la movilidad individual que distingue a otros flujos latinoamericanos, la procedente de Bolivia revela una dinámica migratoria predominante del núcleo familiar completo, mientras la migración de jóvenes solos queda reservada a quienes realizan trabajos por temporada.

Bajo la organización del trabajo de *mediería* el dueño de la tierra aporta el capital y los insumos mientras que el mediero, su familia y otros asalariados (‘changos’ que responden al mediero) aportan la mano de obra. El pago es a porcentaje, estableciéndose para el PGP una relación porcentual de 70/30, que según informan otros actores del sector, suele variar a 75/25 cuando se trata de producción de cultivos bajo cubierta (Dahul y Labrunée, 2016).

Lo que ponen en discusión los citados autores es que los tenedores de la tierra y medieros recurren a la disponibilidad de trabajo familiar para asegurarse un mayor porcentaje de participación en el ingreso al finalizar la cosecha. Reconocen al respecto que el mediero suele contar con el trabajo de su familia -lo que suele incluir el desempeño de NNA en la actividad productiva- y de otros asalariados transitorios que responden a él y no al dueño de la tierra. De esta manera, queda solapada la figura de un asalariado que no está registrado, reproduciéndose a su interior circuitos de precariedad como el trabajo infantil o adolescente y el contrato de asalariados que dependen del mediero. Esto dificulta asimismo dilucidar concretamente responsables y responsabilidades al interior de la cadena de producción (Aparicio, 2007; Dahul y Labrunée, 2016).

Interesa advertir que el mercado laboral de esta actividad que funciona a partir de la confluencia de migraciones laborales permanentes y temporales, se desarrolla a través de redes sociales de parentesco y paisanaje que no siempre implican reciprocidad, solidaridad, lealtad y confianza mutua; por el contrario, suelen estar atravesadas por relaciones de poder. En algunos casos, se asientan en esquemas de discriminación que legitiman la asignación de ciertos trabajadores

a posiciones laborales subordinadas, reproduciendo relaciones hegemónicas basadas en desigualdades regionales y étnicas de su país de origen (Pedone, 2006; Pizarro, 2007; 2011).

Dentro del PGP, se identifican tres organizaciones que se acercan y/o nuclean a la comunidad boliviana. El Centro de Residentes Bolivianos de Mar del Plata “Don Pedro Domingo Murillo”, fundado en 1986, es una organización que busca representar culturalmente el colectivo a través de la organización de celebraciones diversas y la participación en eventos públicos. También brinda apoyo asistencial en materia social y de regularización documentaria. Cuenta con personería jurídica y sede propia en el centro de la ciudad.

La Asociación Frutihortícola de Productores y Afines de General Pueyrredón (AFHOPA) está conformada por productores del sector frutihortícola argentinos y bolivianos -estos últimos son mayoría-. Fue fundada en 2011 para representar legalmente y encabezar ante el Estado negociaciones y demandas relacionadas a legislaciones y regulaciones específicas. Cuenta con personería jurídica, 315 socios y su objetivo es la “normalización de la actividad y la visibilización social de estos cambios”. También contribuye a resolver la regularización migratoria de sus integrantes, problemáticas de discriminación en el acceso a la salud y la creación de instituciones educativas en la zona.

La Organización Social de Pueblos Indígenas (OSPI) tiene por objeto revalorizar, visibilizar y difundir la cultura de los Pueblos indígenas de “Abya Yala” desde 2004. Es una de las entidades con mayor ligazón al sector educativo, y en los últimos años, a determinados establecimientos escolares del cordón frutihortícola, con propuestas dirigidas a la revalorización de los pueblos originarios.

---

## REGISTROS Y ANÁLISIS

A partir de lo desarrollado hasta aquí, en este apartado se reconstruyen los sentidos y representaciones que desde el ámbito escolar y desde la propia comunidad boliviana, se generan sobre las experiencias de NNA que son incorporados a prácticas productivas/laborales en el área geográfica bajo estudio.

Esta reconstrucción se vio atravesada por la necesidad de aproximar respuestas a los siguientes interrogantes orientadores: *¿Cómo son nombrados los NNA de la comunidad boliviana por los actores del sistema educativo? ¿Cómo son conceptualizadas, descritas y calificadas las experiencias relacionadas con su participación en actividades laborales? ¿Cuáles son los factores condicionantes de esta realidad subyacentes en los discursos adultos? ¿Qué estrategias de intervención institucional son ensayadas para el abordaje del tema en las escuelas?*

## La centralidad del “silencio” en las representaciones adultas sobre NNA de la comunidad boliviana

Existe coincidencia entre actores del sistema educativo en señalar el “silencio” como un rasgo que distingue la presencia de alumnos y alumnas pertenecientes a la comunidad boliviana. “Son silenciosos”, “no se los escucha” “no hablan” “tienen vergüenza”, “son muy calladitos” “son tímidos”, “son muy hacia adentro”, “son respetuosos” “son dóciles” “agachan la cabeza”, forman parte de los calificativos que lo definen como una característica cultural del colectivo. Esta imagen es naturalizada y generalizada desde la práctica docente: “Bueno, a ver en general te digo. La característica que tienen ellos es que son pibes muy callados y re reservados en sus cosas ¿no?” (Profesora, Escuela Secundaria, 8/3/2020). Incluso, llegó a valorarse positivamente ante el ideal de estudiante “no problemático” o “disciplinado”.

Las representaciones docentes sobre el “silencio” de NNA migrantes han sido abordadas en distintos estudios (Novaro et. al, 2008; Novaro, 2009; Diez y Novaro, 2011). Estas últimas autoras apelan no sólo a la necesidad de reflexionar en torno al “aparente” silencio, sino también a los procesos de silenciamiento de sus voces, en contextos donde suelen estar ausentes no sólo las palabras, sino “vivencias que sostengan la expectativa de que las palabras serán escuchadas” (Diez y Novaro, 2011, p. 9). Ahora bien, aunque en algunos educadores hay cierto desinterés por problematizar, intervenir o modificar dicho comportamiento, la mayoría lo manifiesta con preocupación. Por ello, siguiendo a Novaro et. al. (2008), es pertinente atender al propio diagnóstico de “niño/a silencioso/a” que se elabora desde el contexto escolar, ya que los presupuestos en los que se asienta pueden obstruir/facilitar la reflexión de los docentes, tanto sobre su propia responsabilidad sobre el silenciamiento, como el de la sociedad en general.

