

#4

Diciembre
2022

Movimientos migratorios Sur-Sur

Fronteras, trayectorias y desigualdades

Niñeces y adolescencias
migrantes en
América Latina: entre
desigualdades y derechos
SEGUNDA PARTE

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Iskra Pavez-Soto
Claudia Pedone
Verónica Hendel
Milena Collazos
Antonia Garcés
Sara Joiko
Josefina Palma
Mónica Da Silva Ramos
Mauricio Fuentes
Lucía Martín
Ana Claudia Barreto
Isis do Mar Marques Martins
Ednelson Mariano Dota
Melina Damiana Varela
Ana Irene Rovetta Cortés
Guadalupe Blanco Rodríguez
Dulce Rueda
Débora Gerbaudo Suárez
Lucía Nuñez Lodwick
Iciar Dufraix

Boletín del
Grupo de Trabajo
Migración Sur-Sur

 **CLACSO**

Movimientos migratorios Sur-Sur : Fronteras, trayectorias y desigualdades no. 4 : niñeces y adolescencias migrantes en América Latina : entre desigualdades y derechos / Iskra Pavez-Soto... [et al.] ; coordinación general de Ana Inés Mallimaci... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2022.

Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-394-2

1. Niñez. 2. Adolescencia. 3. Desigualdad. I. Pavez-Soto, Iskra. II. Mallimaci, Ana Inés, coord.

CDD 304.8098



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Gestión Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Marta Paredes, Rodolfo Gómez, Sofía Torres,

Teresa Arteaga y Ulises Rubinschik

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Coordinadorxs

Ana Inés Mallimaci

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Argentina

anamallimaci@gmail.com

Fernanda Stang

Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud,

Departamento de Sociología

Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez

Chile

fstang@ucsh.cl

Thales Speroni Pereira Da Cruz

ELA - Departamento de Estudos Latino-Americanos

Universidade de Brasília

Brasil

thalessperoni@gmail.com

Coordinación y edición del N° 4:

Iskra Pavez

Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Investigación en

Educación (CIE)

Santiago, Chile.

iskra.pavez@ubo.cl

Claudia Pedone

CONICET-IEGE, Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

claudiapedone@yahoo.es

Coordinación general del Boletín

Denise Zenklusen

Centro de Investigaciones y Transferencia de Rafaela (CONICET y

UNRaf)

Facultad de Cultura Educación y Conocimiento, UNRaf

Argentina

denisezenklusen@gmail.com

Gisela P. Zapata

Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Brasil

gpzapata@gmail.com

Las opiniones vertidas en los artículos que componen esta publicación son de exclusiva responsabilidad de sus autores, y no representan necesariamente las de las editoras y coordinadoras del Boletín, ni las de CLACSO.

Contenido

- | | |
|---|--|
| <p>5 Niñeces y adolescencias migrantes en América Latina
Entre desigualdades y derechos.
Segunda parte
Iskra Pavez-Soto
Claudia Pedone</p> <p>10 Migración, desigualdades y aprendizajes en tiempos de pandemia y aislamiento
Verónica Hendel</p> <p>16 Vulneración del derecho a la educación de la niñez migrante en Chile durante la pandemia
Milena Collazos
Antonia Garcés
Sara Joiko
Josefina Palma</p> <p>24 Niñez migrante y procesos educativos en una escuela pública de Montevideo
Mónica Da Silva Ramos
Mauricio Fuentes
Lucía Martín
Ana Claudia Barreto</p> <p>31 Mobilidade residencial, família e crianças no contexto metropolitano periférico brasileiro
Isis do Mar Marques Martins
Ednelson Mariano Dota</p> | <p>39 Saberes y experiencias de niños y niñas en torno a Bolivia
Conversaciones en un jardín de infantes
Melina Damiana Varela</p> <p>48 “Sin futuro... por un gasoducto”
Narrativas de jóvenes sirios/as desplazados/as a Argentina por la guerra
Ana Irene Rovetta Cortés</p> <p>56 Infancias y juventudes en contextos migratorios
La relevancia de la generación y el género en la horticultura argentina
Guadalupe Blanco Rodríguez
Dulce Rueda</p> <p>62 Memorias migrantes de una infancia trans en Paraguay
Débora Gerbaudo Suárez
Lucía Nuñez Lodwick</p> <p>68 Reseña bibliográfica
Iciar Dufraix</p> |
|---|--|

Niñeces y adolescencias migrantes en América Latina

Entre desigualdades y derechos. Segunda parte

Iskra Pavez-Soto*
Claudia Pedone**

Durante la época de la pandemia (2020-2022) los derechos de la infancia más pobre se han visto vulnerados, especialmente en cuanto a la salud, la educación y la vivienda y dentro de este grupo, la niñez migrante en particular se ha tornado en una deuda que aún permanece abierta (Voltarelli, Pavez Soto y Dreby, 2021). La vinculación entre niñeces y adolescencias migrantes y los ámbitos educativos y residenciales se puede apreciar en varios de los textos que presentamos en esta Segunda Parte del Boletín N° 3 del GT Migraciones Sur-Sur de CLACSO. En este caso, se enfatiza en las consecuencias de estudiar en pandemia a partir

* Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Investigación en Educación (CIE), Santiago, Chile. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Migración Sur-Sur. E-mail: iskra.pavez@ubo.cl

** CONICET-IIEGE, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integrante de los Grupos de Trabajo CLACSO Migración Sur-Sur y Fronteras: identidades, movilidades y comercios. E-mail: claudiapedone@yahoo.es

de la intersección de desigualdades de la condición migrante, escasos recursos, irregularidad jurídica, entre otras, que no permitía acceder a los recursos paliativos de los Estados nacionales de destino.

Cabe decir que estos escritos derivan de investigaciones concluidas y otras aún en curso basadas en diferentes metodologías de investigación social y deliberación crítica que nos muestran un diálogo entre las niñas y adolescencias como protagonistas de la actual reconfiguración de los flujos migratorios en América Latina. De forma particular, exponen y reflexionan sobre las condiciones de vida en los países del Cono Sur que, asociado al ámbito de los derechos sociales emblemáticos (educación, salud, vivienda, etc.) y desde métodos cualitativos y etnográficos, realizan una mirada retrospectiva de lo vivido por las niñas migrantes.

En primer lugar, el artículo titulado: *MIGRACIÓN, DESIGUALDADES Y APRENDIZAJES EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y AISLAMIENTO* de Verónica Hendel, cuyo objetivo es realizar una reflexión acerca de las formas que han adoptado las desigualdades en situación de pandemia en el contexto conurbano bonaerense, muestra el impacto de las medidas de cuarentena en el proceso educativo. Esta es un área que se analiza en profundidad, ya que se denotan graves consecuencias en la vida de las nuevas generaciones, quienes vieron afectados los procesos de socialización en sus familias, escuelas y comunidades. El hecho macrosocial de la pandemia ha derivado en un verdadero cambio cultural respecto al uso de las tecnologías y su creciente utilización en las nuevas generaciones. El texto que viene a continuación del Colectivo Rizoma Intercultural -constituido por Milena Collazos, Antonia Garcés, Sara Joiko y Josefina Palma- y titulado: *VULNERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ MIGRANTE EN CHILE DURANTE LA PANDEMIA* nos muestra la experiencia del tema educativo en el ámbito de Chile, donde se ha generado una verdadera crisis en la educación pública producto del aumento del ausentismo escolar que ha generado procesos de deserción y/o exclusión del sistema; dejando en evidencia la falta de políticas públicas para garantizar el derecho a la educación de aquellas niñas, niños y adolescentes migrantes que llegaron durante la época de pandemia. Le sigue, el artículo *NIÑEZ MIGRANTE Y PROCESOS EDUCATIVOS*

EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE MONTEVIDEO de Mónica Da Silva Mauricio Fuentes, Lucía Martín y Ana Claudia Barreto, quienes se adentran en un estudio etnográfico autocrítico situado en un país que aparentemente goza de un alto nivel de vida y estándar de derechos humanos. Sin embargo, queda en evidencia el desafío de garantizar una verdadera inclusión para todos los sujetos y desde las posiciones subordinadas en que son clasificados desde la burocracia estatal.

Luego, el texto de las autoras Isis do Mar Marques Martins y Ednelson Mariano Dota, titulado: *MOBILIDADE RESIDENCIAL, FAMÍLIA E CRIANÇAS NO CONTEXTO METROPOLITANO PERIFÉRICO BRASILEIRO*, refleja la vulneración del derecho a la vivienda en el ámbito de Brasil especialmente en las familias monoparentales a cargo de mujeres; frente a la expansión urbana y la falta de cuidados infantiles proveídos por el Estado, se ha observado la precariedad residencial de las familias con niñas y niños pequeños a su cargo. Posteriormente, viene el texto *SABERES Y EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS EN TORNO A BOLIVIA. CONVERSACIONES EN UN JARDÍN DE INFANTES* de Melina Damiana Varela, quien nos adentra en el universo de la educación preescolar y la primera infancia como áreas poco estudiadas y que requieren ser visibilizadas; en este estudio, las niñas y los niños originarios de familias migrantes de origen boliviano en Argentina hablan sobre las actividades cotidianas que realizaban en su país de origen y se concluye que las trayectorias migratorias infantiles constituyen un nuevo saber que exige un lugar más destacado en la escuela contemporánea. A continuación, el texto de Ana Irene Rovetta Cortés *“SIN FUTURO... POR UN GASODUCTO”: NARRATIVAS DE JÓVENES SIRIOS DESPLAZADOS A ARGENTINA POR LA GUERRA* nos muestra el caso de la migración siria en el continente latinoamericano, con el foco en el programa oficial de Argentina para recibir a población refugiada. En esta investigación se entrevista a jóvenes que vieron su vida fracturada por la guerra y una crisis sin precedentes, cuya meta se dibuja en torno a las expectativas educativas, a pesar de realizar trabajos precarios y sentirse aún en proceso de integración en el nuevo país, porque deben aprender una nueva lengua.

Para finalizar, los textos de Guadalupe Blanco Rodríguez y Dulce Rueda, *INFANCIAS Y JUVENTUDES EN CONTEXTOS MIGRATORIOS. LA RELEVANCIA DE LA GENERACIÓN Y EL GÉNERO EN LA HORTICULTURA ARGENTINA*, y de Débora Gerbaudo Suárez y Lucía Nuñez Lodwick, *MEMORIAS MIGRANTES DE UNA INFANCIA TRANS EN PARAGUAY*, a partir de un contexto regional como lo son dos flujos migratorios históricos hacia Argentina, nos presentan desde una mirada retrospectiva, de qué manera migrantes de origen boliviano y paraguayo vivenciaron sus niñeces y entradas al mundo adulto en una vida marcada por las movilidades familiares y personales. En el primer texto, una joven mujer de origen boliviano reflexiona sobre la organización del cuidado y las pautas de crianza en el trabajo agrícola y se aleja de los debates donde cualquier asunción de responsabilidades de niños/as y adolescentes se toma como explotación infantil, para recuperar retrospectivamente cómo su madre organizaba el trabajo reproductivo/productivo y ese hecho atravesó su crianza y su entrada al mundo del trabajo cruzada por las diferencias de género entre hermanos/as. Así, el trabajo hortícola en la quinta se transformó en la cultura conocida y toda intervención debería conocer la cultura que desea transformar. El último texto presentado (*MEMORIAS MIGRANTES...*) nos enseña el caso de una mujer trans y migrante, quien evoca difíciles situaciones de discriminación en la escuela y cavila sobre el concepto de identidad y se reapropia de su cuerpo y de su apariencia en un verdadero rito de paso que marcó el giro de su identidad. El estudio está realizado desde una perspectiva autocrítica y metarreflexiva que plantea un debate candente.

Cabe decir que se ha respetado el uso del sexo género en el lenguaje que cada autora o autor -o conjunto de autorías colectivas- estimó conveniente para expresar sus ideas mediante las palabras escogidas y escritas en estas páginas. Por ejemplo, se ha respetado el uso del masculino genérico, el uso de la barra slash (/) para duplicar la vocal, la inserción de otras letras (X, @, etc.) e incluso el cambio de algunas letras (A, M o P por E, etc.) en los pronombres y demás palabras que así lo requerían. Desde nuestra postura reconocemos divergencias ideológicas y teóricas en las formas que asume la escritura crítica, académica, literaria y de cualquier índole. Como se ha repetido tantas veces: “el lenguaje crea realidad”, de

allí que existan tantas y tan variadas -y en ocasiones opuestas- maneras de escribir lo social y disímiles estructuras para narrar a los sujetos. Esta variopinta nomenclatura representa las heterogéneas estrategias de enunciación respecto de un tema tan complejo como político como lo es el uso del sexo-género en el lenguaje. Encendidos debates que también se hacen presente en las ciencias sociales, en el campo del activismo y de la crítica social.

REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

Voltarelli, Monique Ap., Pavez Soto, Iskra, & Dreby, Joana. (2021). Infância migrante e pandemia: a crise da América Latina. *Linhas Críticas*, 26, e36298. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.36298>

Migración, desigualdades y aprendizajes en tiempos de pandemia y aislamiento

Verónica Hendel*

“Estrés”, dejar de “hacer las tareas para trabajar”, “falta de motivación” y “estar triste todo el tiempo” son solo algunos de los modos en los cuales niños/as y jóvenes que, en su mayoría, forman parte de familias migrantes y residen en el conurbano bonaerense describen las dificultades que atravesaron durante la pandemia y el aislamiento del año 2020 y buena parte del 2021. Aquel momento en que el tiempo pareció detenerse y, junto con él, la posibilidad de asistir a la escuela. Hay quienes califican este acontecimiento como “la mayor migración de la historia”: una migración de las aulas físicas a las virtuales (Dussel, 2020). Sin embargo, en contextos de desigualdad esa supuesta migración devino en una pérdida del vínculo con las instituciones escolares, en algunos casos en forma

* CONICET, Universidad Nacional de Luján y Universidad de Buenos Aires, Argentina. Email: vero_hendel@yahoo.com

parcial y en otro total, y en una transformación profunda de las formas de vida. En este escrito nos proponemos realizar una reflexión acerca de las formas que han adoptado las desigualdades en situación de pandemia en el contexto nacional y en el conurbano bonaerense, en particular, con cierto énfasis en la perspectiva juvenil y de lxs adultxs con hijxs escolarizadxs. Nos interesa, en especial, analizar las dificultades que la población migrante en la Argentina, en general, y en la provincia de Buenos Aires, en particular, debió enfrentar para acceder al derecho a la educación, en un marco más amplio de desigualdades que resulta indispensable considerar para comprender lo sucedido.

