



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Hijos de inmigrantes peruanos en el barrio de Balvanera de la Ciudad de Buenos Aires: representaciones y estrategias en la configuración de identidades

Autores (en el caso de tesis y directores):

Richard Huasupoma

Mauro Vázquez, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2020

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

TESINA DE GRADO

**HIJOS DE INMIGRANTES PERUANOS EN EL BARRIO
DE BALVANERA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

REPRESENTACIONES Y ESTRATEGIAS EN LA
CONFIGURACION DE LAS IDENTIDADES

Tesista: Richard Huasupoma

Tutor: Mauro Vázquez

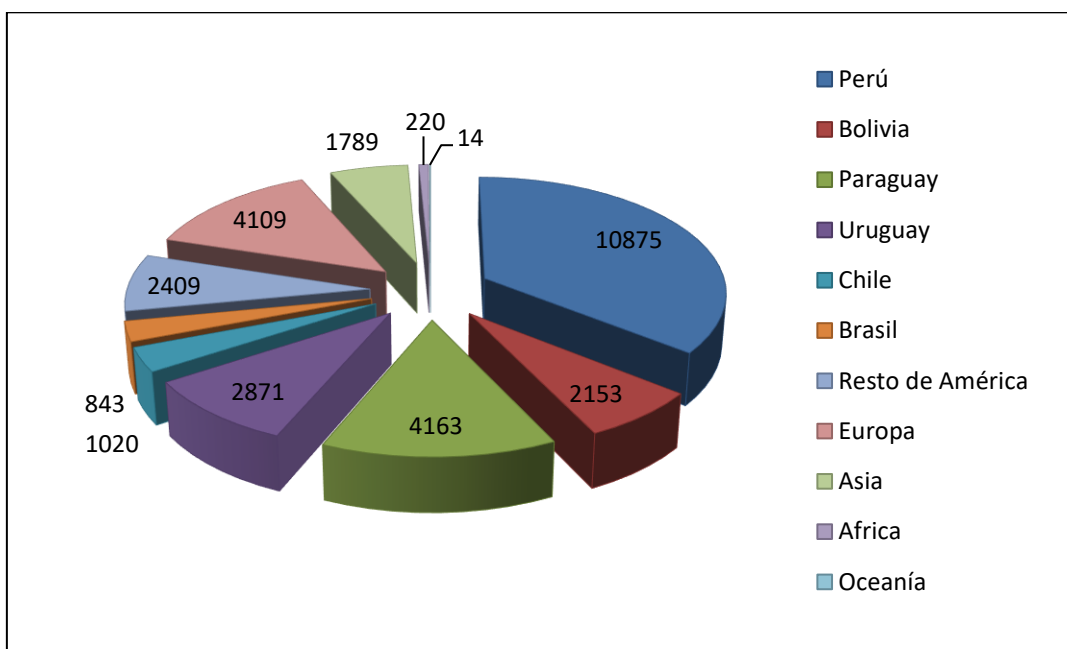
ÍNDICE

INTRODUCCION	2
<u>HIJOS DE INMIGRANTES PERUANOS EN EL BARRIO DE BALVANERA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES</u>	6
BALVANERA: EL BARRIO	6
“EL SHERATON”, “PERÓN” Y “LAS TORRES GEMELAS” COMO LUGARES DE RESIDENCIA	7
ESPACIOS LABORALES	12
PROCESIÓN DEL SEÑOR DE LOS MILAGROS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES	17
DÍA DE LA PROCESIÓN DEL SEÑOR DE LOS MILAGROS: ¿SOLO UN ACTO DE FE?	18
“UNIDOS POR LA FE. CON LIMPIEZA CUIDEMOS NUESTRA IMAGEN”	23
<u>LA ESCUELA Y LA GENERACION DE LOS HIJOS: ASIMILACIONISMO CULTURAL Y PROMOCION DE INTERCAMBIO DE SABERES</u>	26
EL PRIMER DÍA DE CLASES: LA ESCUELA Y SUS MANDATOS	26
DEL DISPOSITIVO DE CONOCIMIENTO EXCLUYENTE AL INCLUSIVO Y ¿PLURALISTA?	30
NUEVAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	32
JORNADA COMPLETA: LA ENCRUCIJADA DE UNA OFERTA EDUCATIVA	34
<u>APREHENDIENDO A SER ARGENTINOS: ESTRATEGIAS EN LA CONFIGURACION DE LAS IDENTIDADES</u>	38
TENSIONES DEL AFUERA EN EL AULA	39
SEGUNDA ESCENA	44
TERCERA ESCENA	45
“¿CUÁNDO TE VA MAL, MEJOR NOS JUNTAMOS PARA QUE NO NOS LLEVE LA CORRIENTE!”	46
<u>CONCLUSIONES</u>	49
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	52
<u>FUENTES REFERENCIALES</u>	59
<u>ANEXO</u>	61
ÍNDICE DE FIGURAS	62

INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación, descriptivo y con un enfoque analítico, se realizó en la Escuela Primaria Pública N°10 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires¹. La misma está ubicada en el Barrio de Balvanera (también conocido como Once) perteneciente a la Comuna 3, una unidad descentralizada de gestión política y administrativa del gobierno porteño que concentra el mayor número de población nacida en el Perú². Según las estadísticas del Censo Nacional 2010, se trata de una comunidad de inmigrantes compuesta por más de diez mil personas y que, en esta comuna, supera en números de habitantes, a todas las demás comunidades extranjeras que eligen este lugar para su residencia.

Figura 1: Población total de inmigrantes residentes en la Comuna 3 de la C.A.B.A. 2010



Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

¹ Para el análisis también se tuvieron en cuenta algunas entrevistas realizadas a maestras de la Escuela Primaria Común N° 14 con el objetivo de comparar estas realidades. A ambas solo las separan dos cuadras del Barrio de Balvanera.

² Según datos del Censo Nacional 2010 que se encuentran publicados en la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php

Este es un barrio muy heterogéneo. A la densidad demográfica³ se le suma terminales de medios de transportes, edificios antiguos, casas tomadas, escuelas, comercios, talleres textiles, la venta mayorista, los vendedores ambulantes y la hora pico que hacen de este paisaje un gentío. En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar cómo impactan las formas de apropiación de estos espacios en la configuración de los imaginarios, las identidades y las trayectorias escolares, qué planificaciones áulicas se implementan y qué dinámicas se configuran dentro del aula.

Diversos investigadores se han interrogado por su constante metamorfosis (Berjman y Fiszlewe, 1999), las problemáticas habitacionales (Vacatello, 2001) y por los nuevos actores sociales que van emergiendo producto de una conflictividad económica regional que conduce en los últimos tiempos a la movilidad y el desarraigo (Cerruti, 2005). Otros autores, como Sinisi (1999), se interesaron por el campo educativo argentino y el impacto de los flujos inmigratorios haciendo hincapié en la escuela como escenario privilegiado de la diversidad sociocultural y los discursos de exclusión que se desarrollan en ella de los que no se habla (Neufeld y otros, 1999).

Beech y Princz (2012) señalan que los estudiantes migrantes se encuentran concentrados en determinadas zonas de la Ciudad de Buenos Aires, donde se hallan los índices más elevados de pobreza, deserción escolar y los peores indicadores de rendimiento académico. Asimismo, cabe resaltar que, también existen otros estudios que provienen del campo de la antropología y la sociología que han analizado el caso de los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos haciendo referencia a la escolaridad, la persistencia de prácticas asimilacionistas y la experiencia formativa en otros espacios de socialización (Gavazzo, 2014; Beheran, 2009).

Sin embargo, son escasas las investigaciones que se han realizado sobre los hijos de inmigrantes peruanos específicamente. Mi lectura y estudio al respecto me permiten concluir que las experiencias de estos chicos, que no conforman un grupo minoritario en la Ciudad, han sido analizadas en paralelo con las trayectorias de los descendientes de otras comunidades (ver figura 2). De manera tal que, resulta interesante preguntarnos por sus vivencias particulares para verificar si junto al resto constituyen o no un todo uniforme.