Entre los actores del sistema educativo que cuestionan, reflexionan y tematizan el “silencio”, están quienes lo adjudican a un legado cultural -producto de la desigualdad histórica asociada a la adscripción étnica de la comunidad:

“( ) el silencio, me parece a mí, que tiene que ver con una especie de mandato cultural Yo creo que el silencio viene desde la época de la conquista el silencio viene del sojuzgar, del ser sometido del sentir que vos no tenés palabra entonces no tenés derecho a hablar” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

En esta dirección también se expresó la referente de la Organización Social de Pueblos Indígenas de Gral. Pueyrredón (OSPI), “( ) fueron pueblos muy castigados siempre fueron discriminados, siempre existió la xenofobia, el racismo, y ese miedo lo tienen incorporado, está en su ADN”. Una integrante del Centro de

Residentes Boliviano, deslizó una explicación similar: “( ) somos calladitos, porque nos han criado así, porque se transmite en la sangre eso”.

En tal caso, más allá de que el silencio asuma un rasgo esencial, descontextualizado en términos sociales y educativos, ubicado en un campo de producción simbólica de la propia comunidad (Bordon, 2011), se admite la posibilidad de la intervención para su trastocamiento, con estrategias que lo vinculan a la idea de “herencia cultural”. Las intervenciones relevadas apelan a sentidos folclorizantes, donde las aulas de música, el arte plástico, los actos escolares, se convierten en escenarios donde se plasma una “valoración” de un pasado, una tradición, un origen a rescatar. Así, queda postergada una reflexión en torno a las múltiples condiciones de desigualdad imperantes, que se reproducen en la escuela, de modo contextualizado y territorialmente situado.

Otras interpretaciones consideran que detrás del silencio opera una carga de valor negativa de lo que en la comunidad, y en gran parte del imaginario social argentino, implica ser “boliviano” como portador de elementos étnicos opuestos al sujeto ideal argentino, blanco y con ascendencia europea (Briones, 2005):

“La identidad hegemónica en la escuela es argentina. En la escuela lo legal, lo posible, es ser heterosexual y argentino... nadie dice: ‘Ay yo soy de Chile’ y levanta la mano y dice del país que viene. No pasa eso... menos de Bolivia... que en muchos casos es un insulto” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

Esta mirada sintetiza el modo en que la percepción negativa de “lo boliviano” está instalada en los entornos escolares -en tanto instituciones clave en la producción y reproducción de la cultura dominante (Domenech, 2004)- provocando la negación u ocultamiento de la pertenencia o identidad de los niños/as. No obstante, esta mirada no se traduce en intervenciones que problematicen los sentidos y representaciones imperantes desde la escuela, encontrándose profundas limitaciones.

Cuando se interroga sobre el vínculo escuela-familias existe coincidencia en atribuirles a los padres y madres la misma característica esencialista. Allí emergen interpretaciones que colocan al silencio como rasgo inherente a la pertenencia étnico-nacional, articulado a un posicionamiento reactivo frente a un contexto receptor adverso:

“( ) el mandato [cultural] era hacer silencio, porque todo lo que ellos podían decir de su identidad, no estaba bien visto entre los argentinos. Entonces para no sufrir ninguna consecuencia, ningún ataque, o ninguna situación, digamos, de violencia por ahí desde lo simbólico “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Sobre esto, Ataide (2016) plantea la continuidad de ciertas pautas en los discursos que refieren a los bolivianos adultos. Es el caso de aquellos que puntualizan en su condición de “buen trabajador” -más “sacrificado” que el argentino- como un rasgo inherente y heredado de su nacionalidad. Esto, además de justificar su inserción laboral en nichos precarizados, informalizados y mal pagos (Pizarro, 2015 y Ataide, 2016), se traslada a la imagen de niños/niñas migrantes en asociación a los maltratos que reciben de sus pares nativos. De este modo, el silencio, el callar, el agachar la cabeza, constituiría una estrategia para no aumentar los niveles de agresividad o situaciones de violencia.

Ahora bien, para algunas personas de la comunidad boliviana el silencio no es un elemento privativo de la niñez, sino que atraviesa el mundo adulto, y no se circunscribe al ámbito escolar, sino que abarca el grueso de sus interacciones sociales debido a su condición de migrantes. Esto, según manifiestan, los ubica en un lugar ilegítimo en la sociedad receptora, que le objeta su acceso a espacios, bienes y derechos (Domenech, 2014):

“Porque uno se siente inmigrante, te sentís extranjero, te sentís como que no tenés derecho a hablar, como que no tenés derecho a pedir, como que vos no tenés derecho a decir nada y aguantar lo que te digan o lo que te hagan ¿por qué? porque soy extranjero. Es eso . yo no encuentro otra respuesta y encima después cuando te callas, te dicen ‘algo está pasando’ y ahí empieza todo...” (A. Integrante de la AFHOPA, 11/11/2019).

Este proceso de adjetivación de los NNA bolivianos como sujetos “de silencio” desde las representaciones que emergen del ámbito escolar y su comunidad, ofrece un marco contextualizador para analizar cómo es entendida su participación en prácticas productivas y laborales, que se ven atravesadas por construcciones simbólicas que circulan por los mismos andariveles.

## Entre marcos jurídicos y realidades sociales complejas: generalidades, interpelaciones, ocultamientos

Al preguntarnos cómo docentes y directivos conceptualizan las experiencias que vinculan NNA con actividades laborales, un primer aspecto a tener en cuenta es que no existen políticas que los orienten en la temática. Esto significa que las definiciones corren por cuenta de cada persona, quedando libradas a su posición socioeconómica, enfoque ideológico y/o experiencia personal:

“Y yo pregunto ¿y cuántos años tiene tu hermanito? Y mi hermanito tiene 2 años, o 3, 4 y 5. Y eso también es terrible porque ella no tiene por qué asumir esa responsabilidad de cuidar a sus hermanos” (Docente, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Este es un ejemplo de los planteamientos realizados por docentes en los que subyacen representaciones aferradas al discurso que denuncia estas prácticas definiendo fronteras entre lo que está permitido y lo que no. Estos parámetros normativo-institucionales no posibilitan ir más allá en la comprensión de situaciones sociales complejas. Más allá de esta tendencia general, existen excepciones, como por ejemplo, el de una docente que reconoce haber modificado su mirada luego de vincularse a las experiencias de familias bolivianas:

“( ) uno también juzga y sentencia. Ellos no lo viven como una explotación, sino como una necesidad de colaboración, y también como una forma de educar para la supervivencia. A mí realmente me hizo cambiar, al conocer estas situaciones, digamos no justificar, de ninguna manera, porque la bandera está bien alta, pero sí entender” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Esta revisión de pre-conceptos o imágenes parcializadas de la realidad, alcanzada a través de un mayor acercamiento al contexto y cotidianidad de la comunidad, la llevó a redefinir estas prácticas en términos de “educación para la supervivencia”:

“Vos sabes que yo lo he conversado con muchos padres esto... Y me decían: ‘Señorita, nosotros somos pobres, y nosotros no tenemos nada, usted por ahí le puede heredar cosas a sus hijos, nosotros no tenemos nada para heredar, lo único que podemos dejarles es la cultura del trabajo, que ellos sepan que el trabajo es lo que les permite sobrevivir’... [Y] a mí se me movilizaron las cosas... porque no es la mirada que tenemos nosotros desde la explotación, desde la familia, es la *supervivencia* y esto de educar en eso...” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).