De derecho a privilegio

El contexto de pandemia y Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) conllevó el desarrollo de una modalidad de educación a distancia que supuso nuevas dificultades y retos sin precedentes en el ámbito educativo. El acceso a la educación formal en este contexto se vio limitado por las posibilidades de acceder a internet y condicionado por los medios de las familias y comunidades de acompañar a lxs niñxs y jóvenes en su proceso de aprendizaje. Si bien desde el Estado se desarrollaron cuadernillos de actividades que se distribuyeron en las puertas de las escuelas, de forma mensual, de mano en mano, junto con la entrega de alimentos, y se difundieron programas de televisión educativos, la falta de contacto cotidiano con lxs docentes tuvo considerables consecuencias que luego trataron de paliarse a través de políticas públicas específicas, como los Programas de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR y ATR+). Entre otras consecuencias, cabe mencionar el aumento del abandono escolar, la dificultad para realizar aprendizajes significativos y el acrecentamiento de situaciones de depresión, estrés y angustia. Muchas de esas consecuencias extienden sus efectos hasta la actualidad.

A la virtualización de la educación debemos sumar una variedad de situaciones que complejizaron aún más el acceso a la educación formal de la población migrante. Por un lado, las economías de las familias

migrantes se vieron fuertemente afectadas a partir de la prohibición de la venta callejera y el cierre de comercios que no son de primera necesidad. En algunas zonas de la provincia de Buenos Aires, el control de las fuerzas de seguridad sobre los comercios de bienes no elementales y la venta callejera se exacerbó aún más de lo habitual, siendo los comerciantes, en muchos casos, migrantes sin posibilidades de acceder a la ayuda gubernamental, como, por ejemplo, el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), debido a su situación legal.

En algunos barrios de la provincia de Buenos Aires con una importante población migrante, la ayuda alimentaria que propiciaban las escuelas a través de las autoridades provinciales y locales no resultó suficiente y se registraron casos de madres a las cuales sus “patrones” no las dejaban retirar los bolsones por encontrarse en horario de trabajo. La frase “la continuidad pedagógica es una mentira”, pronunciada en dicho contexto por una de las directoras del nivel secundario con las cuales trabajamos, resume drásticamente algunos de los aspectos de la situación que atravesaron y atraviesan las escuelas ubicadas en los barrios más vulnerables. No se trata de una crítica a las políticas educativas, sino de la constatación de un límite; la profunda desigualdad que este contexto ha puesto en evidencia, también expresa un objetivo claro: la necesidad de sostener el vínculo. El problema es que este objetivo se dificulta cuando la mirada sobre las familias se individualiza y la posibilidad de construir una propuesta educativa propia, situada, y consensuada entre todos los actores escolares se torna sumamente difícil. Probablemente ese sea el mayor desafío en la actualidad, en esta suerte de “regreso a la normalidad”, pero para ello resulta necesario saber dónde estamos parados y hacer una lectura crítica de lo sucedido.

Las cifras de la desigualdad

Los resultados de la Primera Encuesta Nacional Migrante (ENMA, 2020), realizada por la Red de Investigaciones en Derechos Humanos del CONICET y un conjunto de organizaciones de migrantes, confirman algunas de las dimensiones de las nuevas desigualdades o profundización de las

desigualdades preexistentes a las cuales hemos hecho referencia en el párrafo anterior. En cuanto a las principales estrategias desarrolladas por las instituciones educativas para sostener la continuidad pedagógica de lxs hijxs se destacan: el uso de plataformas (reuniones virtuales, correo electrónico y redes sociales, en un 48%), teléfono celular/fijo (aplicaciones de mensajería instantánea como, por ejemplo, WhatsApp, 42%) y otras que incluyeron los cuadernillos digitales y en papel (2%). Estos datos confirman que el acceso a la educación pasó a estar mediado por diversas herramientas tecnológicas e internet. Al respecto, no resulta menor que el 8% de las personas encuestadas haya señalado que sus hijxs no pudieron sostener la continuidad pedagógica durante la pandemia.

En línea con lo señalado anteriormente, un 62% señaló que sus hijxs enfrentaron dificultades para sostener la continuidad pedagógica. Entre las principales dificultades, se mencionaron: limitaciones para acompañar a sus hijxs en la realización de las actividades (22%), entre las cuales cabe destacar la falta de condiciones adecuadas en el hogar.

Por otra parte, el acceso a internet en el contexto de educación a distancia requiere una atención especial: el 35% de las viviendas de adultos con hijxs que respondieron la ENMA afirmaron carecer de acceso a internet. Este aspecto ayuda a comprender con mayor profundidad las dificultades ya analizadas, al mismo tiempo que plantea la imperiosa necesidad de políticas públicas que adviertan y se orienten a paliar esta desigualdad, incluso en el marco del actual regreso a la presencialidad.

En una encuesta realizada a jóvenes del distrito de Tres de Febrero, en la provincia de Buenos Aires, que en su mayoría forman parte de familias migrantes y cursan el nivel secundario, manifestaron que durante el ASPO se vincularon con sus docentes a través de teléfonos celulares, dispositivos que en muchos casos compartían con otros miembros de su familia, que su acceso a internet dependía de la carga de datos (es decir, del dinero disponible) y que muchos de ellos estaban realizando actividades laborales para tratar de paliar la difícil situación o que tenían familiares a su cargo. En dicho contexto, también aumentaron los casos

de jóvenes que atravesaban situaciones de depresión o conflictos familiares de gravedad. Por último, cabe señalar que la irrupción de la vida doméstica en la esfera de lo público a través de la comunicación virtual supuso para muchos de estos jóvenes una situación de exposición inusual de sus condiciones de vida a través de la cámara de sus celulares, que se tornó aún más compleja en el contexto de exacerbación del racismo y la xenofobia que caracterizó al periodo de ASPO.

Tal como señalan estudios recientes, la situación de aislamiento y pandemia ha planteado nuevos desafíos para el sistema educativo. A su vez, los resultados de la ENMA muestran las desigualdades que se superpusieron con las ya existentes, dificultando aún más el acceso a la educación de la niñez dentro de las familias migrantes. Por otra parte, la situación educativa de los niños y jóvenes que forman parte de familias migrantes no puede analizarse de forma disociada de otros aspectos centrales, tales como el acceso a la regularidad documentaria, al trabajo, a la vivienda y a los servicios básicos de los adultos a cargo.

Más allá de la escuela

“Aprendí a cocinar”, “a respetar mis emociones”, “a cortar el pelo”, “descubrí que me gusta leer”, “aprendí cosas que yo no conocía de mí mismo”, “escuché más géneros musicales y encontré mis favoritos” y “tocar un poco la guitarra” son algunas de las respuestas que obtuvimos en el trabajo de campo y que reflejan que el tiempo de ASPO ha sido un periodo de transformaciones profundas y, también, de nuevos aprendizajes. Así lo demuestra un ejercicio de reflexión que hemos realizado en septiembre de 2021 con jóvenes de escuelas secundarias de Tres de Febrero, que en su mayoría forman parte de familias migrantes. Si bien los debates sobre las consecuencias del ASPO vinculados al derecho a la educación tienden a centrarse en la potencialidad, o no, de las nuevas tecnologías, en cómo recuperar lazos con la población que se desvinculó de las instituciones educativas y en los contenidos a “recuperar”, hay un campo menos explorado que se relaciona con aquellas prácticas y saberes que tuvieron lugar “más allá de la escuela”. Precisamente, debido a una

serie de situaciones inesperadas que el ASPO generó, entre ellas, cabe mencionar el disponer de más tiempo libre para estar en familia o con aquellas personas que convivimos y el no poder, durante largos periodos de tiempo, salir de nuestras viviendas más que para realizar actividades “esenciales”.

Incluir en el debate sobre el acceso al derecho a la educación de la población migrante esta otra dimensión del tiempo de aislamiento supone preguntarse por las jerarquías de saberes que atraviesan a las instituciones educativas, así como por las formas en que los contenidos formales se vinculan, o no, con aquellos aprendizajes que tienen lugar por fuera del tiempo escolar y que, en muchos casos, son sumamente significativos para las familias y comunidades. A su vez, enlaza los debates actuales con otros de más larga data tales como aquellos vinculados a la distinción, a veces explícita y otras no tanto, entre la naturaleza y el valor de los saberes que se adquieren en un contexto y en el otro, las posibilidades de dialogar entre sistemas de conocimientos distintos, así como el reconocimiento de la existencia de comunidades epistémicas que construyen sus propias nociones sobre el saber y el enseñar. Tal vez aquí radiquen algunas de las potencialidades de un tiempo sombrío y de profundización de las desigualdades que también ha sido, paradójicamente, un tiempo de surgimiento de nuevas prácticas y aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dussel, Inés, Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. CABA-UNIFE Editorial Universitaria.
- Penchaszadeh, Ana Paula, Nicolao, Julieta y Debandi, Natalia. (2021). *Anuario Estadístico Migratorio de la Argentina*. CABA-CONICET.

Vulneración del derecho a la educación de la niñez migrante en Chile durante la pandemia

Milena Collazos*
Antonia Garcés**
Sara Joiko***
Josefina Palma****

Nos reunimos en este escrito para reflexionar sobre las implicaciones que la emergencia sanitaria mundial del virus COVID-19 significó para el debido ejercicio del derecho de la educación de niños y adolescentes, en específico para aquellos en situación de movilidad hacia Chile. Estas reflexiones surgen a partir de nuestro trabajo en diversos espacios, así

* Colectivo Rizoma Intercultural, Chile. Responsable programa Migración y Escuela, Fundación Servicio Jesuita a Migrantes. Email: milena.collazos7@gmail.com

** Colectivo Rizoma Intercultural, Chile. Coordinadora proyecto Crisol: Movilidad Humana y Derechos. Email: antoniagarces@gmail.com

*** Colectivo Rizoma Intercultural, Chile. Investigadora postdoctoral FONDECYT-ANID 3210090 del Instituto de Estudios Internacionales (INTE), Universidad Arturo Prat (Iquique-Chile). Email: sarajoiko@gmail.com

**** Colectivo Rizoma Intercultural, Chile. Estudiante de Magíster en Sociología Universidad Alberto Hurtado y tesista de proyecto FONDECYT 1201130 “Rutas y trayectorias migrantes: cuando las puertas comienzan a cerrarse” (Agradezco al proyecto FONDECYT la posibilidad de incluir las observaciones de los terrenos en la región de Tarapacá). Email: m.josefina.p@gmail.com

como desde la interculturalidad crítica y el enfoque de derechos humanos que guían nuestro quehacer.

Vale recordar que en términos educativos diversos países decidieron suspender las clases presenciales. Según datos de la UNESCO, al 14 de abril del 2020, 192 países habían adoptado un enfoque local o nacional para cerrar las escuelas. A este escenario que dificultó el proceso escolar de casi 91,4% de las/os estudiantes en todo el mundo, debemos añadir la vulneración que vivieron un grupo de niños y adolescentes que durante y en razón de su proceso migratorio han quedado fuera del sistema escolar durante la pandemia. Con esto nos referimos a niños y adolescentes migrantes que no han podido ser escolarizados por las precarias o a veces inexistentes políticas educativas efectivas para niños y adolescentes en situación de movilidad en los países de América Latina por los que transitan hasta llegar a su destino.

En el caso de Chile, lugar desde el que nos situamos, el escenario no mejora ni en el corto ni en el mediano plazo para los niños y adolescentes que han llegado durante la pandemia. Durante el gobierno de Piñera (2018-2022) que al contrario de trabajar desde un enfoque de derechos humanos e intercultural optó por implementar medidas de restricción de la migración, las cuales se sumaron a aquellas sanitarias como el cierre de fronteras, generando un aumento de la migración irregular y con ello la precarización de las personas migrantes, incluidos niños y adolescentes. Este texto tiene por objetivo dar cuenta de los espacios en los que trabajamos, de diversos tipos de vulneraciones del derecho a la educación que han afectado a niños y adolescentes migrantes, y de las resistencias que surgieron en medio de la pandemia por restituir ese derecho.

Niñez migrante durante la pandemia y su escolaridad

El proceso migratorio en el que participan niños y adolescentes, al menos en las dinámicas migratorias que han tenido lugar durante este período de pandemia se ha caracterizado por un alto porcentaje de población

venezolana que ha llegado a Chile e influye decisivamente en el ejercicio del derecho a la educación de este grupo. En el marco del terreno realizado en la ciudad de Iquique del proyecto de investigación en que participa una de nosotras (Stefoni et al., 2022) se pudo constatar a través de entrevistas contextuales que niños pasaban varios años sin asistir a la escuela o asistiendo de manera intermitente en los períodos en los que llegaban a un país, intentaban asentarse y tenían que volver a partir, llegando a cruzar hasta cinco fronteras antes de llegar a Chile, sin encontrar vías de acceso efectivo a la educación en el intertanto, lo que va generando rezago en los conocimientos esperados y conlleva todos los problemas de valoración de sí mismos en los procesos de inclusión a una nueva escuela. En este mismo estudio se evidenció a través de encuestas aplicadas directamente a 50 niños y adolescentes de reciente ingreso al país que el 65,4% de las/os encuestadas/os tienen al menos un año de rezago escolar, según su edad, y que esta cifra empeora para aquellas/os entre 15 y 18 años. Dando cuenta de que en un contexto de migración forzada que en la mayoría de los países del Cono Sur es abordada bajo el estatus de irregularidad migratoria, la oferta educativa no alcanza o no es pertinente a la situación de movilidad de niños y adolescentes que atraviesan el continente.



Foto: Josefina Palma. Niños que habitaban la Plaza Brasil en Iquique en julio de 2021 reciben libros de cuentos que fueron donados para ese fin, en el marco de la Tesis de Magister de la autora, Proyecto Fondecyt 1201130.