³ Según el Anuario Estadístico de la Ciudad de Buenos Aires de 2011, la población total de la Comuna 3 alcanza los 208.285 habitantes en una superficie de 6,3 km² (la densidad poblacional es de 33.154 hab/km²). Los barrios de Balvanera y San Cristóbal tienen una mayor densidad en relación con el resto de las comunas. Disponible en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/anuario_estadistico_2011.pdf

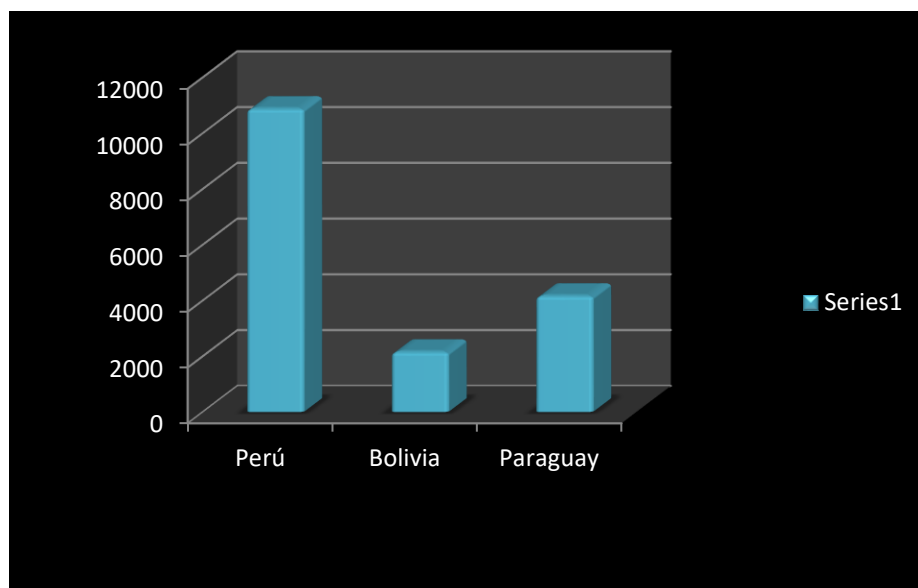


Figura 2: En la Comuna 3, más del 30% del total de inmigrantes son de Perú.

Fuente: GCBA

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php

Caggiano (2005) señala que estas comunidades de inmigrantes de la región suelen ser concebidas, por la sociedad receptora, como un grupo homogéneo. Por este motivo, resulta pertinente preguntarse de qué forma los discursos sociales, que se han ido sedimentando en el imaginario social en los primeros quince años de este nuevo siglo, y el formato de la escuela moderna argentina han impactado en la configuración de las identidades de los hijos de inmigrantes peruanos. ¿Cargan ellos algún estigma de sus padres?, ¿cómo interactúan dentro del espacio escolar?, ¿de qué manera participan en la producción de sus identidades? Para poder resolver estos interrogantes considero que es preciso analizar, en primer lugar, las trayectorias de las familias peruanas dentro del barrio de Balvanera, sus modos de vida, sus prácticas culturales y la relación que éstas tienen con sus vecinos. Segundo, hay que recorrer la escuela, desde sus propias reglas, espacios y temporalidades, para comprender cómo se produce el intercambio de saberes y si los conocimientos acerca de la cultura parental tienen lugar en la producción de nuevos conocimientos. Y tercero, el estudio de la composición de los grupos dentro del aula y las

dinámicas de clase nos permitirá entender cómo se presentan estos chicos y qué recursos utilizan a la hora interactuar.

Con autorización del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires pude ingresar a la escuela que detallamos al principio, a los fines de realizar observaciones de clases, recreos y actos escolares. La idea de este trabajo es hacer un análisis de caso⁴, desde el campo de la comunicación, sobre los modos de configuración de las identidades de los hijos de inmigrantes peruanos, en el marco de un mandato escolar que proviene de la escuela común decimonónica que, junto con sus reglas de homogeneización, tensionan con los intereses culturales y simbólicos de la comunidad peruana durante el ciclo lectivo.