Dependiendo de quién hable sobre el tema, estas prácticas pueden calificarse en términos de “trabajo infantil” o de “tradicción cultural” (como expresan los adultos de la comunidad boliviana), destacándose que el contacto con las experiencias de las familias interpela, en ocasiones, los sentidos de los educadores. Esto último, requiere esfuerzos individuales ante la ausencia de políticas que acompañen las experiencias docentes para abordar el tema. Sobre esta situación planteamos que:

“Ignorar o minimizar la heterogeneidad de las infancias y adolescencias, así como el desacople que muchas veces existe entre las definiciones jurídicas y las prácticas sociales no contribuye a la comprensión de los hechos sino únicamente a su juzgamiento.” (Pacecca, 2014, p. 12).

Esto último es lo que prevalece en las escuelas al identificar casos de “trabajo infantil” en virtud de lo dispuesto por la Ley 26.390 que prohíbe el trabajo de las personas menores de 16 años en todas sus formas, además de lo que establece la normativa internacional. Así, los marcos jurídicos plantean un aspiracional que no permite adentrarse en las relaciones sociales en que se imbrican las prácticas laborales de NNA, volviéndose evidente que:

“Dilucidar concretamente, en la práctica y en cada caso ‘el interés superior del niño’ (CDN, art.3) exige tener presente que para muchos niños, niñas y adolescentes, los derechos especiales de protección y asistencia acordados a la infancia no expresan una realidad cotidiana, sino en el mejor de los casos un horizonte a alcanzar” (Pacecca, 2014, p. 12).

La mirada condenatoria que se circunscribe de modo excluyente al marco legal, es conocida por las familias bolivianas que manifiestan “sufrir” y “padecer” las denuncias que se generan en una compleja trama que involucra también, la trata de personas:

“Porque te dicen que ‘hay que respetar las leyes argentinas’. (...) Entonces ¿qué hacen las leyes? Va y le hacen un allanamiento. Hacen allanamientos a veces violentos, pero al extremo, van una cantidad ‘x’ de policías que invaden, destrozan, golpean ¡y nadie les pone límite, nadie! Entonces ahí el dueño es sometido, es golpeado, no les importa si hay niños, si hay mujeres, lo que sea, arrasan con todo. Entonces ante esa situación el compatriota viene, nos cuenta llorando, y lo peor es qué vas a hacer, sino podemos hacer nada. Entonces nos piden que vayamos a declarar, vamos a declarar, pero el problema es que acá las leyes de Argentina son así: el niño no puede estar en el campo ¿Dónde va a estar, donde? si vive en el campo “ (N. Integrante del Centro de Residentes bolivianos, 17/10/2019).

Ante este escenario, las familias eligen la estrategia del silencio/ocultamiento de situaciones que vinculen NNA y espacios laborales, trasladándolas a sus niñas/os:

“Ellos te cuentan. Pero así como te cuentan te dicen: ‘Por favor, no digas nada a la Directora, o no le digas a mi mamá’. Conmigo se abren bastante los chicos” (Profesora, Escuela Primaria, 9/3/2020)

“Hablaba con la amiga de la salita... que le pasaba esto, ella preguntaba ‘¿Vos trabajas?, No, ¿Y cómo te hiciste eso?, No sé, ¿Pero qué te pasó en la piel?, No sé, ¿Pero vos trabajas?, No... los chicos no trabajamos’. Así...” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

En los relatos subyace el temor a una potencial “intervención” de la escuela generando las actuaciones de las instituciones locales pertinentes, percibidas como “amenazantes”. Sin embargo, también se ha registrado que en aquellos casos donde una niña o niño cuentan sus experiencias de trabajo en las quintas, no lo hace desde una posición de denuncia:

“Ella dice: ‘A mí me gusta embalar y armar cajas’... eso está diciendo que ella trabaja, pero no es que dice: ‘a los niños nos explotan... este gobierno que no sé qué’... ¿entendés?” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

Esto, nuevamente, complejiza el asunto para quienes deben tomar decisiones institucionales, en el marco de un escenario donde parecería que las opciones se orientan a una única medida posible: la denuncia. En este marco, si bien pueden existir excepciones, la ausencia de encuadres institucionales termina habilitando que las situaciones se definan desde un marco normativo que no atiende las situaciones de debilidad y desigualdad en las que se encuentran las familias. Las experiencias relevadas denotan las tensiones emergentes entre parámetros jurídicos y realidades sociales complejas.

## Entre la “tradición cultural” y la “desigualdad estructural”: las experiencias laborales de familias bolivianas en el centro del debate

En torno a los factores condicionantes de la participación de NNA en actividades productivas, se evidencia, nuevamente, una representación que invoca componentes culturales para explicar, justificar o legitimar esta realidad. Dentro de esta producción de sentidos, están las que puntualizan “la cultura del trabajo”, a veces como elemento excluyente, otras como parte de una trama de factores intervinientes más amplia:

“( ) es una cultura del trabajo que tienen ellos en su familia, donde todos colaboran, donde los más chiquitos cuidan a los bebés, o van y ayudan a partir de los 6, 7 u 8 años ya están con las manos en las quintas” (Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Las propias organizaciones apelan a la “cultura del trabajo” como una característica que se revaloriza en oposición a lo que consideran negativo -por ejemplo, solicitar ayuda (del Estado), pedir asistencia, acogerse a un programa social-. De la misma manera se asume que este valor se transmite intergeneracionalmente, y que se funde con otro componente que no estaría presente en la población argentina: una “costumbre” de mantener “la familia unida”, que también retrotrae a la experiencia migratoria del núcleo familiar completo, y se extendería a una forma de vida donde todos los integrantes comparten espacios -incluyendo los laborales-, que en definitiva habla de la superposición de la unidad familiar/doméstica y la unidad de producción. Sobre esto, acusan cierta incompreensión o mala interpretación de las instituciones de la sociedad de acogida, incluyendo la escolar:

“Nosotros tenemos la cultura de vivir juntos, de estar juntos, raramente se viene el padre en la temporada para volver allá mayormente vienen las familias. Muchas veces muchas, el gobierno, las leyes, interpretan por qué nosotros tenemos nuestros niños alrededor, que nosotros les decimos andá dejá aquello, o trae esto, o involúcrate con nuestro trabajo es porque nosotros allá somos así, somos muy unidos, muy de tratar de mantener la familia integra...” (N. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 17/10/2019)

“( ) en Bolivia, todo el mundo trabaja. En el campo a los chicos los dejás en sus casas y van a ayudar a sus padres sin que se los pidan, es más fuerte que ellos... En mi comunidad pasa eso y antes nadie decía nada y ahora es terrible. Ahora

en mi comunidad no vas a encontrar a nadie que sea ladrón o drogón, porque están siempre con sus padres a su lado viendo y aprendiendo a trabajar, que es mejor que dejarlos solos jugando, o que estén con el teléfono o la computadora aprendiendo cosas feas.” (L. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 5/10/2019)

En esta lógica también ingresan aquellos componentes asociados a la aprehensión del oficio del horticultor al interior del hogar/comunidad y de la horticultura como un saber-hacer que se internaliza “haciendo” (Dahul y Labrunée, 2016). Los referentes de las organizaciones consultadas advierten que los docentes suelen desconocer este tipo de aprendizajes, sub-valorarlos o malinterpretarlos. Esta mirada opera en las comunidades naturalizando la incorporación de NNA al trabajo a través del concepto “ayuda”, que se refuerza ante las interpelaciones de una mirada condenatoria. También hay expresiones que “defienden la visión mítica acerca de la fraternidad y solidaridad existente entre los trabajadores agrícolas y las fincas donde se recrea un ambiente familiar” (Aparicio, 2009, p. 11):

“Muchas veces los chicos manifiestan en la escuela ‘ayudé a mi papá a trabajar’, ‘estuve trabajando con mi papá’ y claramente los directivos lo toman como trabajo infantil. Y la realidad es que los chicos les están mostrando con orgullo, que ayudaron al papá a trabajar. Entonces se malinterpretan muchísimo estas cosas, y hay que interactuar todo el tiempo porque la verdad es que el padre también se siente perseguido, porque realmente disfrutan en la comunidad de enseñarle a sus hijos a trabajar y en su oficio ellos son así, de hecho es así, los abuelos le enseñaron a toda la familia y van bajando en herencia...” (B. Integrante de AFHOPA, 15/10/2019).

Por su parte, los componentes asociados a pautas culturales, también se cruzan con las costumbres milenarias a las que apelan miembros de entidades como la OSPI, en torno a la relación de los pueblos originarios con la naturaleza, y concretamente, al trabajo con la tierra en el que participan adultos y niños de modo comunitario:

“( ) ellos vienen a trabajar la tierra, viste, que no hay como ellos para trabajar la tierra, y eso es por algo, ellos en lugar de decir somos bolivianos, en realidad son quechuas-aymara, y la madre tierra yo creo que los va convocando para que ellos sean los que trabajan y los que producen la verdura que comemos. Ellos trabajan con los chicos, los llevan, cuando no están en la escuela, los chicos están con ellos trabajando, que es una forma de compartir el trabajo, en un sistema comunitario, que está en el ADN de ellos” (T. Integrante de

OSPI, 27/2/2020).

Frente a este tipo de posicionamientos, algunos docentes cuestionaron el riesgo de la utilización de un discurso aferrado a elementos culturales constitutivos de su adscripción étnica, para legitimar situaciones que definen como de clara vulneración de derechos de la niñez:

“Porque aparte acá está medio disfrazado con esta cuestión de culturas originarias y bueno en ese marco está todo permitido, pero en realidad trabajan para un tercero, no es una labor comunitaria Y después bueno, lo de los conocimientos desde la educación popular, sí hay relevancia en lo que dice esta gente, es decir, lo que dicen las culturas originarias y lo que decimos nosotros desde la cultura hegemónica, y eso lo entiendo, pero está bastante tapado porque hay toda una relación de mutismo étnico para protegerse tienen miedo, viste hablan hasta donde pueden...” (Docente, Escuela Secundaria, 6/3/2020)

Si bien la mayoría de las representaciones adultas que sobrevaloran la influencia de pautas socio-culturales, contribuye a negar o legitimar/naturalizar el trabajo de NNA, esto no se presenta habitualmente como explicación monocausal, sino que se complementa o contextualiza con un relato que -con mayor o menor grado de consciencia- pone de relieve aspectos que definen las condiciones objetivas de vida de una buena proporción de la comunidad boliviana en esta zona rural. En este sentido, suele recaerse en discursos homogeneizantes de un escenario heterogéneo y dispar, que complejiza aún más el análisis.

Con todo, y para los fines de este estudio, vale detenerse en aquellos señalamientos que aluden a: 1) una situación de desigualdad estructural en materia de inserción escolar y acceso a servicios sociales del territorio por parte de la comunidad boliviana; 2) las condiciones de trabajo prevalecientes en el marco de una actividad económica predominantemente informal, donde los modos de contratación o acuerdos distan de ser contraídos entre partes libres e iguales (Aparicio, 2007); y 3) historias familiares de no escolarización y altos índices de analfabetismo en los hogares. Profundizar en cada uno de estos aspectos, permite preguntarse qué márgenes de agentividad (Zavala y Castañeda, 2014) tienen las familias al momento de involucrar a NNA en el trabajo familiar -tanto doméstico como en las quintas-, ante las condiciones de precarización, desigualdad, o marginalidad que atraviesan. Sobre todo si a esto sumamos que dicho involucramiento forma parte de las biografías/historias de vida de los adultos.

En cuanto al primero, los docentes advierten que en la mayoría de las escuelas la institución escolar representa el único centro educativo-cultural al que las poblaciones rurales tienen acceso:

“( ) esta situación de que la escuela era todo para ellos. Porque era de la escuela a la quinta, no había otra posibilidad, salvo esa vez por mes que vienen al centro con la mamá a hacer compras, su vida pasa entre la escuela y la quinta. Hay muchísimos casos de esos, de falta de recursos, porque algunas familias eran muy pobres, entonces contaban solamente con lo que cobraban de su jornal y con la escuela...” (Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Muchos docentes reconocen que llegar a las escuelas para muchas familias implica una verdadera travesía, especialmente ante condiciones climáticas desfavorables. Así como las distancias que separan las quintas de las instituciones escolares y las limitaciones para desplazarse a través del transporte público que circula por rutas hacia las cuales los/as niños/as deben llegar desde los campos. Cuando los transportes públicos limitan sus frecuencias, el ausentismo escolar se vuelve inevitable.