El problema del acceso y la obtención de un cupo escolar es un tema recurrente para las familias migrantes en el contexto de Chile (Joiko, 2019), lo cual sin duda se agravó con la pandemia dado el cierre de las instituciones producto de las cuarentenas, así como la posibilidad de regularización migratoria, y el aumento de entrada por pasos no habilitados. En el caso de aquellas/os niñas, niños y adolescentes migrantes que ya estaban inscritos en la escuela a inicios de las medidas de confinamiento, hito situado en marzo del año 2020. Cabe decir que en Chile el inicio escolar es marzo, las/os estudiantes llevaban apenas un par de semanas cuando se decretó el cierre de las escuelas, por lo tanto, también vivieron dificultades para “estar presentes” en las sesiones remotas, por la falta de conexión a internet y de dispositivos adecuados para seguir las sesiones de clases.

En una entrevista realizada a dos profesores de liceos de la ciudad de Santiago, compartían con el Colectivo Rizoma las estrategias desesperadas que las/os docentes implementaban para que sus estudiantes participaran de alguna manera en sus clases. Formaban parte de estas estrategias que las/os niñas/os consultaran en el celular de la mamá o de su cuidadora una imagen enviada a una aplicación de mensajería instantánea que contenía una guía con ejercicios y luego enviaran las respuestas por imagen al docente. Estas estrategias no son sostenibles en el tiempo y dan cuenta de la fragilidad de los procesos educativos durante ese período.

En los talleres que realizó una de nosotras en el marco de su tesis de maestría (Palma y Salinas, 2022), durante abril y julio de 2020, se constató que, de las 15 niñas y niños participantes, entre 7 y 12 años de edad ninguna/o contaba con un computador en su vivienda para conectarse a las clases virtuales, sólo se conectaban desde el celular de la mamá o del papá, cuando ellas/os llegaban de trabajar, o cuando el tiempo se los permitía. La falta de redes familiares o parientes que puedan apoyar con este tipo de dispositivos (que durante la pandemia se volvieron de primera necesidad) afecta en mayor medida a las familias de reciente llegada al país. Al mismo tiempo, una de las cosas que más extrañaban era poder compartir con otras/os niñas y niños de su edad en los momentos de recreo ya que, según sus testimonios, las/os profesoras/es no les daban tiempo para esa interacción entre clase y clase y debían apagar la cámara y el micrófono en los tiempos de pausa. Lo anterior dificultaba aún más su inserción en un país y una escuela nueva, por la falta de amistades.

Por otra parte, la pandemia, el confinamiento y el cierre de las escuelas dieron cuenta del rol indispensable que cumple la escuela en los barrios excluidos, ya que en estos casos la alimentación que reciben durante la jornada escolar no podía ser entregada directamente, por lo que la entidad pública a cargo de este servicio decidió dar algunos de los insumos directamente a las/os estudiantes para que prepararan los alimentos en su casa. Así pudimos ver cómo se organizaban las escuelas para entregar los tallarines, arroz, verduras y frutas que llegaban en una porción para

cada estudiante (no para la familia) y sin saber si podrían efectivamente beneficiarse de ellos. En este ámbito, las brechas que vienen afectando a las/os estudiantes migrantes no se hicieron esperar y otra vez se vieron excluidas/os de estas entregas de alimentos en sus escuelas.

Para contrarrestar estas prácticas de abandono del Estado, fue la sociedad civil organizada, una vez más en el caso de Chile, quien se hizo presente y entregó diversos apoyos a la comunidad. Particularmente en comunas con alta presencia y llegada de familias migrantes, los espacios comunitarios como las Juntas Vecinales, escuelas e Iglesias fueron claves en el trabajo conjunto con otras organizaciones de la sociedad civil, en la entrega de implementos de aseo, alimentos y desarrollo de ollas comunes, apoyo en pago de arriendos, búsqueda de albergues y/o lugares de paso, entre otros. En algunos casos, familias migrantes que llevaban menos de 6 meses o un año en Chile, y que no contaban con información oportuna sobre cómo iniciar o continuar con sus procesos de regularización migratoria, recibieron orientaciones virtuales sobre dicho tema, y también sobre acceso a derechos básicos como salud, vivienda, trabajo y postulaciones a beneficios del Estado por medio de la inscripción en el Registro Social de Hogares (RSH).

Asimismo, ante el desconocimiento y desinformación sobre el funcionamiento del sistema escolar chileno y la falta de canales de atención no presencial para las familias migrantes, las/os niñas, niños y adolescentes en edad escolar que no tuvieron acceso a educación formal -en modo virtual o a distancia-, contaron con otros espacios de educación alternativa, de carácter no formal, como lo fueron talleres de lecto-escritura, matemáticas básica, artes, música, e incluso medio ambiente y cuidado de sí mismos, llevados a cabo por grupos de vecinas/os o de educadores voluntarios/os¹, que estuvieron dispuestos a entregar sus saberes en la época de confinamiento.

¹ Un ejemplo de este tipo de iniciativas son los proyectos Exploradores en la ciudad fronteriza de Arica: <https://sjmchile.org/2021/09/02/exploradores-de-arica-un-espacio-seguro-para-ninos-y-ninas-migrantes-durante-la-pandemia/>

En este sentido, fueron múltiples las historias de madres, padres o cuidadoras/es que dieron cuenta de las barreras relacionadas a la burocracia escolar de tipo administrativa, por ejemplo, al no contar con documentos de identidad, lo cual dificultó los procesos de inscripción escolar para estas/os niñas, niños y adolescentes. Pero contrariamente, fueron los procesos educativos no formales -abiertos y transgeneracionales- los que facilitaron su inclusión comunitaria y relacionamiento sociocultural con otras familias, tanto migrantes como nacionales.

Reflexiones finales

Creemos importante reconocer el trabajo de las comunidades educativas comprometidas con el bienestar de sus estudiantes que durante la pandemia lograron generar formas de organización más allá de los lineamientos ministeriales, cuyas duplas psicosociales hicieron catastro casa por casa para saber en qué condiciones estaban viviendo la pandemia sus estudiantes, lograron distribuir las raciones de alimento incluyendo a les estudiantes migrantes en situación migratoria irregular (excluidos por la normativa) dando cuenta del rol social de una escuela en el territorio en que está inserta.

La desescolarización de niñas, niños y adolescentes provocada por las diversas causas mencionadas: largos trayectos migratorios, falta de políticas educativas para la niñez en tránsito, falta de información, exigencia de documentos para acceder a un establecimiento en Chile, falta de cupos escolares en las principales ciudades del país y ausencia de condiciones materiales para las clases remotas, ha generado diversas consecuencias en sus experiencias migratorias y de llegada al país. Sin duda, lo más graves es que las y los niños han visto impedido el poder continuar con su trayectoria educativa e insertarse en un espacio que por su naturaleza les permite socializar con otras/os y desarrollar un sentido de pertenencia. Vemos con preocupación que hasta la fecha no se han llevado a cabo medidas para asegurar que quienes llegaron al territorio durante la pandemia estén realmente gozando de su derecho a la educación, como cualquier otra/o niña/o chilena/o.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Joiko, Sara. (2019). Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 93-113.
- Palma, Josefina y Salinas, Alonso. (2022). *Habitar la niñez migrante y la niñez institucionalizada: identidades entre la memoria y olvido*. Dossier N°1: Infancia y política. En línea: <http://programainfancias.uchile.cl/2022/05/03/dossier-1-infancia-y-politica/>
- Stefoni, Carolina; Jaramillo, Matías; Urzúa, Alfonso; Macaya, Gustavo; Palma Josefina; Bravo, Aline y Díaz, Carolina.(2022). *Informe Estudio “Necesidades humanitarias Personas Venezolanas con ingreso reciente a Chile”*. En línea: <https://coes.cl/wp-content/uploads/Informe-Situacion-de-Venezolanos-Ingresando-por-pasos-no-habilitados.pdf>

Niñez migrante y procesos educativos en una escuela pública de Montevideo

Mónica Da Silva Ramos*

Mauricio Fuentes**

Lucía Martín***

Ana Claudia Barreto****

En la última década, las dinámicas de movilidad humana en Uruguay dan cuenta de un cambio significativo, pasó de ser un país emisor de población migrante a transformarse en un país de tránsito y asentamiento de personas provenientes mayoritariamente de América Latina y el Caribe. Si bien, la legislación nacional está acorde al derecho internacional (Ley N° 18.076 y N° 18.250) en relación a la concepción de la migración como un derecho humano, resta aún mucho por hacer en términos de políticas públicas, en el nivel social, cultural, educativo y en discursos y compromisos para garantizar el acceso y el goce pleno de derechos a la

* Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Email: dasilvamon@gmail.com

** Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Email: mauriciofi982@gmail.com

*** Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Email: lucyy.martinn@gmail.com

**** Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Email: proanaclaudia@hotmail.com

población proveniente de la migración internacional, específicamente de flujos Sur-Sur.

En Uruguay, según datos procesados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) el 2.3% de la población residente nació en otro país y dentro de esta población, el 20% son niños y niñas, representando el 1.7% de la matrícula en Educación Pública Primaria. Dicha población se concentra en su mayoría en escuelas céntricas y cercanas al puerto de la ciudad de Montevideo. Según el Decreto 394/009, de la Ley N° 18.250 de migraciones, la población infantil migrante puede acceder al sistema educativo en cualquier momento del año, aún sin tener la documentación nacional. De esta manera el acceso está regulado y garantizado, representando un gran avance a nivel regional, pero no está exento de desafíos para la niñez migrante en sus procesos de escolarización.

Quienes escribimos este artículo, nos hemos conformado como equipo interdisciplinario de investigación y extensión universitaria y desde el año 2018 abordamos la temática de la niñez migrante y los procesos de educación. Nuestro trabajo se sitúa en una escuela pública en la ciudad de Montevideo que tiene un gran número de niños y niñas provenientes de países de Latinoamérica y el Caribe. Nos basamos en una perspectiva metodológica cualitativa, que combina registros etnográficos y acción participativa enfocada en los procesos de acogida de los niños y niñas en situación de movilidad. Los encuentros con familias, niñeces migrantes y maestras de la escuela nos han permitido escuchar sus narrativas, contemplar sus vivencias vinculadas tanto a tensiones como alegrías en relación a la movilidad humana y la escuela. También hemos relevado documentos nacionales e internacionales sobre la situación de la niñez migrante y el vínculo, en el último tiempo, con la pandemia de Covid-19. A partir del contexto de emergencia sanitaria y social somos testigos del aumento de las dificultades para la población migrante, ya que se puso foco en la movilidad humana como una de las causas de la expansión de la Covid-19, se intensificó el control y el cierre de fronteras, con lo cual empeoraron las condiciones de trabajo, se replegó la vida cotidiana a la

vivienda y la educación virtual de emergencia han precarizado aún más las condiciones de subsistencia.

A partir del trabajo con referentes familiares migrantes, sabemos que la decisión de migrar al Uruguay está vinculada con la facilidad de acceso al país, salud pública de calidad, el sistema educativo, la seguridad y posibilidades de empleo. Sin embargo, entre las principales dificultades se mencionaron el alto costo de la vida y la falta de redes de cuidados ya que parte de las familias se encuentran en sus países de origen. Esto conlleva que especialmente las niñas migrantes tengan que cuidar a sus hermanos menores y asumir gran parte de las tareas domésticas.

En estos años de trabajo, hemos podido construir algunos ejes analíticos surgidos desde nuestro trabajo de campo, recordando que es una visión situada, parcial, y que no pretende ser representativa de la realidad de todas las situaciones de las niñas migrantes que llegan a Uruguay. Sostenemos una perspectiva interseccional, entendida como las diferentes desigualdades y sistemas de opresión que se relacionan en un lugar determinado e influyen en la escolarización de la niñez en procesos de movilidad (Viveros, 2017).

Los ejes que sintetizamos a continuación, se construyen a partir de la agrupación de patrones comunes que surgen desde nuestros registros en diarios de campo, entrevistas a maestras, referentes familiares y en los diálogos y actividades que establecemos con los niños y niñas en los encuentros en los espacios escolares.

Desarraigo y escolarización de la niñez migrante

La idea sobre el desarraigo que sufren los niños y niñas migrantes aparece en los discursos escolares asociados al sentimiento de compasión. La sensibilización y comprensión docente de las situaciones que atraviesa la mayoría de la niñez migrante resulta un elemento significativo, ya que da cuenta de la conexión que establecen y permite pensar en estrategias que apuntan a construir espacios de encuentros y acogida

escolar para acompañar los duelos propios de la movilidad. Pero también observamos que cuando prima la compasión se involucra cierto paternalismo y condescendencia que configuran relaciones complejas, donde se organiza una trama de justificación relativa a la no exigencia, no poder pedir mucho por el dolor que atraviesan estos niños y niñas. Este enfoque pone en cuestionamiento el componente estrictamente educativo de los procesos de escolarización de niñas y niños migrantes, jerarquizando intervenciones de tipo social y afectivo.

Mecanismos de diferenciación de la población infantil migrante en la escuela

Las posibilidades de identificar, valorar e integrar los conocimientos y prácticas que emergen en la vida escolar a partir de la presencia de niños y niñas migrantes, requiere del desarrollo de mecanismos de interacción para la acogida, protección de sus trayectorias y recibimiento de calidad. Dichas acciones se amparan en el derecho a la educación, pero fundamentalmente a la existencia del niño o niña con plenitud y suponen romper con la tendencia homogeneizadora que impregna en las prácticas educativas. Algunas de estas acciones promueven ocasiones favorables para la toma de conciencia de la construcción de la identidad cultural de cada uno de los agentes que participan de ese proceso, tanto niños y niñas migrantes como la propia historia de las docentes vinculadas con la movilidad humana. Sin embargo, resuenan en algunos discursos nociones cercanas a la de “buenos migrantes” entendida como aquellos que se asemejan al “ideal uruguayo”. Pensar críticamente estas nociones es favorecer una visión dinámica, contextualizada y plural de las identidades culturales, también implica cuestionar los principios de igualdad, que históricamente han sido sustento del acceso a la educación y constitutivos del rol docente.

Idealización de las posibilidades de la niñez migrante

Identificamos discursos que plantean que entre los niños y niñas no existe segregación y conflictos en sus relaciones, consideran que el hecho de ser niño o niña les confiere una igualdad ya que comparten el mismo estatus social de sujetos “menores de edad”. Para los actores sociales, educativos y algunos familiares, los niños y niñas no tienen problemas en relación a sus procedencias, escuchamos expresiones que se repiten entre adultos como “se adaptan fácilmente, de inmediato se entienden entre ellos”. Esta mirada, por un lado, idealiza las habilidades de inclusión de la niñez, a la vez que invisibiliza los sufrimientos, las dificultades de ubicación, los cambios, las incertidumbres que experimentan y que también reflejan alianzas, tensiones y conflictos entre ellos y ellas.