Focalicé la mirada en un grupo de niños argentinos de padres peruanos que cursan el 7° grado de la educación primaria en una escuela de jornada completa. Esta institución, a diferencia de otros centros educativos de esta Comuna, no cuenta con las condiciones espaciales para que todos los estudiantes puedan quedarse a comer. Solo lo pueden hacer aquellos que viven muy lejos o lo hayan solicitado de manera especial, justificando la imposibilidad de retornar a casa para poder alimentarse. Estas dificultades estructurales del sistema educativo colisionan con la necesidad de aprender conocimientos, habilidades y de obtener el certificado de estudios primarios que les permita acceder al nivel secundario, pero además con otras posibilidades simbólicas. Esta experiencia escolar particular representa una forma posible de desmarcación y construcción identitaria, que se genera en el marco de la producción de formas complejas de identificación y una trama de sentidos compartidos para estos hijos de inmigrantes peruanos. Sus familias vienen a componer esos “otros” no deseados, producto del discurso político que erige la imagen de un sujeto ilegítimo y de los procesos de visibilización del inmigrante que construyen los medios de comunicación (Grimson, 2006; Halpern, 2007 y Vázquez, 2011). Las diversas formas de apropiación del espacio, las estrategias de asentamiento y los modos de configuración de la peruanidad suelen ser relacionados desde el lenguaje mediático y policial con el conflicto y la inseguridad.

Por lo expuesto, en el primer capítulo abordaré las formas de apropiación del espacio público de las familias de inmigrantes peruanos en el barrio de Balvanera de la Ciudad de Buenos Aires, sus ámbitos laborales y algunas prácticas culturales. En el segundo capítulo analizaré los procesos de asimilacionismo cultural y la promoción de intercambio de saberes en el espacio escolar. Y, en el tercer capítulo, la participación de los hijos de inmigrantes peruanos en la configuración de sus identidades en el espacio aúlico.

⁴ No se trata de una muestra representativa de lo que les sucede a los hijos de inmigrantes peruanos en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, sino de una muestra pequeña y, a su vez, significativa.

HIJOS DE INMIGRANTES PERUANOS EN EL BARRIO DE BALVANERA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Balvanera: el barrio

Esta investigación se realizó en el Barrio de Balvanera, ubicado al oeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su nombre proviene de la Parroquia de Nuestra Señora de Balvanera erigida en 1833 (Cutolo, 1998), y su territorio (4, 4 km²) está delimitado por las avenidas Independencia, Entre Ríos, Callao, Córdoba, Díaz Vélez y la calle Sánchez Bustamante. Desde una división político-administrativa pertenece a lo que hoy el Gobierno Porteño reconoce como la Comuna 3⁵, pero, desde una división cultural al barrio de Once, uno de los 48 barrios que componen esta Ciudad⁶ debido a las características históricas y culturales que le imprime su población.

De acuerdo con los datos que surgen del Censo Nacional 2010, en esta parte de la ciudad se concentran más de 180 000 habitantes, de los cuales el 16 % corresponde a las distintas comunidades de migrantes del mundo que la eligen como lugar de residencia. Solo la comunidad peruana conforma el 35% del total de estos migrantes, seguido de los paraguayos (13,6%) y los uruguayos (9,4%)⁷.

A partir de la década del noventa, se acelera la llegada de peruanos al Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. La crisis política y económica que sufrió el Perú durante los últimos años de la presidencia de Alberto Fujimori (1990-2000), devenida en aumento del desempleo y falta de oportunidades, provocó el éxodo hacia otros estados americanos, principalmente a los Estados Unidos, Argentina, Chile y Venezuela. En el caso de la Argentina, el “tipo de cambio” producto del nuevo régimen de convertibilidad, como parte del conjunto de políticas de estabilización, desregulación y reformas estructurales, atrajeron y multiplicaron la llegada de esta población. Su concentración en la Ciudad no solo se debe a la promesa de los altos salarios en dólares sino a su procedencia urbana, dado que la mayoría viene de Lima metropolitana y de la región costera del Perú (Cerruti, 2005; Lapenda, 2007).

⁵ Desde el 2005, la Ciudad de Buenos Aires se encuentra organizada en 15 Comunas (Ley 1.777 y sus modificaciones en la Ley 2650/ 2008). Se trata de unidades descentralizadas de gestión política y administrativa que tienen competencias exclusivas y concurrentes con el Gobierno de la Ciudad, como por ejemplo, ejercer el poder de policía a la hora de fiscalizar el uso del espacio público.

⁶ Según la Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Anuario estadístico 2011) en 1972 se establecieron los límites divisorios de los cuarenta y siete barrios porteños (Ordenanza N.º 26.607), en 1996 se incorporó a Puerto Madero (Ordenanza N.º 51.163) y en el 2006 se agregó a Parque Chas (Ley N.º 1.907).