A su vez, se expone una ausencia casi absoluta de servicios de cuidado infantil y/o espacios recreativos haciendo inevitable que NNA deban cuidar a sus hermanos menores o realizar tareas domésticas. Estas situaciones han generado un replanteo de las intervenciones escolares:

“( ) hay cosas que uno genera en esto de que los chicos no trabajen y no se da cuenta respecto de las consecuencias que puede generar, pero de pronto recuerdo el caso que tuvimos con una mamá, que tuvimos que ir con la orientadora social a la casa en varias oportunidades, porque al no estar el hermano mayor, no tenían con quien dejar a los chicos entonces a los más chiquitos los encerraban con un candado adentro de la choza donde vivían. Claro, surgen también esas cosas que después uno no sabe cómo manejarlas, porque tampoco había jardín maternal “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020). -

A ello se le añade el estado de deterioro de la infraestructura escolar y su emplazamiento en un territorio donde se registran múltiples problemas de acceso a servicios básicos:

“Tuvimos todo el ciclo lectivo siguiente y medio año después, en un gallinero que nos prestó la Sociedad Rural porque tampoco había edificios. Entonces no teníamos espacio físico de la escuela, ya eso era un tema difícil de sortear “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

En segundo término, las formas de organización del trabajo que priman en la actividad frutihortícola, particularmente las modalidades de contratación de



mano de obra informal en contexto de profundas asimetrías de poder, aparecen en algunos testimonios puntuales, como factor condicionante de la incorporación de NNA en prácticas productivas. Particularmente, se señala la figura de la mediería, que al establecer una distribución porcentual de las ganancias sobre lo cosechado, en condiciones de marcada desigualdad para quienes aportan la fuerza de trabajo, conlleva, entre otras consecuencias, que se apele a la mano de obra familiar, ya sea nuclear como extendida (a través de cadenas migratorias), como una forma de aumentar la posibilidad de recibir ingresos. En esta forma de organización también se reconocen experiencias de sistemas de explotación que se asientan en redes de paisanaje donde priman relaciones de poder atravesadas por desigualdades étnico-raciales que prevalecen en los contextos de origen. Así lo explicó una docente:

“Estas familias que vienen de Bolivia, incluso las van a buscar de Bolivia, porque hay personas, algunos bolivianos que les dicen ‘capangas’ que se encargan de llevar y de traer, a veces en micros escolares que no están ni en condiciones de transitar, y traen familias enteras viste, que quieren por ahí mejorar su calidad de vida. Los capangas... se aprovechan son los que reciben el dinero de pronto, y ellos después lo reparten y sacan su tajada viste dándole a los trabajadores una miseria. Ellos son los encargados de que trabajen, ellos son los responsables de que hagan las cosas, si se muere uno, reemplazarlo por otro, o sea, se manejan así Los capataces de las estancias o los dueños de las estancias o chacras dejan en manos de esta gente la administración del personal” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Otros testimonios revelan la existencia de empresas que fueron denunciadas por contratar NNA en condiciones de ilegalidad, donde el ocultamiento tanto de menores como de adultos responde a la preservación del trabajo, pues sigue representando una mejor opción de supervivencia al comparar su situación u oportunidades en el país de origen:

“La empresa tiene denuncia por trata de personas, trabajo infantil y uso de agroquímicos prohibidos. ( ) Hay una causa que se armó a partir de una cámara oculta que hizo una organización de Mar del Plata ( ). Había personas que no sabían dónde estaban y no querían estar ahí, y había niños/niñas en condiciones de trabajo precarizado que recibían remuneración de un patrón. No es que le pagaban a los padres sino que era directo ( ) había mucha gente que sí quería seguir trabajando, y que sí quería seguir defendiendo la fuente de trabajo porque aunque el trabajo es malo son mejores que las condiciones que tienen en Bolivia” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020)

En tercer lugar, en las instituciones educativas se registraron historias familiares de no escolarización y altos índices de analfabetismo:

“( ) por ahí un 10% de los padres de los chicos estaban alfabetizados, a la mayoría de los padres teníamos que enseñarle a escribir su nombre para que firmen el boletín” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Esto ha sido abordado en diferentes estudios, inclusive para el espacio geográfico en cuestión, donde se destaca que el valor de la educación se relativiza en contextos laborales y de historias de vida como las descriptas. El planteo no apunta a la asignación de valor negativo a la educación de los hijos/as o a un desinterés por la formación sino, mayormente, al registro de limitaciones en el acompañamiento de las trayectorias educativas de NNA, debido a las propias condiciones de existencia con adultos que no han recibido las herramientas que la educación formal prevé y que pasan largas jornadas trabajando, en espacios en los que unidad familiar/doméstica y unidad de producción se superponen (Dahul y Labruneeé, 2016).

## Los retos de la intervención: entre el sentido común y los vacíos institucionales

Hasta aquí hemos reiterado el carácter complejo de la temática, refiriéndonos a los contextos de desigualdad social -que atraviesan las escuelas- en el que se encuentran las familias; los discursos docentes condicionados por marcos jurídicos que no ofrecen ir más allá de la denuncia; la negación o el ocultamiento como respuesta de adultos y NNA involucrados; y, en medio de ello, subsisten los testimonios que plantean la gravedad de la problemática. Entre ellos, accidentes de trabajo, situaciones de intoxicación, cansancio en el ámbito escolar, entre otras situaciones:

“Los nenes chiquititos me decían... ‘señorita no nos dé más tareas que no nos dan más los brazos para escribir’ y vos los mirabas como tenían las manos, tenían que ir a cepillarse, cada maestra tenía su cepillo, cada chico el jabón, porque venían con las manos... percuridas de haber trabajado con la tierra y encima la tierra no en las mejores condiciones naturales, sino con todas esas pestes que tenían encima, esos glifosatos y toda esa porquería “ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

A partir de ello, nos preguntamos: ¿cómo las representaciones sobre el tema, habilitan o no el desarrollo de estrategias para su abordaje? El escenario es nuevamente heterogéneo: por un lado, aparecen discursos que puntualizan en la inactividad de los directivos y pares, producto del desinterés, negación y/o

evasión del problema:

“( ) Vamos a dar clase, no importa lo que hizo el pibe a la mañana o lo que va a hacer a la tarde porque tenemos que enseñar lengua o lo que sea o matemáticas o inglés no importa. Y hay un montón que están trabajando. O sea, no se le puede enseñar de la misma manera a alguien que estuvo trabajando de alguien que estuvo durmiendo o va a dormir o está bien alimentado. Y eso es lo que la escuela no tiene en cuenta...” (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

“( ) Algunas veces aisladas cae así alguna campaña, alguien que viene a hablar, o dejan algún folletito o alguna cosa, y hablan con los chicos pero no se hace un trabajo mucho más profundo, de realmente hablar con los papás “ (Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Por el otro, ante interpelaciones sociales que reciben docentes que no intervienen o no denuncian, las respuestas ponen nuevamente de relieve la complejidad integral del tema, las singularidades que presenta cada caso, así como las consecuencias indeseadas que este tipo de acciones pueden generar. Así lo expresó una profesora:

“¿Qué voy a ir a la policía? ¿A denunciar que una niña está trabajando? Cómo voy a hacer eso por qué voy a hacer eso para que se la saquen a los padres. Además la nena estaba re-bien con su familia. ( ) Yo eso no lo sabía después me enteré. Son una muy buena familia “ (Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020).

Además de permitirnos reflexionar sobre la denuncia, que reduce y simplifica las situaciones en las que están las personas, favoreciendo la estigmatización punitiva por sobre la resolución del problema, la respuesta de la docente evidencia nuevamente la no preparación de las escuelas para enfrentar el desafío. Esto es algo que algunos trabajadores/as de la educación suelen manifestar, indicando que se encuentran expuestos ante escenarios donde no se les brindan protocolos para la intervención:

“Estando ahí dentro me encuentro con poca herramienta, e incluso cuando hablo adentro comentando para ver qué se puede hacer, ahí hay como una grieta que no se sabe cómo abordar, porque por ahí justamente nos faltan herramientas. También los mismos dueños de las quintas, pienso los propietarios digamos los que les pagan a los quinteros, también ahí hay una falta porque ellos no deberían permitir que sus empleados hagan trabajar a sus niños. Entonces es como que todos somos cómplices al final” (Docente, Escuela Primaria, 10/3/2020).

Desde una perspectiva opuesta a esta tendencia, en una de las escuelas primarias se registró una experiencia en la que, desde el reconocimiento de la problemática y con el objetivo explícito de “afianzar los trabajos de interculturalidad, sostener la educación básica de los alumnos que concurren a este establecimiento y erradicar el trabajo infantil en las quintas próximas”, logró implementar la jornada extendida en el año 2012. Bajo la figura prevista en el artículo 28 de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) y del artículo 186 de la Ley Provincial de Educación (N° 13.688) los/as niño/as pasaron de cuatro a ocho horas de jornada escolar.

Según los docentes involucrados, bajo la percepción de que “(...) los chicos en la escuela están a salvo”, se pretendió: “( ) evitar que el chico vaya cuatro horas a la escuela y cuatro horas a trabajar en las huertas “ y abordar los casos de familias que no tenían con quien dejar a sus hijos/as durante su labor hortícola. Interesa señalar que esto no respondió a una necesidad de índole pedagógica sino a evitar que NNA pasaran horas en los contextos laborales; además de fortalecer el espacio educativo garantizando también el derecho de niños/as a la recreación, al descanso, al esparcimiento, al juego, entre otros:

“Me acuerdo tanto que yo les decía a los papás, ustedes tienen que ocuparse a la tarde del baño y de la cena, después de todo lo demás nos ocupamos nosotros: desayuno, almuerzo, merienda, educación, que los chicos puedan disfrutar, que puedan tener sus tiempos, sus momentos, que puedan compartir, porque cada chico que vuelve a su casa está con sus padres y sus hermanos y están bastante aislados, entonces la escuela era un centro de socialización y de compartir“ (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020).

Considerando que según la Ley Nacional de Educación, la jornada extendida es una modalidad diseñada con otros propósitos, se visualiza en este proceso el carácter activo del equipo directivo al apropiársela (Rockwell, 1996) y redefinirla como respuesta de mitigación al trabajo infantil. Ahora bien, su implementación no estuvo exenta de la resistencia de las familias, incluyendo la decisión de una proporción minoritaria de cambiar sus hijos/as de escuela:

“(...) hubo que convencer realmente a nivel ‘convencimiento’, porque muchos papás, bueno, podían entender que esto era para un futuro mejor de los chicos, pero para otros era sacarle una herramienta de trabajo” (Docente, Escuela Primaria, 3/3/2020).

“¡No sabes el trabajo que tuve que hacer casa por casa, tres veces para hablar con los padres! y yo les decía: ‘ustedes hagan el esfuerzo de trabajar por sus hijos esas cuatro horas, que después sus hijos se lo van a recompensar’. Fue un trabajo

muy complicado porque los padres no querían firmar para que la escuela tuviese 8 horas” (Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020)

Teniendo presente las buenas intenciones de esta intervención, vale mencionar la continuidad con las otras formas institucionales de resolver estas situaciones. Al igual que las políticas denunciadas por la comunidad boliviana centradas en responsabilizar a la familia, la jornada extendida desarticulaba la debatida estrategia familiar de obtener un mayor ingreso. La propuesta prescinde de otras acciones estatales que modifiquen/trastoquen la situación socioeconómica subordinada de las familias. Así, la resistencia a la jornada extendida se centraba en los cambios que generaba una práctica considerada tanto “tradicional”, como necesaria. Ante ello, el acercamiento a padres y madres fue central para construir espacios de entendimiento y acuerdos que permitieran colocar los derechos de la niñez en un lugar prioritario. Según directivos y docentes ello se fue afianzando con el transcurso del tiempo. En esta línea vale la iniciativa de las docentes en reconocer a los padres y madres de la comunidad boliviana apelando a sus sentidos positivos respecto a la escolarización.

---

## REFLEXIONES FINALES

Este trabajo muestra las tensiones existentes entre los criterios y entrenamientos de la escuela como institución nacional y los de las poblaciones locales frente a un tema como es el trabajo de NNA pertenecientes a comunidades migrantes bolivianas. Se ha desarrollado en un contexto espacial que, a diferencia de otros puntos geográficos de Argentina (Área Metropolitana de Buenos Aires, Córdoba, Patagonia o NOA) cuenta con reducidas investigaciones previas que allanen el reto analítico afrontado.