Otra práctica observada en las dinámicas escolares es la folclorización de las procedencias culturales de los niños y niñas migrantes. El programa curricular y algunos proyectos pedagógicos, cuando intentan incorporar las trayectorias de las niñeces migrantes lo hacen en períodos determinados de festejos en la escuela. Dichas acciones se asemejan a lo que Gabriela Novaro (2016) llama la “inclusión subordinada”, donde se establece un desconocimiento de sus trayectorias, baja expectativa de sus desempeños académicos y la estigmatización de sus raíces culturales.

Padronización del lenguaje como mecanismo de dominación cultural

Es posible afirmar que uno de los grandes propósitos históricos de la Escuela Moderna ha tenido que ver con el hecho de que las jóvenes generaciones de un Estado-Nación pudieran incorporar la variedad estándar de la lengua dominante de una comunidad, en el marco de un proceso de normalización. Dentro de sus múltiples funciones, la lengua estándar posee una función unificadora (en la medida que permite unir en una misma comunidad lingüística a un conjunto de hablantes), una función separatista (que opone la lengua estándar a otras lenguas) y una función de prestigio. Dominar la lengua estándar, genera una actitud

de introducción hacia la cultura, lealtad y orgullo. En este sentido, un elemento que observamos como desafiante para analizar los procesos educativos de niñas y niños, guarda relación con el hecho de que la introducción en la lengua estándar, conlleva muchas veces “oposición” con su lengua originaria que implica, en buena parte de los casos, una variante diferenciada de la lengua española, con expresiones, acentos y significantes específicos que corren el riesgo de ser devaluados en los intercambios lingüísticos en el nuevo contexto al que llegan los niños y niñas migrantes.

Seguimos reflexionando

Nuestro trabajo está en pleno proceso de revisión, diálogo y en una búsqueda permanente de contribuir a la comunidad educativa para que se extienda la legitimidad de los cuerpos en la escuela. Sostenemos que es necesario insistir en visibilizar los mecanismos de naturalización en la cotidianidad escolar, para poder construir una mirada crítica sobre la distribución del valor diferencial de la niñez en contexto de movilidad. En ese sentido, nuestras investigaciones y acciones buscan aportar y acompañar procesos que permitan movernos de las lógicas homogeneizantes de las identidades nacionales y de la ilusión de la blanquitud. Sostenemos el desafío de pensar la escolaridad sin nacionalizar o sin evocar paradigmas restringidos del nacionalismo como parte de los procesos educativos. Con entusiasmo vemos cómo las niñas construyen estrategias de resistencia y encuentros que les permiten sortear muchas de las dificultades que se presentan en la escuela. Pero también sabemos, que la capacidad de agencia de los niños y niñas requiere un mundo adulto que se comprometa con subvertir los lugares de estigmatización donde se los coloca. Apostamos a que la escuela se constituya cada vez más en ese espacio crítico y de inclusión de todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Novaro, Gabriela. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Revista Nómadas*, 45, 105-121. http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=886
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Inclusión social de niños, niñas y adolescentes vinculados a la inmigración en Uruguay*. UNICEF.
- Viveros Vigoya, Mara. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52(2016), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Mobilidade residencial, família e crianças no contexto metropolitano periférico brasileiro

Isis do Mar Marques Martins*
Ednelson Mariano Dota**

Temos na perspectiva das ciências humanas em geral várias novas abordagens acerca do tema migração e mobilidade que avançam no entendimento múltiplo dos processos migratórios. Pouco, contudo, tem-se falado acerca da mobilidade residencial, no contexto das grandes aglomerações urbanas, e as dinâmicas familiares, sobretudo na ótica latino-americana e brasileira.

Sob novos paradigmas de família, o Brasil possui especificidades, muitas delas com grande semelhança ao contexto de outros países latino-americanos, sendo que os principais se referem ao 1) o aumento das famílias chefiadas por mulheres, 2) a diminuição do número de filhos por família, 3) o aumento da pobreza e desigualdade nos últimos 5 anos, 4)

* Universidade Federal do Espírito Santo, Projeto MigraFamília – CAPES-SNF. Email: isis.marinha@gmail.com

** Universidade Federal do Espírito Santo, Projeto MigraFamília – CAPES-SNF. Email: ednelson.dota@ufes.br

o aumento da evasão escolar e das taxas de analfabetismo e do analfabetismo funcional e 5) outras características ainda mais específicas, como o caso das famílias estendidas compartilhando despesas em um domicílio.

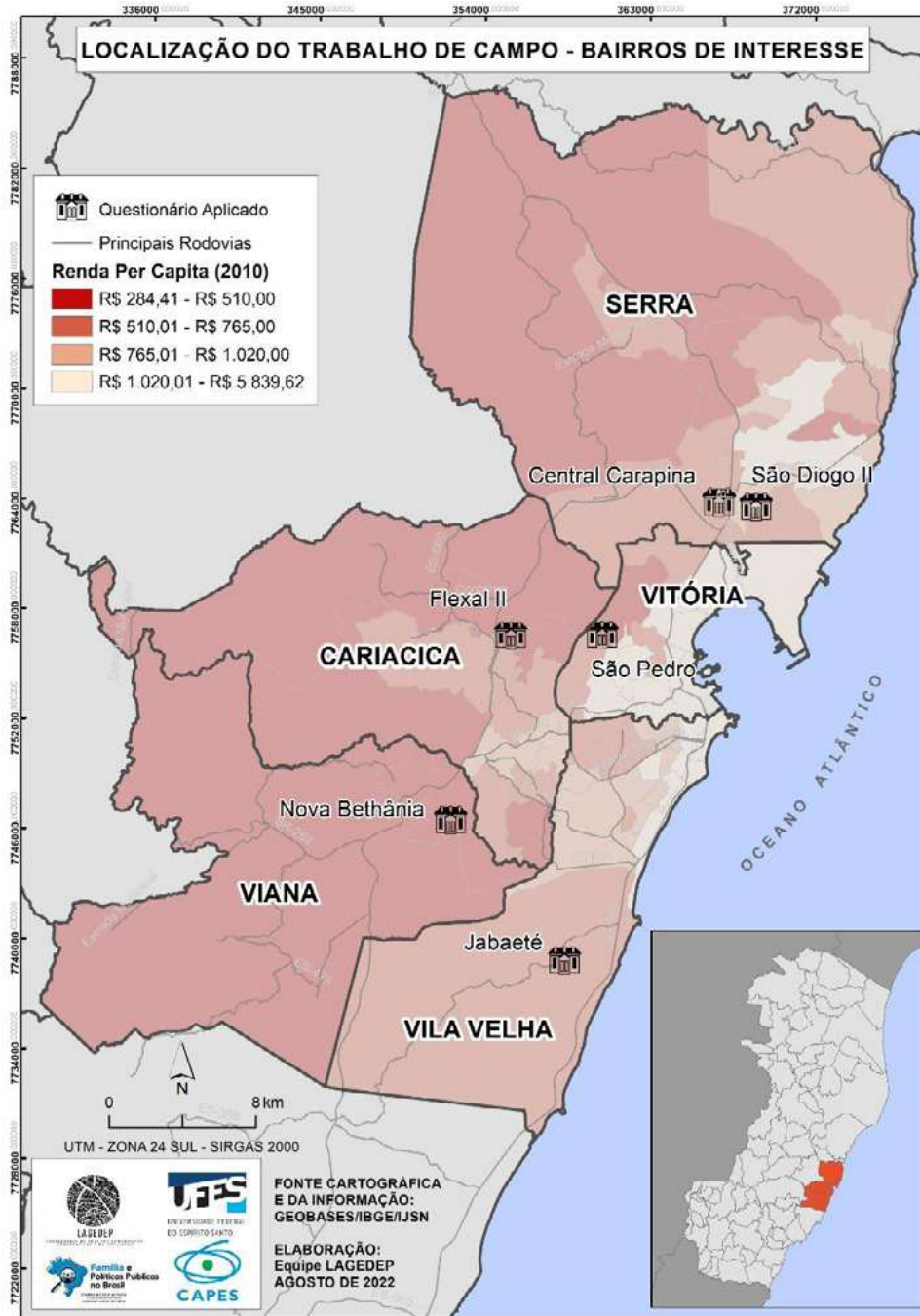
Diante disso, outras questões são levantadas, como a de gênero e ao abandono paterno como a mais latente. Em trabalho de campo executado pelo projeto “Dinâmica demográfica familiar e padrão migratório no Brasil: transformações desde os anos 1990” (DOTA, 2021), financiado pela CAPES-SNF, foi possível observar inúmeros relatos de abandono parental pelo nascimento de filhos, principalmente deficientes e neuroatípicos, violência doméstica, dentre muitas outras situações.

O objetivo, portanto, deste trabalho, é desenhar a problemática da mobilidade residencial no caso das periferias metropolitanas do Brasil e nos impactos para crianças e adolescentes entre 0 a 18 anos, a partir de dados e informações coletadas em trabalho de campo em bairros de baixa renda e alta vulnerabilidade à pobreza na Região Metropolitana da Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo, Brasil. Utilizaremos aqui dados coletados em questionário semiestruturado e relatos de campo trazidos pelos entrevistadores que captaram informações sobre as famílias e domicílios entrevistados.

Infância, família e periferia: algumas informações

A pesquisa supracitada objetiva analisar e compreender as possíveis mudanças estruturais na dinâmica da demografia das famílias no Brasil desde a década de 1990 e suas relações diretas com a mobilidade residencial e o território na escala metropolitana brasileira. Foram entrevistadas 200 famílias, em 5 municípios de urbanização integrada dentre os 7 que compõe a Região Metropolitana da Grande Vitória (Vitória, Serra, Cariacica, Viana e Vila Velha), no Estado do Espírito Santo.

Mapa 1: Localização das entrevistas coletadas pela RMGV



Fonte: Trabalho de Campo Projeto MigraFamília

Dos 200 domicílios entrevistados, identificamos 59 que possuem filhos entre os 0 aos 18 anos (29% da amostra). Considerando a média brasileira, de aproximadamente 25% segundo a Fundação SEADE, entre 2020 e 2022, é possível depreender as diferenças espaciais que os arranjos domiciliares das famílias nas periferias metropolitanas com filhos até 18 anos implicam, e no potencial desse estudo para promoção de políticas públicas para crianças e adolescentes. Além disso, somando os entrevistados e seus filhos, temos 35,7 % (512 pessoas) do universo amostral da pesquisa.

Outro dado interessante é a média de idade dos filhos entre 0 a 18 anos dos entrevistados (8,7 anos) e a média de filhos por família da amostra (3 filhos por família, considerando a atual taxa de fecundidade brasileira de 1,7, e a do Estado do Espírito Santo, de 1,8). Essa diferença é significativa e corrobora a importância do olhar geográfico para apreendermos as condições socioespaciais e socioambientais das famílias e das crianças nas periferias brasileiras. A média de idade das filhas e filhos dos entrevistados é, portanto, considerada baixa e cruza ainda a infância, onde os cuidados, a política de assistência social e o suporte infanto-juvenil têm de ser presentes, tanto na família quanto através das instituições.

Outra informação relevante aqui é a idade média das crianças em domicílios cuja família é considerada nuclear (composta por pai e mãe), que é de 11,4 anos, e a média das crianças em famílias monoparentais, de 12,9 anos. Dentre as impressões suscitadas nos trabalhos de campo, outro aspecto importante é que em domicílios monoparentais, sobretudo cuja responsabilidade era das mães, o número médio de filhos é maior.

Infância, família e vulnerabilidade: da mobilidade residencial à mobilidade de direitos

Complementar aos dados obtidos que revelam as desigualdades espaciais, que se tornam também desigualdades territoriais, os relatos e impressões obtidos pelos pesquisadores no decorrer das aplicações dos questionários corroboram as questões aqui dispostas em relação à

vulnerabilidade e à mobilidade residencial ser também uma busca por mobilidade de direitos, isto é, uma mobilidade social.

Destacamos aqui três principais escalas de compreensão a partir das entrevistas coletadas: a primeira, quanto à estrutura das moradias; a segunda, quanto a composição familiar e, por fim, quanto ao acesso a equipamentos e políticas públicas.

Vale apontar que a escolha das localidades em campo se deu por uma metodologia própria da equipe de pesquisadores, a partir dos microdados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os critérios principais foram a formação de famílias jovens, renda média domiciliar, intensidade de migrantes intrametropolitanos e expansão urbana recente. Isso significa que, com esses critérios, foi possível captar a mobilidade residencial recente dos perfis familiares de casais com filhos e famílias monoparentais, principalmente com filhos na faixa de 0 a 18 anos.

Para a aplicação dos questionários, os entrevistadores são membros da equipe, estudantes de graduação, mestrado e doutorado em geografia da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi pedido um exercício de análise, um relato com impressões que vão além da objetividade da entrevista. Daremos nomes fictícios aos responsáveis pelos relatos, que foram orientados a não registrarem sua identificação nos documentos

Das 5 localidades escolhidas (duas no município de Serra, uma em Viana, uma em Cariacica e uma em Vila Velha), pelo menos 3 delas tem como presença importante as moradias de ocupação, em lugares com pouca infraestrutura e baixo atendimento/presença do Estado. Pelo menos em duas há o iminente risco de despejo (Serra e Vila Velha).

O caso do bairro Jabaeté, na grande região de Terra Vermelha, em Vila Velha, é peculiar. O fluxo de mobilidade residencial é intenso e a presença de casas em construção e famílias recentes é visível. A grande região de Terra Vermelha tem uma representação de violência e de ser uma área extremamente conflagrada. Há, dessa maneira, o foco de

desconstruir essa representação por parte das organizações locais – associação de moradores e entidades coletivas. Isso permite uma série de eventos e práticas locais de mobilização, principalmente para crianças e adolescentes da área.