⁷ Castillo y Gurrieri señalan que “las desigualdades económicas, la cercanía geográfica (facilidad de comunicación y transporte), los rasgos culturales similares (existencia de un idioma común y pasado compartido), hacen de las migraciones desde los países vecinos hacia las poblaciones de Argentina una constante a lo largo de su historia” (2012: 18).

El fácil acceso a los diferentes servicios públicos y privados, como por ejemplo las terminales de decenas de colectivos que rodean la Plaza Miserere; el Ferrocarril Sarmiento; la circulación de las líneas A, B y H de subterráneo (que conectan al barrio con el resto de la Ciudad y el conurbano bonaerense); los hospitales públicos y sanatorios; los comercios mayoristas y minoristas de diversos rubros; etc., se convierte en un factor fundamental que moviliza y aglutina a miles de personas diariamente por cuestiones laborales y comerciales. Todo esto también se traduce en posibilidades de trabajo para los peruanos y explica, en parte quizás, su concentración y la decisión de habitar este espacio.

Estos modos de habitar configuran distintos “lugares” en los que estos migrantes, sus descendientes y la sociedad receptora se relacionan. La comunidad peruana desarrolla un sentido de pertenencia mediante diferentes manifestaciones de desarraigo como la conservación de costumbres, tradiciones y la invocación de recuerdos y deseos que ofician de lazo común y sostén animando a quedarse en el lugar de destino (Lapenda, 2009)

A continuación, es preciso caracterizar cada uno de estos lugares visibles que la misma comunidad peruana se ha encargado de habitar y construir, dado su carácter urbano y la movilidad que genera la actividad comercial, para poder comprender el impacto que tienen estas trayectorias familiares en las prácticas escolares de los hijos de inmigrantes peruanos. Las siguientes formas de organización tienen un rol importante en la inclusión o exclusión de estos sujetos en el ámbito de la Ciudad y permitirá entender las prácticas que llevan adelante “los hijos” para promover el reconocimiento de su identidad migratoria o si prefieren crear una nueva.

“El Sheraton”, “Perón” y “Las Torres Gemelas” como lugares de residencia

La situación habitacional de la comunidad peruana en el Barrio de Balvanera siempre ha sido problemática. Las posibilidades de conseguir una morada se han visto condicionadas no solo por el incremento de la población en esta metrópoli sino por el precio, las condiciones que deben cumplir para poder alquilar o el estigma de “ilegales” de estas personas.

Ser inmigrante ilegal responde más a una construcción social que a una irregularidad migratoria⁸, no obstante, suele ser asociado con estar indocumentado. Esta situación reduce

⁸ El Grupo de Estudios en Antropología y Discurso (2002) sostiene que “inmigrante”, “indocumentado” y “delincuente” son categorías que se superponen en el discurso policial y contribuyen en la construcción de la imagen del inmigrante como sujeto peligroso.

grandemente las posibilidades de inserción tanto laboral como social. En la medida que se ven sometidos a condiciones de trabajo desventajosas, a aceptar empleos de baja calificación y más bajos salarios. Pero también porque les impide la normal realización de contratos y el acceso a servicios sociales. Esto sin perder de vista que, en los contextos de política neoliberal, cuya mayor consecuencia es el crecimiento exponencial del desempleo, el inmigrante constituye una amenaza y el blanco de la persecución de las fuerzas de seguridad (Cerruti, 2005).

Según el Ministerio de Hacienda del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) estos migrantes se concentran en villas e inquilinatos, hoteles- pensiones y casas tomadas (2012). Las posibilidades de “elección” de un lugar para vivir han ido variando desde su arribo en los noventa y esto se debe a las transformaciones políticas, económicas y culturales que van impactando en la vida de estos sujetos.

Los peruanos accedieron a su residencia legal recién a partir de la Nueva Ley de Migraciones N° 25,871/2004⁹ y el Programa Patria Grande (Decreto N° 578/2005) impulsado por el aparato estatal. El propósito era, por un lado, consagrar una serie de derechos a los inmigrantes (entre ellos el reconocimiento del derecho humano a migrar) y, por otro, simplificar el trámite de regularización migratoria. La sola obtención del Certificado de Residencia Precaria¹⁰ primero y el DNI argentino para extranjeros después, pasó a tener un gran valor simbólico, ya que les permitió y les permite trabajar y estudiar, y a su vez, salir y entrar del país sin limitaciones y sin la exigencia de traer consigo un monto de dinero determinado en concepto de “bolsa de viaje” para ingresar como falsos turistas¹¹.