Complejizar las representaciones adultas emergentes sobre este asunto, ha permitido reconocer, por un lado, que la mirada que coloca demasiado peso en la agencia social (asociándola a pautas culturales atribuidas a la adscripción étnico-nacional de las familias migrantes), contribuye a reforzar sentidos estigmatizantes y de culpabilización hacia las mismas, que agravan situaciones de discriminación, excluyendo del análisis las complejidades inherentes a la problemática y las condicionantes estructurantes/estructurales que subyacen a estas situaciones. En particular, las modalidades predominantes de organización del trabajo en esta actividad económica, pero también, su inserción social “y educativa- desigual en el contexto receptor, asociadas a su condición de extranjería, pertenencia étnico-nacional, de clase, etc.

Por otra parte, ha permitido visibilizar la ausencia de formación y encuadres institucionales para los/as trabajadores/as de la educación, que carecen

de dispositivos de intervención, y también de instancias donde puedan interpelar sus sentidos sobre estas situaciones. Como consecuencia, coexisten posicionamientos que oscilan desde la negación o abordajes parciales/superficiales del problema, hasta estrategias que apelan a reconvertir herramientas disponibles -como la extensión de la jornada escolar- como instrumento de lucha contra el trabajo infantil. En cualquier caso, las situaciones se definen desde el sentido común de autoridades educativas, en los que prevalecen formas hegemónicas de normalidad que conceptualizan lo diverso.

Las formas hegemónicas de conceptualizar lo diverso se expresan, por ejemplo, en los usos de la categoría cultura de manera estática que vinculan las prácticas a identidades unívocas y generales que derivan en la visión integracionista o la folclorización. Esto tiene lugar en un contexto donde coexisten discursos de inclusión y políticas de interculturalidad con situaciones de silenciamiento, que no hacen más que revelar la subsistencia de la exclusión desde lugares no tan palpables. En este marco de silenciamientos, la vinculación de NNA a prácticas laborales se oculta crecientemente, ante acciones o discursos aferrados a parámetros jurídicos que se revelan insuficientes para profundizar complejidades y heterogeneidades de infancias y adolescencias.

En medio de este escenario se encuentran muchas familias de la comunidad boliviana, con discursos reivindicatorios de sus pautas culturales -muchos de las cuales denotan altos niveles de reproducción intergeneracional de situaciones de vulnerabilidad y pobreza-. Estos discursos contribuyen a naturalizar tanto su inserción segmentada en el mercado de trabajo, como las prácticas laborales de sus hijos/as, beneficiando intereses externos de explotación y/o abuso, en el marco de redes asentadas en marcadas asimetrías de poder (a veces gestadas dentro de la propia comunidad). La trama se complejiza aún más cuando la denuncia y persecución judicial, ingresa en una escalada de abusos o violencias, que los revictimiza: además de reforzar estigmas, amenaza sus fuentes de trabajo que siguen siendo mejor valuadas en términos relativos a las condiciones de vida que ofrece/ofrecía su lugar de origen.

Finalmente, este esfuerzo de complejizar las imágenes adultas en tensión que desde la escuela y las comunidades bolivianas se generan en torno al tema, requiere como desafío futuro contemplar las voces de los protagonistas (NNA), cuyas experiencias y sentidos pondrán en cuestión esta interpretación siempre parcial. Esta iniciativa mantendrá el desafío reflexivo de diferenciar entre etnocentrismo y solidaridad, creyendo en la empatía con quienes son víctimas de la desigualdad y la opresión (Tarducci, 2013).



---

## BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (2008) “Formación docente e Interculturalidad”, *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año IV, nº 12, p. 121-138.

APARICIO, Susana (2009) “Niños trabajadores en el agro argentino. Familias campesinas y de asalariados rurales. Mitos y creencias en torno al trabajo infantil rural”. Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, agosto-septiembre.

APARICIO, Susana (2007) “El trabajo infantil en el agro” (205-240). En: VVAA (Eds.), *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública*. Buenos Aires: Oficina de la OIT en Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

ATAIDE, Soraya (2016) “El rol del boliviano en las transformaciones socio productivas de Apolinario Saravia y Gral. Pizarro” (201-230). En: Ataide, Soraya (Comp.), *Desarrollo Rural en debate. Estudios en el espacio agrario salteño*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.

ATUCHA, Ana, LACAZE, María V. y ROVERETTI, Mariano (2014) “Hacia la producción frutihortícola sustentable en el sudeste bonaerense: los desafíos que encuentran las producciones de General Pueyrredón”. Ponencia presentada en Jornadas Regionales ADENAG Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, octubre.

BEHERAN, Mariana (2011) “Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires” (225-244). En: Novaro, Gabriela (Comp.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

BENENCIA, Roberto (2012) “Los inmigrantes bolivianos en el mercado de trabajo de la horticultura en fresco en la Argentina” (153-234). En: Organización Internacional para las Migraciones, *El impacto de las migraciones en Argentina, Cuadernos Migratorios 2*. Buenos Aires: OIM.

BORTON, Laureano (2011) “Representaciones docentes sobre los niños tobas y sobre el silencio en una escuela en situación de interculturalidad” (83-102). En: NOVARO, Gabriela (Coord.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires: Ediciones Biblos.

BOCERO, Silvia y PRADO, Pedro (2008) “Horticultura y territorio. Configuraciones

*NICOLAO, Julieta; TEVEZ, Emilio. ¿“Trabajo infantil” o “tradición cultural”? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires. pp. 35 - 66 |*

territoriales en el cinturón hortícola marplatense a fines de la década del noventa”, *Estudios Socioterritoriales*, n° 7, p. 98-119.

BRIONES, Claudia (2005) “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales” (11-43). En: Briones, Claudia (Comp.), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

DAHUL, María Luz y LABRUNÉE, María Eugenia (2016) “La escuela rural y su influencia frente a las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil en el cinturón frutihortícola del Partido de General Pueyrredón. Un estudio de caso”. Ponencia presentada en IX Jornadas de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, diciembre.

DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela (2011) “¿Una inclusión silenciosa o la sutiles formas de discriminación?” (37-57). En: Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.

DOMENECH, Eduardo (2004) “Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?”, *Astrolabio*, Vol. 1, n° 1, p. 1-12. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121212122149/Domenech2.pdf>

DOMENECH, Eduardo (2014) “«Bolivianos» en la «Escuela Argentina»: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana”, *REMHU*, Año XXII, n° 42, p. 171-188.