Soraia, chefe de uma família nuclear com 5 filhos, apontou que “as crianças não ficam em casa e tem de tudo por aqui, sempre tem um evento ou alguma atividade para elas”. As estratégias de permanência vão além da infraestrutura dos bairros e localidades. Elas também envolvem a criação dos filhos e a construção de redes de apoio que permitem a criação e a formação para além da educacional. Isso fica claro em relato obtido por um dos pesquisadores do projeto:

“Em ambos os bairros as pessoas demonstraram uma grande insatisfação com o fornecimento de serviços e a falta de estrutura e assistência por parte das prefeituras, mas, sobretudo a população mais idosa, afirmava gostar da região pela vizinhança, por estarem próximos da família e, principalmente em Nova Bethânia [no município de Viana, no Espírito Santo], pela tranquilidade da região que, apesar dos problemas estruturais, apresentava uma qualidade de vida melhor do que em suas cidades de origem. A residência própria também tem destaque, já que assim como em Central Carapina [no município de Serra, ES], em ambos os bairros é a principal condição de residência e está entre as principais motivações para migrar, em especial, após um evento familiar como casamento ou nascimento do filho (Maria, Trabalho de campo em 28/05/2022).”

Foi também observada uma estreita relação entre renda, moradia e muitos casos de famílias estendidas, isto é, famílias cujas relações se diferenciam do padrão pai, mãe e filhos (nucleares). Conforme outro pesquisador:

“São dois padrões de bairros bem diferentes, Nova Bethânia parece se desenvolver rapidamente, e tem padrões de famílias distintos de Flexal 2. Já em Flexal 2 temos uma falta de infraestrutura pública e também muitas famílias estendidas, e muitas monoparentais, com mulheres sendo as únicas provedoras de renda (José, trabalho de campo em 28/05/2022).”

Isso amplia o escopo de análise espacial das famílias e permite depreender o cuidado e relação dos filhos em consonância a uma interrelação em rede de apoio parental, promovidas pela extensão.

Ao passo que temos o aumento das famílias estendidas, temos a intensificação das relações monoparentais com mulheres responsáveis pelos domicílios, sobretudo na faixa entre 20 e 40 anos, com renda média mais baixa (em torno de R\$ 800,00) do que a média da área, que já é baixa - por volta de 1 salário-mínimo (R\$ 1212,00). A destacar também que boa parte delas dependem de auxílios governamentais e ajudas externas, sobretudo projetos de entidades não-governamentais.

No que é posto, a assistência infanto-juvenil é precária nas periferias metropolitanas e gera um hiato que promovem mais disparidades sociais, inclusive no longo prazo. Não obstante, isso implica diretamente nas estratégias de mobilidade e permanência ligadas aos deslocamentos internos das famílias em localidades cujo suporte público é precário.

Considerações finais

O presente texto dialoga com essas problemáticas que são configuradas pela desigualdade espacial no Brasil. A concentração de pobreza segue à falta de políticas de incentivo e suporte domiciliar e familiar, gerando uma intensa mobilidade residencial e, ao mesmo tempo, uma intensa sociabilidade de apoio mútuo entre familiares, vizinhos e comunidade. Segue específico também no caso brasileiro a necessidade e aspiração pela casa própria, como recurso à pobreza, o que leva ao cessamento parcial desse movimento e a ocupação em áreas periféricas sob riscos socioambientais.

Faz-se necessário um investimento teórico-analítico e empírico em conjunto para vislumbrarmos políticas de suporte às crianças na periferia, não necessariamente para inibir a mobilidade e impor ainda mais barreiras às famílias, mas para trazer a mobilidade como intrínseca ao

processo de legitimação de políticas, no apoio e na construção de ferramentas e estratégias *desde abajo*.

Referências bibliográficas

- Dota Ednelson Mariano. (2021). *Dinâmica demográfica familiar e padrão migratório no Brasil: transformações desde os anos 1990*. Programa de Pós-graduação em Geografia/CAPES.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2012) Censo Brasileiro de 2010. IBGE.

Saberes y experiencias de niños y niñas en torno a Bolivia

Conversaciones en un jardín de infantes

Melina Damiana Varela*

Investigadora: ¿Qué van a hacer después del jardín?

Un nene: Voy a ver Tarzán.

A!: Argentina.

I: ¿Qué es Argentina?

A: La bandera argentina, nuestro país.

B: Manuel Belgrano.

C: Bolivia es un país lejos, que hay camellos. Hay alguien que mata. Hay un presidente que se llama Evo. Uno del ejército le pegaron a Evo Morales y había banderas.

A: La bandera Argentina.

C: Había ejércitos y le disparaban a Evo.

* CONICET- ICA, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Email: varelamelina@hotmail.com

1 En adelante me refiero a los y las niñas/os a partir de letras mayúsculas A, B, C, D, J, M, R, K e I (investigadora).

A: *Bolivia es un lugar muy extraño.*

C: *No hay cosas extrañas, nomás hay camellos.*

A: *Hay gente que vive.*

I: *¿Y acá no hay gente que vive?*

A: *Sí, pero acá hay algunos y allá otros [...].*

C: *Evo es el presidente de Bolivia.*

A: *[Me dice apurada y percibiendo mi interés en el tema] Dame un minuto que llamo a D. [una compañera] que sabe de lugares [se va a buscarla].*

Una vez que llega D, ella le pregunta [imitándome a mí] “¿Cómo es Bolivia?”.

D: *Es un gran país, que hay campos, ahí vivía antes mi tía, se vino a Buenos Aires porque mi mamá la llamó. Primero nos vinimos de Bolivia y nos fuimos a ...[No llego a entender]. Ahí estábamos cosechando y cuando terminamos de cosechar nos vinimos a Buenos Aires, yo tenía 4 años.*

El pasaje anterior pertenece a una conversación con niños y niñas de 5 años de edad, muchos de los cuales son migrantes y/o provienen de familias migrantes de origen boliviano, que pude registrar durante mi trabajo de campo en un jardín de infantes público localizado en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

En este artículo me propongo reflexionar sobre las referencias territoriales, de movilidad y de organización familiar que desplegaron los niños y las niñas tanto a partir de las conversaciones informales como en una actividad de confección de dibujos que pude realizar con ellos/as en distintos momentos de las numerosas jornadas compartidas.

Para ello quisiera destacar algunas consideraciones sobre el modo en que se llevaron a cabo las interacciones en el espacio escolar. Las conversaciones informales en los tiempos de espera -mientras aguardaban el lavado de manos, el almuerzo, entre otras- o durante los juegos, fueron instancias centrales para aproximarme a los temas de interés que proponían en las charlas, los que luego fueron retomados para realizar una actividad de dibujo. La misma fue realizada con ocho niños/as, la

interacción fue de a pares y se llevó a cabo en un espacio por fuera de la sala -un salón amplio en donde se suelen realizar las “reuniones de padres”.

Asimismo, cabe destacar, que los/as niños/as con los que interactué por fuera de la sala, fueron aquellos/as con quienes que ya había mantenido algunas conversaciones en torno a Bolivia y los otros y otros/as niños/as fueron seleccionados al azar.

En este sentido, como ya comenté, algunos/as de ellos y ellas con quienes realicé la actividad de dibujo fueron los/as mismos/as con quienes mantuve la conversación anteriormente citada en la sala, teniendo en cuenta también la información “clave” que me brindó el comentario de la niña sobre su compañera “que sabe de lugares”. Es interesante destacar que la niña observó mi interés y me contactó con una compañera que conocía otros lugares distintos a los propios y la manera en que dio cuenta de que algunos de los familiares no viven con ellos y ellas, a partir de las referencias de “aquí y allá”, cuestión que retomaré más adelante.

En este punto quisiera plantear que la posibilidad de realizar una conversación colectiva entre varios/as niños/as permitió complejizar y relativizar algunas afirmaciones -como por ejemplo que Bolivia es un lugar extraño-, a partir del intercambio entre pares. Asimismo, escuchar los términos en los que se hacían las preguntas permite observar qué es lo que se priorizó contestar teniendo en cuenta la relación entre pares, sin obviar ni desconocer mi presencia que también condicionó la respuesta.

Conversaciones a partir de los dibujos

Con cada par de niños/as inicié la actividad conversando a partir de preguntas introductorias sobre cuestiones cotidianas, del tipo: con quiénes vivían, quiénes los iban a buscar al jardín, de dónde eran, etc. Luego les propuse realizar dibujos mientras continuábamos la charla. En otros casos sólo les presenté los materiales -lápices y hojas- sobre la mesa, y

el/la que quería dibujaba. Una de las producciones que presento en este artículo, tiene escritas las referencias que me dictaron.

En varios momentos las referencias a Bolivia aparecieron relatadas a partir de experiencias con sus familias y actividades que los/as involucraban o de las que habían participado -en relación con la pesca, el cuidado de los animales, etc. Como por ejemplo en esta conversación con D y C, en la que se pueden apreciar algunos recuerdos sobre la cotidianidad, en un espacio rural.

I: ¿Y tienen ganas de dibujarme lo que hacían en Bolivia?

D: Dibuja una casa y dice “es una casita donde vivía mi mamá y mis hermanas”.

C: Acá esta mi papá pescando y mi hermano también pescaba.

I: ¿En Bolivia había animales?

C: Llamas.

D: En el campo, había llamas.

I: ¿Y quién cuida las llamas?

C: Mi papá las cuidaba, estaban pasteando.

D: Y mi mamá mataba a las ovejas para comer, nomás y mi tía la ayudaba.

C: Yo me fui de cacería.

I: ¿Con quién fuiste?

C: Con mi papá y mi hermano y matamos a un conejo. [...]

D: Mi mamá cosechaba y había vacas. También dibujo flores, había flores. [...]

I: ¿Terminaron los dibujos?

C: Falta un poco, esto es mi papá y yo, acá mi casa y la puerta y acá la llama.

I: ¿Quién la cuida?

C: Está agarrada con algo, la estamos vigilando papá y yo.

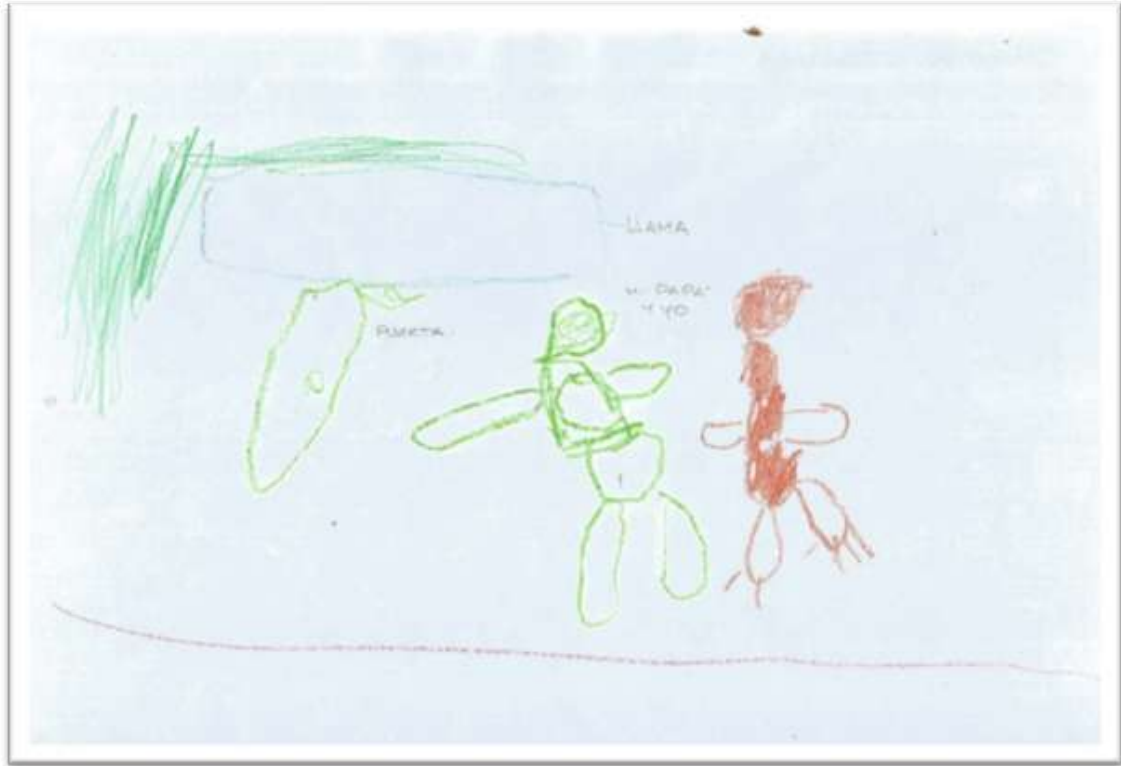
I: ¿Y después de vigilar la llama qué hacen?

C: *Vamos a dormir y la llama la vamos a llevar a otro lugar.*

I: *¿Por qué?*

C: *Para que se cuide*

Dibujo realizado por C.



(Imagen: Varela)

Resulta interesante cómo este tipo de saberes vinculados al ambiente y al espacio rural, a prácticas productivas domésticas, o sobre actividades que se realizan de forma cotidiana, no suelen aparecer en el espacio pedagógico de la sala. Estas referencias también dan cuenta de la manera en que circulan o se expresan los saberes que son apropiados y resignificados por los/as niños/as en alusión a Bolivia, por lo menos en el espacio escolar y en relación con lo que pude acceder respecto de lo trabajado en la sala.

En otra ocasión, los niños y las niñas dieron cuenta del carácter complejo de estas migraciones:

M: Mi mamá ya está aquí.

I: ¿Y cuándo vino tu mamá?

M: El 12 de febrero, pero no vinimos todos juntos, luego va a venir otro, otro, otro... Yo vine con mi papá.

Este pasaje nos habla de movimientos en torno a proyectos de reunificación familiar, que revela estados y expectativas sobre los encuentros y desencuentros vivenciados y esperados, en donde se señala el desmembramiento temporario de las familias a partir de migraciones previas (Diez y Novaro, 2011). La referencia de este niño sobre los procesos vividos en torno la migración, al igual que el pasaje ya mencionado sobre “acá hay algunos y allá otros” nos remite a trayectos no lineales en donde se conjugan diversos tiempos y espacios que refieren, tal como sostiene María Laura Diez -en una investigación con niños en el mismo contexto-, a dinámicas territoriales, de movilidad, laborales y de organización familiar, entre otras. De esta manera la experiencia migratoria no constituye:

Un movimiento que atraviesa espacios delimitados por fronteras para concluir en una residencia, sino como un proceso asociado a trayectorias plurales que atraviesan tiempos y espacios configurados por múltiples movimientos (Mallimaci Barral, 2009, p. 14).

En otro momento los/as niños/as también mostraron saber los motivos de la migración, referidos al trabajo de las familias y a la posibilidad de asistir a un jardín de infantes, como espacio de cuidado. Es interesante atender al siguiente registro de una conversación, surgida a partir de la elaboración de dibujos. En esa situación invité a K y R, pero también estaba presente D -con la que ya había conversado, pero aún no había terminado su dibujo-:

I: [...] ¿Por qué vinieron de Bolivia a Argentina?

R: Porque acá hay escuela, mi papá dice porque acá es bonito y [...] porque nadie me iba a cuidar por eso me pusieron en el jardín.

D: Me muestra el dibujo que hace mientras conversamos. [Es la única que continúa con el dibujo de la conversación anterior, [...]]

K: ¡Qué bonito! [Observando el dibujo de D.]

I: ¡Qué lindo!, ¿quiénes son?

D: Esta es mi mamá y estamos recogiendo las manzanitas con mi mamá.

I: Y tus hermanos, ¿ayudaban?

D: No, porque iban al colegio, yo no iba al colegio porque no había

Dibujo realizado por D.



(Imagen: Varela)

Es interesante que esta última respuesta surge a partir de una pregunta indirecta vinculada con la colaboración de los hermanos que no aparecen en el dibujo realizado. Así podemos advertir cómo la incorporación

de otros recursos en el trabajo etnográfico, como la elaboración de dibujos, puede ser un soporte que luego al ser retomado (Hecht et al., 2009) permitió dar cuenta de ciertos aspectos no previstos, en este caso la presencia de una actividad compartida por la niña y su madre por la ausencia de un “colegio” para ella.

A modo de cierre

En este artículo breve, que forma parte de una investigación más amplia, los dibujos fueron soportes disparadores para el despliegue de las interpretaciones de los niños y las niñas sobre sus experiencias, saberes e intereses. Asimismo, y en concordancia con las investigaciones realizadas por los y las integrantes de uno de los equipos de trabajo que integro², las perspectivas de los y las niños/as se describieron y analizaron teniendo en cuenta que las mismas se encuentran en interrelación con los puntos de vista de adultos, y pares, y con sus condiciones de vida; pues las experiencias de los/as niños/as no son escindibles de las concepciones de niñez socialmente vigentes ni de las realidades sociales en que ellos y ellas viven.

En este sentido, quisiera atender también al lugar que se les asigna a ciertos saberes en el ámbito escolar. Mientras participé de espacios de aprendizaje formal no pude registrar ningún comentario en torno a Bolivia por parte de los niños y las niñas en interacción con las docentes. De hecho, al conversar con ellos/as informalmente o a través de dibujos, me llamó la atención la explicitación de las experiencias sobre Bolivia que no había presenciado ni en la sala, ni relevado en los comentarios con las personas adultas. Específicamente me refiero a la riqueza de sus vivencias y la presencia de los saberes que tienen sobre Bolivia.

Para finalizar me pregunto, también como docente de nivel inicial, por la posibilidad de tiempos y propuestas que desde las escuelas se pueden

² Me refiero a “Niñez Plural”: equipo de investigación social y antropológica radicado en el Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

organizar para reconocer y poner en valor la complejidad de sus trayectorias migratorias y experiencias de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela. (2011). “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: Curtis, Corina y Pacecca, María Inés.(comps.). *Discriminaciones étnicas y nacionales: Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto, p. 1-17.
- Hecht, Ana Carolina; Szulc, Andrea; Verón, Lorena; Varela, Melina D.; Tangredi, Ignacio; Leavy, Pía; Hernández, Celeste; Finchelstein, Inés y Enriz, Noelia.(2009). “Niñez y etnografía. Debates contemporáneos”. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur. Diversidad y Poder en América Latina*, UNSAM- IDADES.
- Mallimachi Barral, Ana. (2009). “Movilidades y permanencias. Trayectorias migratorias, tipos de movilidad y localizaciones territoriales”, *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM). Diversidad y Poder en América Latina*, UNSAM-IDAES.

“Sin futuro... por un gasoducto”

Narrativas de jóvenes sirios/as desplazados/as a Argentina por la guerra

Ana Irene Rovetta Cortés*

Desde que iniciara el conflicto armado en Siria en 2011, más de 13 millones de personas se han visto obligadas a desplazarse de sus hogares. Si bien la mayoría de ellas ha optado por trasladarse a otras provincias del país o ha huido a refugiarse en países vecinos (como Turquía, Jordania o Líbano), miles de personas desplazadas han arribado a nuestra región.

A lo largo de la última década, presidentes latinoamericanos de distinto signo político han ofrecido, durante sus mandatos, discursos de apoyo y solidaridad hacia el pueblo sirio. Puede mencionarse, entre otros, a: José Mujica, Nicolás Maduro, Michelle Bachelet, Dilma Rousseff, Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri. Estos discursos políticos han ido acompañados, con frecuencia, por medidas específicas de admisión territorial, como la concesión de visados humanitarios o de estudio, y también por mecanismos de admisión y acogida, como programas de

* CONICET- ISES, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Email: anairene.rovetta@gmail.com

reasentamiento o de patrocinio de refugiados. Se trata de medidas que han sido siempre avaladas (y alabadas) por las agencias nacionales del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) que operan en cada país de la región.

La última propuesta mencionada, la del patrocinio de refugiados, se puso en funcionamiento en Argentina en el año 2014. Y, pese a que la pandemia de COVID-19 interrumpió los ingresos al territorio nacional, continúa vigente aún hoy.

A través del programa de patrocinio de refugiados para población siria afectada por el conflicto, el Estado argentino fue habilitando, progresivamente, a familiares, ciudadanos y residentes, organizaciones no gubernamentales, congregaciones religiosas, gobiernos provinciales, empresas y otras entidades, a hacerse cargo de la recepción, manutención y acompañamiento inicial de las casi 500 personas procedentes de la república árabe a quienes se permitió ingresar entre los años 2014 y 2020.

Con el objetivo de analizar el modo en que este programa se implementó en zonas del interior del país donde personas y organizaciones habilitadas para ello presentaron una alta cantidad de solicitudes de permisos de ingreso, en el año 2017 comencé una investigación socio-antropológica (aún en curso). A través de jornadas etnográficas en ciudades de cuatro provincias de las regiones de Cuyo y el Noroeste argentino, interactué con más de 60 hombres y mujeres sirios arribados entre 2016 y 2019, y entrevisté en español, inglés y árabe (este último idioma con la ayuda de traductores) a 25 de ellos.

Entre las personas entrevistadas se encuentran cinco adolescentes y jóvenes, con edades comprendidas entre los 16 y los 20 al momento de la entrevista, cuyo desplazamiento tuvo lugar en el transcurso de los tres años anteriores a dicha interacción. A continuación, expongo un análisis de contenido de sus narrativas. Utilizo una estrategia emancipadora

de pseudonimización¹ y los presento como Ángela, Georgette, Johnny, Michael y Nightwings. Se trata de dos chicas y tres chicos, todos ellos cristianos ortodoxos, oriundos de ciudades sirias en las cuales tuvieron lugar numerosos bombardeos durante su infancia y adolescencia.

Al preguntarles, durante las entrevistas, sobre sus vivencias en su país de origen, todos mencionaron haber sentido que la guerra fracturaba sus vidas. Hablaron de bombardeos y de miedo a la muerte, y no sólo a la propia sino a la de sus seres queridos. Describieron interrupciones en sus procesos de escolaridad y también en los trabajos de sus padres e hicieron referencia a la falta habitual de suministros y a cortes frecuentes de agua, gas y electricidad.

En medio de un contexto atravesado por la violencia de numerosas facciones armadas, varios advirtieron que se les estaban arrebatando posibilidades; algo que Nightwings expresó del siguiente modo: “al principio pensábamos que la guerra terminaría y no queríamos viajar. Pero las cosas, con el tiempo, se pusieron más jodidas. Todo iba mal. Nada mejoraba. Todo empeoraba. (...) No teníamos futuro. Nuestra vida se estaba perdiendo por nada, porque, no sé... porque algunos quieren un gasoducto o petróleo o algo. ¡Pero yo no tenía nada que ver con eso!”.

Es precisamente por esa desesperanza creciente y por la imposibilidad de planificar un futuro que todos ellos comenzaron a proyectar, junto con sus familias, la posibilidad de escapar del país. A través de contactos con amigos sirios que ya habían llegado a Argentina (en un caso) y de la intervención de un cura argentino que se encontraba en Siria (en cuatro), estos/as jóvenes supieron de la existencia de un programa que había lanzado el Estado argentino y al cual podían candidatearse presentando “sus papeles” en el consulado argentino en Damasco.

Todos coinciden al narrar que se les dijo que se trataba de una oportunidad que les permitiría viajar con sus familias, disponer de una vivienda

¹ Esta estrategia implica: 1) tener en cuenta el contexto en que se realiza el estudio y 2) involucrar a los participantes de estudio en el proceso de selección de los nombres con los que se los reconocerá en las publicaciones resultantes de la investigación (para más información, consultar referencia).

durante (al menos) un año, aprender otro idioma, estudiar y encontrar trabajo. De modo que, junto a su(s) progenitor(es) y/o hermano(s), optaron por iniciar los trámites para solicitar el visado de entrada al país sudamericano.

Al describir el procedimiento de gestión del visado, todos refieren haber esperado períodos de entre 18 y 24 meses antes de obtenerlo y poder, así, emprender el viaje. Consideran que la lentitud del proceso estuvo vinculada con la enorme cantidad de connacionales que intentaban escapar del país y que, en medio del conflicto armado, recurrían a las instituciones públicas solicitando certificados de nacimiento, escolaridad, formación... para poder satisfacer las demandas burocráticas de los países de destino.

Itinerarios de arribo a Argentina



Al relatar sus procesos de llegada a las distintas provincias del interior de Argentina se produce una clara escisión en las narrativas de estos jóvenes. Michael lo explica así: “En este programa [hay] dos maneras [de] viajar, no sé si sabes eso. Hay una manera por los llamantes y otra con el gobierno, y con el gobierno es mejor”. En este extracto de la entrevista, el joven hace referencia a la diferencia que se produce en los procesos de inserción en destino en función de quién actúa como patrocinador de los desplazamientos. Distingue, usando el argot del programa de patrocinio, a los “llamantes”, es decir, a los ciudadanos y residentes (familiares o no) que obtenían permiso del Estado para recibir y acoger a ciudadanos sirios, del “gobierno (provincial)”. Desde su punto de vista, es preferible ser acogido por un gobierno provincial a serlo por ciudadanos o residentes “llamantes”. Esto último fue lo que le sucedió a él, a Ángela y a Nightwings.

Tanto en el caso de Michael como en el de Nightwings, sus desplazamientos acontecen meses después de haber concluido su último año de secundaria. Antes de partir, los dos jóvenes aspiraban a ingresar en la universidad al llegar a destino. Sin embargo, la dificultad para aprender el español, algo que ambos aseguran haber hecho por su cuenta (“en la calle” y sin apoyo de institución pública alguna), y la situación de inestabilidad económica en que encontraron Argentina desde su llegada (por los procesos simultáneos de inflación y de devaluación de la moneda), han repercutido en que estos jóvenes hayan priorizado encontrar empleos para contribuir, aunque sea mínimamente, a la economía familiar y, hayan postergado, por lo tanto, su aspiración formativa inicial. Hasta la fecha, han trabajado (sin contrato), entre otros, en locales de gastronomía, estaciones de servicio, locales de venta de ropa y librerías.

En sus narrativas, tanto Michael como Nightwings utilizan expresiones de gratitud hacia “sus llamantes”, pero consideran que, pese a las buenas intenciones que éstos tuvieron a la hora de acogerlos, no han contado con las facilidades que les fueron enunciadas antes de arribar al país. Michael, de hecho, llega a afirmar: “Mi vida no cambió nada. Allá, sí, hay guerra, pero estaba como acá hasta ahora”. Ambos estiman que sus

oportunidades hubieran sido mayores de haber sido patrocinados por “gobiernos”.

Johnny, quien arribó junto a su familia patrocinado por la única provincia que habilitó institucionalmente la llegada de población siria (la provincia de San Luis, en la región de Cuyo), hace un planteamiento similar al de los otros jóvenes: “Antes que nosotros viajó mucha gente y con los llamantes [hubo] muchos problemas. Por eso dijimos: nosotros no queremos llamante. (...) Y después [el cura] dijo que [está] el gobernador de San Luis. Bueno, la llamante tuya era una ciudad: una ciudad, no una familia. Y, claro, es mucho mejor”.

En su entrevista, consciente de que su situación es distinta a la de otros desplazados sirios arribados con anterioridad, enumera algunos de los beneficios de que su destino fuera San Luis. Señala, agradecido, que quienes llegaron allí obtuvieron: un alojamiento gratuito, un subsidio, un bono de transporte, una tarjeta sanitaria, apoyo en el aprendizaje del idioma y acceso a instituciones educativas públicas. De hecho, durante el diálogo destaca que se encuentra ya inscrito en la universidad y que se siente bien y con ganas de “cumplir [sus] sueños”.

En lo relativo a las chicas entrevistadas, Georgette se encuentra en una situación similar a la de Johnny. Ella también fue recibida por el programa que lanzó la provincia de San Luis, el conocido como Corredor Humanitario, y a los pocos meses de llegar comenzó clases de español y recibió acompañamiento para inscribirse en la universidad. “Estoy muy bien porque sigo estudiando y también porque... como ya soy grande, quiero ser independiente y cuidar de mí misma”.

Por su parte, Ángela, la más joven de estos participantes de estudio (hasta la fecha), se encontraba estudiando en una escuela secundaria cuando se produjo la entrevista. Para facilitar su proceso de incorporación lingüística y formativa, “sus llamantes” habían acordado, con su familia y la dirección del centro educativo, inscribirla en un curso inferior al que correspondía con su trayectoria escolar. Ella, al hablar sobre su experiencia educativa en destino, comentó que ésta estaba marchando

bien. “El primer día estaba muy nerviosa. Gente nueva. Todo nuevo. Lloré un poquito. Y después, ahora, normal. Tengo buenos compañeros”. Actualmente Ángela se encuentra cursando su primer año de universidad. Tanto ella como su familia han priorizado el que siga estudiando a la búsqueda de algún empleo que contribuya con la situación económica precaria en la que se encuentran. Ángela confía, como Georgette, en poder terminar sus estudios y convertirse en una mujer profesional autosuficiente.