FORNI, Pablo, SILES, Marcelo y BARREIRO, Lucrecia (2004) *¿Qué es el Capital Social y cómo analizarlo en contextos de Exclusión? Estudios de caso en Buenos Aires, Argentina*. JSRI Research Report 35, Julian Samora Research Institute, Michigan State University, East Lansing, Michigan.

GUBER, Rosana (2004) *El salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

HALPERN, Gerardo (2009) “La legislación migratoria en Argentina” (25-70). En: HALPERN, Gerardo (Comp.), *Etnicidad, inmigración y política*. Buenos Aires: Prometeo.

INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2010) *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010* [en línea]. Recuperado de: <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>

INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) (2016) *Descripción de la producción en el cinturón hortícola de Mar del Plata*. Recuperado de: [https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-inta\\_descripcion\\_produccion\\_cinturon\\_horticola\\_mdp.pdf](https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-inta_descripcion_produccion_cinturon_horticola_mdp.pdf)

LACAZE, María V., ATUCHA, Ana J., BERTOLOTTI, María I., GUALDONI, Patricia, LABRUNÉE, María E., LÓPEZ, María T., PAGANI, Andrea N. y VOLPATO, Guillermo (2014) *Producto Bruto Geográfico del Partido de General Pueyrredón, 2004-2012*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy (1996) "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction" (1-56). En: Levinson, Bradley, Foley, Douglas E., y Holland, Dorothy C. (Eds.), *The cultural production of the educated person*. Albany State: University of New York press. Traducción: Laura Cerletti.

NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jeans Ariel (1999) "El 'crisol de razas' hechas trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento" (23-56). En: Neufeld, María R. y Thisted, Jeans A. (Comps.), *'De eso no se habla...' los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.

NOCETI, María Belén (2011) "'Trabajo infantil rural' y 'explotación laboral infantil rural'. Aportes antropológicos a la diferenciación de conceptos para el diseño de políticas de protección de derechos del niño en el sudoeste bonaerense", *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, n° 22, p. 58-73. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185245082011000200005&lng=es&nrm=iso\[01/02/2017%2018:46:53\]](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185245082011000200005&lng=es&nrm=iso[01/02/2017%2018:46:53])

NOVARO, Gabriela (2016) "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina", *Nómadas*, n° 45, p. 105-121.

NOVARO, Gabriela (2009) "Palabras desoídas "palabras silenciadas " palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires", *Dossiê Antropologia da Educação*, Vol. 34, n°1, p. 47-64.

NOVARO, Gabriela, BORTON, Laureano, DIEZ, María Laura y HECHT, Carolina (2008) "Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, n°36, p. 173-201.

NOVARO, Gabriela, DIEZ, María Laura y MARTÍNEZ, Laura (2017) "Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar", *Revista Migraciones Internacionales*, Año, 1, n°2, p. 7-23.

NICOLAO, Julieta; TEVEZ, Emilio. ¿"Trabajo infantil" o "tradición cultural"? Complejizando las representaciones adultas sobre la inserción de niños/as y adolescentes de familias bolivianas en contextos laborales del interior de la Provincia de Buenos Aires. pp. 35 - 66 |

NOVICK, Susana (1997) “Políticas migratorias en Argentina” (83-139) En: OTEIZA, Enrique, NOVICK, Susana y ARUJ, Roberto (Comps.), *Inmigración y discriminación. Políticas y discursos*. Buenos Aires: GEL.

PACECCA, María Inés (2014) *Trabajo adolescente y migración desde Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

PEDONE, Claudia (2006) *Estrategias migratorias y poder. «Tú siempre jalas a los tuyos»*. Quito: Ediciones Abya-Yala

PIZARRO, Cynthia (2015) *Bolivianos y bolivianas en la vida cotidiana cordobesa. Trabajo, derechos e identidad en contextos migratorios*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

PIZARRO, Cynthia (2011) “Inmigrantes bolivianos en el sector hortícola: entre la discriminación racializante, la precariedad laboral y la movilidad socio-productiva” (119-164). En: Cynthia Pizarro (Ed.), *Ser Boliviano en la región metropolitana de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: EDDUC.

PIZARRO, Cynthia (2007) “Inmigración y discriminación en el lugar de trabajo. El caso del mercado frutihortícola de la Colectividad Boliviana de Escobar”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n°63, p. 211-243.

ROCKWELL, Elsie (1996) “Llaves (Claves) para la apropiación: escolarización rural en México” (301-324). En: LEVINSON, Bradley, FOLEY, Douglas E., y HOLLAND, Dorothy C. (Eds.), *The cultural production of the educated person*. Albany, State University of New York press. Traducción: Carlos Alberto Costanzo.

SEGATO, Rita (2007) *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

SINISI, Liliana (1999) “La relación *nosotros-otros* en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” (189-234). En: NEUFELD, María R. y THISTED, Jeans A. (Comps.), *‘De eso no se habla...’ los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.

TARDUCCI, Mónica (2013) “Abusos, mentiras y video. A propósito de la niña wichi”, *Boletín de Antropología y Educación*, Año 4, n°5, p. 7-13. Recuperado de: [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae\\_n05a01.pdf](http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n05a01.pdf)

TEVEZ, Emilio (2012) “Inmigrantes bolivianos en Argentina: representaciones y resignificaciones acerca del trabajo en el lugar de origen y la sociedad de arribo”, *Persona y Sociedad*, Vol. XXVI, n° 3, p. 85-107.

THISTED, Sofía (2014) “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas” (133-170). En: Martínez, María E. y Villa, Alicia (Comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en la perspectiva cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

ZAVALA, María Alicia y CASTAÑEDA, Sandra (2014) “Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo”, *Magister*, n° 26, p. 98-104.

Otros recursos citados:

“Más de 700 inmigrantes se radicaron legalmente en la ciudad en lo que va del año”. *La Capital*, 8/9/2013, Recuperado de: <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2013/09/09/248123.htm>

Entrevistas citadas:

Directora, Escuela Primaria, 13/3/2020

Docente, Escuela Primaria, 3/3/2020

Docente, Escuela Primaria, 10/3/2020

Profesora, Escuela Secundaria, 8/3/2020

Profesora, Escuela Secundaria, 6/3/2020

Profesora, Escuela Primaria, 10/3/2020

Profesora, Escuela Primaria, 9/3/2020

T. Integrante de OSPI, 27/2/2020

A. Integrante de AFHOPA, 15/10/2019

A. Integrante de la AFHOPA, 11/11/2019

L. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 5/10/2019

N. Integrante del Centro de Residentes Bolivianos, 17/10/2019