Dado que esta investigación etnográfica continúa en curso, prosigo con el estudio de las trayectorias socioeducativas y profesionales de estos cinco jóvenes y espero, también, poder registrar las voces de aquellos a quienes, por recaudos éticos, no incorporé en la primera fase de entrevistas: los niños y las niñas sirios menores de 16 años que arribaron con sus familias a estas provincias del interior del país.

Su no incorporación en la primera fase del estudio estuvo supeditada, por un lado, al hecho de que su infancia había transcurrido en ciudades en guerra y, por otro, a la doble circunstancia idiomática de que, por el poco tiempo transcurrido desde su llegada, sus padres aún no hablaban de forma fluida el español y mis conocimientos de árabe son mínimos. Interpretando que, en tal coyuntura, la interacción con los niños y niñas podía conducir a la evocación de recuerdos traumáticos sobre la guerra que sus tutores legales podrían no poder acompañar y contener oportunamente, la opción ético-metodológica adoptada fue la de postergar la recolección de sus narrativas. No obstante, habiendo pasado más años desde su arribo y sabiendo que el obstáculo lingüístico ha ido disminuyendo con el tiempo gracias, sobre todo, al proceso de aprendizaje del español que todos/as ellos/as han logrado, aspiro, en la próxima fase de recolección de datos, a escuchar las voces de estos protagonistas de desplazamientos forzados contemporáneos entre países del Sur Global.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Rovetta Cortés, Ana Irene. (2022). En las letras de rosa está la rosa: el uso de pseudónimos como dilema ético. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 24(12).

Infancias y juventudes en contextos migratorios

La relevancia de la generación y el género en la horticultura argentina

Guadalupe Blanco Rodríguez*
Dulce Rueda**

“Me acuerdo que sí, íbamos [a la quinta] con mi hermano, el que me sigue, íbamos a jugar... ¿Viste que hay árboles? Nosotros hacíamos casitas, como castillitos, lo veíamos como una casita al árbol. Nos subíamos ahí y jugábamos. Y llevábamos juguetes y jugábamos ahí. Bueno, y así... así me la pasé la infancia. Pero... con mi papá sí, en el campo” (Abigail, 24 años).

Abigail tiene 24 años, es hija de inmigrantes bolivianos y vive en el Partido de General Pueyrredón, en la costa Atlántica Argentina. Nació allí en 1997, década en la que su padre y su madre decidieron migrar juntos desde el sur de Bolivia. Al igual que muchas otras personas, Marta y Ramón creyeron en la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida a través del trabajo hortícola que, vinculado a la colectividad a la que

* CONICET- Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Email: guadalupeblancorodriguez@gmail.com

** Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Email: rueda.dulce.y@gmail.com

pertenecían, había comenzado a desarrollarse fuertemente en el país fronterizo. Así, como tantos otros, gracias a la información y contactos de sus conocidos y familiares arribaron a Argentina y consiguieron trabajo en una quinta.

Cuando llegaron, Marta y Ramón comenzaron a trabajar como medieros -trabajadores que cobran un porcentaje luego de la venta del producto- y, una vez instalados, tuvieron a sus cuatro hijos, de los cuales Abigail es la mayor. La horticultura, al igual que otros sectores donde se insertan los migrantes bolivianos en Argentina - talleres textiles, ferias, mercados hortícolas- suele implicar la superposición de los espacios domésticos y de trabajo para el mercado. Muchas veces, las casas de quienes trabajan en las quintas se encuentran dentro del predio y eso significa la presencia de los niños en los espacios productivos. Allí, sus madres los cuidan mientras, en simultáneo, realizan el trabajo hortícola.

El testimonio de Abigail muestra claramente esta situación. De niña su familia la llevaba a ella y a sus hermanos a la quinta y allí pasaban el tiempo jugando. En un primer momento, eso respondía a la necesidad de poder cuidarlos. En la mayoría de los casos, la lejanía de las quintas con la zona urbana no permite el acceso a niñeras o servicios de cuidado, y los miembros de la familia que migran se insertan - sin distinción de género- en el trabajo hortícola, por lo que tampoco suele haber otros familiares que puedan cuidar de los niños. Ahora bien, a medida que fueron creciendo, su presencia en la quinta ya no respondía sólo al cuidado que su madre les brindaba, sino que también posibilitaba el aprendizaje de las tareas hortícolas que, en el caso de Abigail, confluían con una parte de la responsabilidad sobre las tareas domésticas de su hogar. Como ella misma señaló:

“(...) ya cuando tenía 9 o 10 [años] ya empecé en la cocina y a limpiar todo, en la casa no más. Ya después de 11 para adelante ya iba a ayudar a mis papás en el campo... pero no hacía cosas pesadas. ¿Viste que hay verdeo, remolacha y acelga? Eso sí, yo lo arrancaba y ellos lo iban atando. Pero hasta ahí no más, no me hacían trabajar. Yo porque quería iba, no porque

ellos me obligaban ni nada. Después a los 13, 14 [años] ahí sí trabajé. Después de ahí en adelante, sí, trabajaba” (Abigail, 24 años).

A medida que creció, Abigail comenzó a ayudar en la limpieza de su casa. Al mismo tiempo, en la quinta aprendió “a juntar tomate, a cultivar lechuga, a carpir, a plantar”. Su testimonio destaca que, como era mujer, en la quinta le correspondían este tipo de tareas que su familia consideraba “más livianas”, mientras que su hermano, que comenzó a trabajar más tarde que ella porque era menor, se fue convirtiendo en responsable de esas tareas, pero también de otras que realizaba su papá, como “pasar el plané” o cambiar los caños de riego. En efecto, los testimonios de los jóvenes muestran que a medida que crecen, los varones son considerados la mano de obra “más fuerte” y realizan estas últimas dos tareas, que en general las jóvenes no ejecutan.

Si bien hasta aquí la trayectoria de Abigail puede parecer simplemente una historia individual, su testimonio coincide con los muchos tantos otros que hemos recuperado en nuestros terrenos en el partido de General Pueyrredón, donde se encuentra el segundo cordón frutihortícola más grande de Argentina. Nuestros trabajos de campo buscaron analizar las labores domésticas, de cuidado y para el mercado que realizan las familias bolivianas en la horticultura y la constitución del trabajo infantil como problema público en el mismo sector. Eso nos llevó a entrevistar a jóvenes bolivianos e hijos de bolivianos con experiencia en la horticultura, que pasaron sus infancias en las quintas mientras sus madres los cuidaban y, a medida que crecían, iban aprendiendo sobre el trabajo.

No obstante, si bien es cierto que el contacto de los jóvenes con los distintos tipos de trabajo que son necesarios para el funcionamiento de la quinta comenzó cuando eran niños en los espacios productivos y principalmente a través del juego, como muestra el testimonio de Abigail, las experiencias son diferentes según los distintos clivajes identitarios que atraviesan a cada sujeto. En efecto, su relato -así como el de otros jóvenes- permite reconstruir que las responsabilidades en el trabajo hortícola varían en el caso de su madre, su padre o las mujeres y los varones jóvenes de la familia. Mientras Marta y Ramón realizaban las mismas

actividades cuando se trataba del trabajo hortícola, era especialmente su mamá quien cuidaba de ella y sus hermanos en las quintas y también se encargaba de las tareas de la cocina y la limpieza. En ese sentido, su madre era responsable de distintos tipos de labores que se realizaban en simultáneo y que tienen características difíciles de conciliar (Blanco Rodríguez, 2022).

En este punto, el género establece una primera distinción entre quienes se dedican a la horticultura familiar. Mientras que los hombres que migraron desde Bolivia realizan mayoritariamente tareas hortícolas, las mujeres adultas tienen responsabilidades domésticas, hortícolas y de cuidado. Posteriormente, cuando los niños de la familia van creciendo, la generación establece una segunda distinción, porque, según explicaron Abigail y el resto de los jóvenes con quienes pudimos conversar, ellos nunca realizan la misma cantidad de tareas de producción que sus padres. Su participación en el trabajo familiar suele ser mucho menor y en días específicos que les permiten tener una continuidad escolar.

En relación con esas tareas, mientras que los jóvenes varones comienzan a dedicarse a la horticultura y a conciliarla con sus estudios secundarios, las jóvenes mujeres deben, al igual que sus madres, repartir el tiempo entre esas tareas, pero también domésticas y de cuidado, especialmente de sus hermanos más pequeños. En ese sentido, si bien la generación implica menos tareas hortícolas, el género sigue suponiendo una mayor cantidad de labores para las jóvenes, que son diversas y difícilmente conciliables.

El testimonio de Abigail nos permitió recuperar la situación de muchísimos jóvenes hijos de migrantes que, desde niños, transitan sus vidas entre el campo y la casa. A su vez, posibilitó evidenciar la desigual distribución de tareas que existe en el trabajo hortícola, según el género y la generación (Blanco Rodríguez, 2022). Como señalamos, los jóvenes aprendieron sobre la horticultura desde pequeños, pero tienen una experiencia de trabajo distinta a la de sus padres. Por eso, recuperar sus testimonios es central, en tanto propician la comprensión de esas vivencias desde sus propias perspectivas. Al explicar los trabajos que realizan

desde su infancia, los jóvenes evocan esas tareas separándolas de las nociones de “trabajo infantil” al que entienden vinculado a la categoría de “explotación”. Cuando explican cómo fue su incorporación al trabajo familiar, ya sea doméstico o para el mercado, lo relacionan a sus juegos de la infancia y a la necesidad que tenían sus familias de llevarlos a la quinta para poder cuidarlos. E intentan, como muestra el fragmento citado del testimonio de Abigail, enfatizar que no son “obligados” a trabajar. En ese sentido, interpretan su trabajo como una ayuda a sus padres, y no a través de los discursos que creen que circulan en el plano social más amplio, donde los niños y niñas bolivianas son representados trabajando desde pequeños y bajo condiciones paupérrimas, incluso bajo el mando de sus propias familias (Rueda, 2022).

Cabe destacar que los testimonios de estos jóvenes también evidencian haber transitado sus infancias en las quintas en un marco de déficit de instituciones de cuidado, que confluye con las dificultades que las familias que se dedican a la horticultura tenían y aún tienen para acceder a esas instituciones. Esas dificultades se deben, no solo a que muchas veces se encuentran lejos de las quintas, sino también a las lógicas a través de las que funcionan, que se tornan incompatibles con el trabajo rural. Muchas veces, los tiempos de trabajo están atados al crecimiento de las verduras, que dificulta que las familias puedan entrar y salir de las quintas para llevar a los niños hasta las instituciones en los horarios de las jornadas escolares o de atención de los Centros de Atención Primarias de Salud (Blanco Rodríguez, 2022a). Reconocer esto no implica aceptar la precarización laboral o la incorporación de los niños al trabajo sin más, sino comprender que los trabajos a los que muchas veces acceden los migrantes -y los sectores populares en general- no siempre siguen las lógicas de lo que se entiende como trabajo asalariado, con horarios fijos y en lugares que permiten separar a los niños del trabajo remunerado, y que eso responde a un mercado de trabajo segmentado en base al género y la racialización de ciertas poblaciones. En ese sentido, resta preguntarse ¿Qué posibilidades y soluciones podrían brindar los Estados a estas familias? Especialmente teniendo en cuenta que la presencia de los niños en las quintas puede ser leída como “trabajo infantil” por los mismos agentes estatales. ¿En qué medida alcanzarían las políticas

públicas de cuidado si no toman en cuenta los contextos particulares en que deberán desarrollarse? En este caso, el testimonio de Abigail evidenció que tener una mirada situada del cuidado y sus posibles soluciones resulta central.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Rodríguez, Guadalupe. (2022). *Migraciones, trabajo familiar y género La horticultura en General Pueyrredon*, Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Blanco Rodríguez, Guadalupe. (2022a). Migraciones y cuidado en las quintas hortícolas de General Pueyrredón. Entre el “trabajo infantil” y los accidentes. *Periplos*. *Revista de pesquisa sobre migrações*, 6 (2), en prensa.
- Rueda, Dulce. (2022). “El cordón frutihortícola en la mira”. La presencia y el trabajo de niños/as en quintas del cordón frutihortícola marplatense como problema público (2005-2020). *Tesis de Licenciatura*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Memorias migrantes de una infancia trans en Paraguay

Débora Gerbaudo Suárez*
Lucía Nuñez Lodwick**

En este artículo recuperamos el relato biográfico de la primera mujer trans migrante de Paraguay que obtuvo su documento con la ley de identidad de género en Argentina. Génesis tiene 30 años, hace más de 10 vive en el país y es activista de la Asociación de Travestis, Transexuales y Transgéneros de Argentina (ATTTA).

A partir de sus memorias reflexionamos sobre las niñeces trans y la construcción de su identidad de género entre diversos tránsitos, tanto geográficos como etarios. Mediante una entrevista en profundidad¹ repasamos su historia de vida focalizando en tres tránsitos: entre el campo y la ciudad en su país natal, de la identidad de género impuesta a la auto-percibida, y de la niñez a la adolescencia.

* CONICET- Universidad Nacional de San Martín, Escuela IDAES. Núcleo de Estudios Migratorios, Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Infancias y Juventudes. Email: dgerbaudosuarez@unsam.edu.ar

** Universidad Nacional de San Martín, Escuela IDAES. Núcleo Sur-Sur, Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Epistemologías del Sur y Docente de las especializaciones en Epistemologías del Sur y en Estudios Afrolatinoamericanos y caribeños. Email: lnunezlodwick@unsam.edu.ar

¹ La entrevista se hizo en el marco del proyecto de Investigación Acción Participativa “Migrantes en Reconquista” (UNSAM-IDRC Canadá).

Como dos científicas sociales *queer* y argentinas nos posicionamos desde perspectivas transfeministas que luchan contra las opresiones de género incorporando sujetxs que no habían sido consideradxs de manera directa por el feminismo blanco e institucional (Valencia, 2014). Visibilizamos también la interseccionalidad teniendo en cuenta el mapa de jerarquías sobre el que se construyen las desigualdades en cada contexto (Crenshaw 1991). En este caso analizamos las opresiones de edad, género, clase y origen nacional en las vivencias de una mujer trans migrante. Este breve ejercicio de análisis busca “contar las experiencias de quienes migramos buscando un horizonte nuevo”, como dice Génesis.

La peluca de Asunción

Ella nació en un pueblo rural del interior de Paraguay. De padre argentino y madre paraguaya, tuvo 3 hermanxs. A los 2 años migró con su familia a la capital. Pasó toda su infancia y adolescencia entre el campo y la ciudad. Durante sus primeros años, no conoció a parte de su familia por una disputa entre lxsabuelxs y su madre. Recién a sus 4 años ambos se reconciliaron y comenzaron a frecuentarse en el pueblo de Emboscada de donde eran oriundxs. Con ellxs compartía mucho tiempo haciendo las labores del campo que disfrutaba. Hasta que comenzó el jardín en “una escolita muy de campo”. Al terminarlo sus xadres la vinieron a buscar para vivir con ellxs en Asunción, donde tuvo que hacer nuevamente el jardín porque no le reconocían su educación rural. Ese tránsito fue traumático al principio, recuerda que lloraba y no quería quedarse: “eran muchos más chicos de donde yo venía, me intimidaban”. Hasta que una de las maestras, para calmarla, le mostró un baúl lleno de juguetes:

“Todo lo que podías imaginarte en tu infancia había en ese baúl. Sobre todo, una peluca rosa me llamó la atención. La agarré y me la puse. Cuando le buscaba el lado, la maestra con toda su inocencia, porque yo era una criatura, me dijo ‘no, esto se pone así’. Cuando me puse la peluca, era como la clave de la transformación, sentí como algo que mi cuerpo empezó a despedir, como que me salieron alas y me transformé y me convertí, era como muy mágico” (Génesis, 30 años).

Este momento de la infancia fue clave para Génesis quien, al igual que otrxs niñxs, tuvo que adaptarse a un nuevo lugar, acompañando la decisión migratoria de sus xadres. Además, otrxs adultxs limitaron sus posibilidades al no validar su educación previa, dejando en evidencia las desigualdades entre niñeces del campo y la ciudad. Las decisiones de este contexto adultocéntrico hicieron que Génesis se sintiera vulnerable en un nuevo jardín, con muchxs más compañerxs y más pequeñxs que ella debido a su “sobreedad escolar”. Ella además cargaba con la presión de responder a los mandatos de género, sintiéndose diferente ya a su corta edad.

Lo nuevo asusta, pero a la vez maravilla. Génesis encontró una aliada en la maestra que, quizás sin saberlo, le mostró un nuevo mundo. Ponerse la peluca rosa fue un instante “mágico” para ella porque fue el inicio de una transformación. El instante en el que se conectó con lo que ella siempre fue... “descubrí algo que estaba dormido, me descubrí yo”. Este acto fue tan significativo que cuando volvió a su casa recuerda “lo primero que hice fue irme al armario de mi mamá y sacar un vestido y unos zapatos, me puse una toalla rosa y era mi pelo”. Ella se reconoció en su capacidad de agencia, por primera vez pudo elegir cómo verse y mostrarse ante otrxs. Ese acto de auto-descubrimiento fue también de rebeldía porque desafió los roles de género: era una niñez socialmente leída como varón conectándose con su femineidad.

La psicóloga de Copacabana

Al crecer Génesis mantuvo vínculos con parte de su familia paterna en Brasil. Sus tíxs tenían un hijo quien, siendo criado como mujer, había hecho su transición antes que ella. Esto marcó un antecedente importante en el contexto de una familia evangélica. Su tío presentó mucha resistencia buscando “exorcizar” a su hijo. No obstante, su tía se trasladó a otra ciudad y dio con la primera psicóloga que les habló de transexualidad. Gracias a esto, el padre de Génesis se contactó también con ella para saber cómo acompañar a su propia hija, “ella decía que tenían

que darnos la libertad para poder expresar esos sentimientos, sino sería como reprimir lo que uno siente”.

En este recuerdo, al igual que el anterior, la movilidad geográfica permite sostener las redes familiares transnacionales que ayudan con la crianza de las niñas. Además, facilitan la circulación de información y contactos que acompañan al padre con la transición de su hija. Un hito clave en la vida de Génesis fue a los 15 años de edad, cuando su papá decidió contarle la historia de cómo su contacto con la psicóloga le permitió entender que ella “iba a ser una persona trans, una niñez trans”. En esta conversación, “me dijo que estaba muy orgulloso de mí, que siempre iba a estar conmigo”.

Este momento refleja la aceptación y el apoyo de su padre. Asimismo, esta experiencia marca un hito generacional en una familia que reconoce a una niñez basándose en la comprensión del proceso de la otra. Al mismo tiempo, habla del vínculo entre niñas, donde Génesis puede referenciarse en su primo, lo que construye una experiencia común entre niñas trans separadas por fronteras pero unidas por la misma familia.

El baño y la puerta

En contraste con el apoyo familiar, la infancia y la adolescencia de Génesis estuvieron marcadas por las limitaciones de un sistema escolar binario, que aún hoy continúa poniendo obstáculos a la educación sexual integral. Si bien el “Código de la Niñez y la Adolescencia” establece el derecho a la misma, diversas campañas de gobierno “pro vida” dificultan su instalación en el sistema educativo.

Según recuerda, “desde que comencé a ir al colegio hasta que terminé nunca iba al baño, ni de varones ni de mujeres. Yo educaba mi cuerpo a que en esos horarios en la escuela no iba al baño, me costaba pero aguantaba”. Las marcas de género que organizaban el espacio escolar conflictuaban a Génesis. Ella sentía no encajar ni en uno ni en otro.

Además, ir con las uñas largas o el pelo pintado eran conductas asociadas a la feminidad que una profesora sancionaba constantemente por infringir los roles preestablecidos.

Ese disciplinamiento del cuerpo también implica resistencias. Un día con sus compañeras en un recreo fueron al baño “de nenas”. Como era costumbre, ella no entró y las esperó en la puerta. Cuando la profesora la vio, la increpó por estar en un lugar que se supone no le correspondía: “ella entró al baño de maestros, dejó las llaves por fuera. Yo dudé muchísimo para hacerlo, pero lo hice, el corazón se me salía. Estuvo 3 horas encerrada en el baño”. En estas situaciones frecuentes de discriminación ella aprendió a defender su identidad sancionada por el mundo adulto “siempre era como que yo era culpable, pero me estaba defendiendo, estaba defendiendo lo que estaba construyendo”.

Reflexiones en construcción

Las perspectivas feministas permitieron ampliar la mirada androcéntrica y adultocéntrica sobre los estudios de migraciones y los de memoria. Desde el diálogo entre ambos es posible también entender las infancias en la intersección entre las movilidades y las sexualidades.

Al recordar sus memorias de infancia desde la adultez, Génesis reivindica su identidad de género. En su historia observamos cómo las movilidades forman parte de ese proceso. En este sentido, su relato permite descentralizar las experiencias de diversidad sexual fuera de las grandes metrópolis. Posibilita también comprender el modo en que los diversos contextos urbano-rurales y transnacionales configuran los imaginarios sociales que condicionan la subjetividad de las infancias migrantes.

Si bien las instituciones y representaciones del mundo adulto refuerzan normas binarias de género, el cruce teórico entre las movilidades y las sexualidades permite ver a las niñas construyendo activamente una identidad que moldean a lo largo del tiempo y del espacio. En los diversos tránsitos que atraviesan, tanto geográficos como etarios,

es posible encontrar aliadxs que acompañan el desarrollo de infancias libres y diversas.

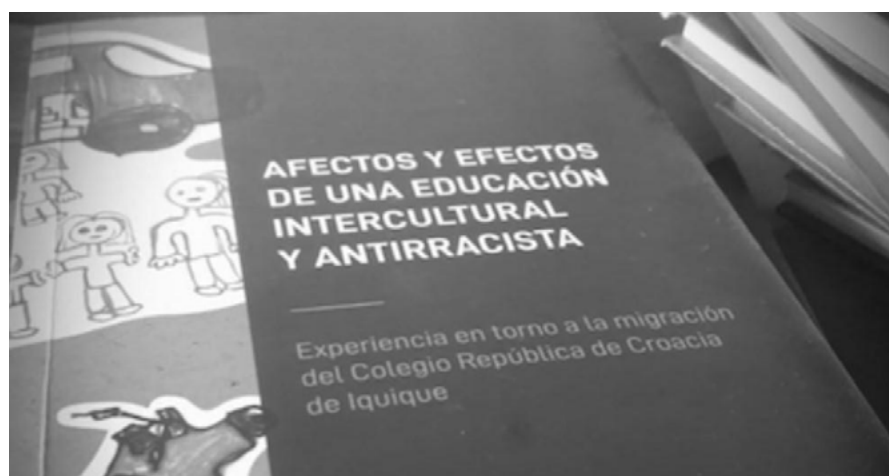
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Crenshaw, Kimberle. (1995). Mapping the margins. *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement*, 357-383.

Valencia Triana, Sayak. (2014). Teoría trans-feminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo. *Universitas humanística*, (78), 65-88.

Reseña bibliográfica

Iciar Dufraix*



Afectos y efectos de una educación intercultural y antirracista: experiencias escolares en torno a la migración en Iquique. María Emilia Tijoux, Guadalupe Peyrau y Jair Marín, Francisca Palma. (2018). Santiago: Fondart Regional Culturas Migrantes-Región de Tarapacá, Chile.

El libro “Afectos y efectos de una educación intercultural y antirracista: experiencias escolares en torno a la migración en Iquique”, presenta algunos resultados y reflexiones de un proyecto de investigación llevado a cabo en el Colegio República de Croacia (Iquique, Chile), cuya principal característica es la alta matrícula de hijos/as de migrantes.

* Universidad de Tarapacá (UTA), Chile. E-mail: iciar.dufraix@gmail.com

En el marco de una realidad nacional que ha visto aumentado el número de inmigrantes, los/as autores/as se plantearon el objetivo de *Observar, sistematizar, visibilizar y divulgar las prácticas educativas que favorecen la inclusión del alumnado*, lo que resulta particularmente relevante dada la condición fronteriza de la Región de Tarapacá en el Norte de Chile. Si bien los establecimientos escolares de la región históricamente han recibido a familias provenientes de Perú y Bolivia, en la actualidad se suman hijos/as de migrantes de reciente ingreso a propósito del nuevo flujo migratorio sur-sur, todo lo cual supone la incorporación de nuevas identidades a un territorio que ya se caracterizaba por su alta heterogeneidad sociocultural, así como la urgencia de ampliar su comprensión para un abordaje pertinente.

Es así como a través de 4 capítulos, la obra invita a una lectura reflexiva sobre (1) el sufrimiento social de los/as migrantes; (2) cómo una institución escolar pública que vio mermada su matrícula repunta y se reinventa gracias a las familias migrantes; (3) la importancia de los afectos en el proceso educativo; y (4) la oportunidad de aprendizaje que brinda el explorar metodologías creativas con los/as estudiantes como protagonistas.

De amena lectura, el libro visibiliza desde la propia mirada del equipo directivo, docentes, equipo psicosocial, apoderados y estudiantes, las rutas que han debido tomar para convertirse en referente de inclusión a través de sus prácticas educativas interculturales y antirracistas, a la vez que entrega lineamientos de acción a quienes tengan intención de contribuir a una educación más inclusiva.

Para introducir la temática, el primer capítulo aborda el sufrimiento social de los/as inmigrantes en Chile que no están completamente insertos en la sociedad: desesperanza, incertidumbre, temor a la exclusión, entre otros. A través de una escritura sensible, María Emilia Tijoux aporta elementos teóricos para comprender la xenofobia, el racismo y la escuela como lugar que reproduce las desigualdades, pero también como espacio contra hegemónico desde el cual es posible gestar transformaciones si se trabaja en y para la inclusión. En ese camino, invita a reivindicar

las biografías migratorias de sus estudiantes, la historia de sus pueblos, conocimientos, arte, sufrimientos y también de sus luchas.

El segundo capítulo presenta la historia y caracterización del Colegio República de Croacia. Guadalupe Peyrau, docente del establecimiento, narra cómo la trayectoria de la institución, la composición multicultural de su matrícula (estudiantes provenientes de Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, Venezuela, Haití, Suiza y Chile) y las condiciones de pobreza de muchas de sus familias, han otorgado identidad y pertenencia a la comunidad educativa. En ese sentido, aborda los desafíos que han debido enfrentar y las adaptaciones que han ido realizando para ofrecer una educación inclusiva de calidad, toda vez que deja en evidencia que comprenden que sus estudiantes no solo traen consigo la mochila del desarraigo, sino, también, un bagaje cultural que permite potenciar y enriquecer los aprendizajes.

En el tercer capítulo, se exponen los resultados de las entrevistas realizadas al equipo directivo, docentes, equipo psicosocial y apoderados, incluyendo extractos de sus propios relatos. A este respecto, Jair Marín, autor del capítulo, da cuenta de los 2 grandes ámbitos que atraviesan las trayectorias de las familias migrantes: el sufrimiento social (racismo, estigmatización, dificultades laborales, condiciones de hacinamiento, entre otros) y las prácticas de los/as profesionales de la educación que promueven la inclusión, consideradas por las propias familias fundamentales para sostener la realidad que encarna la migración (buena acogida, escucha, empatía, trato afectivo, establecer vínculos de confianza, flexibilidad curricular, apoyo personalizado, reconocimiento de la diversidad, entre otros)-

Finalmente, el cuarto capítulo pone en valor la subjetividad de los propios estudiantes migrantes presentando los resultados de un taller de crónica autobiográfica e ilustración que se llevó a cabo con este colectivo. Francisca Palma, ejecutora del taller, detalla la metodología y las etapas de la propuesta exponiendo algunos de sus productos e invitando a reflexionar sobre la importancia de generar instancias pedagógicas que permitan, desde la interacción, el diálogo y la creación, visibilizar y

reivindicar las biografías de los/as estudiantes migrantes, sus experiencias, realidades y sueños.

En suma, este texto se convierte en una guía sugerente de buenas prácticas que, atravesada por los afectos, permitirán avanzar hacia una educación inclusiva en clave intercultural y antirracista, lectura elemental para equipos directivos, docentes y asistentes de la educación que deseen encaminar su gestión hacia estos enfoques. Pero también para la comunidad científica, quienes, con su lectura, lograrán aproximarse a una realidad educativa ubicada en el extremo norte de Chile desde las voces de sus directos implicados.



Boletín del Grupo de Trabajo
Migración Sur-Sur

Número 4 · Diciembre 2022