Sin embargo, no todos pudieron acceder, dada la regularización migratoria y las nuevas posibilidades de inserción laboral, a un espacio digno para vivir. Los que sí pudieron hacerlo, lograron cumplir con las exigencias del mercado inmobiliario formal: presentación de garantías, adelantos de pagos -también llamados depósitos-, grupo familiar reducido, etc., pero quienes no cumplían con unos de estos requisitos, debían recurrir al mercado inmobiliario informal, es decir a los hoteles- pensiones donde el contrato de alquiler suele ser de palabra, en muchos casos, y sin

⁹ Susana Novick (2010) señala que fue el diputado Giustiniani quien presentó su proyecto en diciembre de 2001 y marzo del 2003, teniendo en cuenta lo consensuado por la Comisión de Población y Recursos Humanos de la Cámara de Diputados en 1999. De la lectura de los Principios Generales de la nueva ley surge que la norma apunta a formular una nueva política demográfica nacional, a fortalecer el tejido sociocultural del país, y a promover la integración sociolaboral de los inmigrantes, manteniendo en alto la tradición humanitaria y abierta de la Argentina con relación a los migrantes y sus familias.

¹⁰ En una segunda instancia debían tramitar su residencia temporaria (que luego puede convertirse en residencia permanente) aportando la documentación establecida por la normativa vigente y abonando una tasa migratoria. El hecho de tener una residencia temporaria continua o un familiar argentino les permiten alcanzar la residencia permanente.

¹¹ Cabe resaltar que el decreto 475/2018 actualizó el cuadro tarifario de aranceles de los trámites migratorios. Así, por ejemplo, el trámite de residencia temporaria o permanente tiene un valor de \$3000. Y esto podría representar una limitación a la hora de regularizar la situación migratoria de las comunidades de inmigrantes.

la presentación de garantías inmobiliarias. De todas formas, presentarse a estos lugares y hacer este tipo de acuerdos no es tarea sencilla ni segura. Dice Alberto, de 45 años:

Al comienzo alquilaba en un hotel familiar, pero un día llegué del trabajo y me encontré con que habían clausurado el hotel. Tuve que irme con mi familia a buscar otro lugar para vivir, en todos lados te dicen que no aceptan niños o si les dices que eres de Perú, directamente te dicen que no. De tanto buscar llegamos a otro hotel, pero pasaba lo mismo, no te entregan los recibos de alquiler y al final te dabas cuenta de que quienes te alquilaban no eran los dueños y nos terminaban desalojando a todos.

La salida al problema habitacional termina siendo el alquiler o la compra de habitaciones y departamentos en las Casas Tomadas que hoy pululan en el barrio, debido también a la resistencia de abandonar las comodidades que les ofrece la zona céntrica. Según Maquiavello, se trata de edificios o construcciones abandonadas que fueron “tomados” por distintos migrantes del interior del país y transnacionales, entre ellos los peruanos. Los posibles usurpadores van buscando casas abandonadas y la manera de ingresar de forma no legal. Cuando identifican un acceso, de inmediato avisan a varias familias que se instalan instantáneamente dividiendo el edificio en varias habitaciones. La ocupación se produce normalmente de madrugada. Existen organizaciones que se dedican a esta actividad e incluso cuentan con abogados para posponer el desalojo (2009). Todo esto se convierte en un negocio. Quienes se dedican a usurpar luego venden o alquilan estos espacios a quienes no pueden alquilar de manera legal, dadas las exigencias antes expuestas.

El “Sheraton”, “Perón” y “Las Torres Gemelas” son algunas de las casas tomadas de Balvanera¹², donde estas familias viven su estadía, en medio del pánico y la incertidumbre porque saben que en cualquier momento los pueden desalojar. La convivencia resulta muy difícil debido a que tienen modos de vida muy heterogéneos entre sí. En estos lugares viven familias trabajadoras que todos los días se levantan muy temprano para ir a sus lugares de trabajo, como muchos de los habitantes de esta Ciudad, pero también hay familias que hacen del delito una forma de vida. Sin embargo, los primeros deben hacer como que no lo ven, para llevar una convivencia pacífica con los segundos, lo cual no quita que en los largos pasillos y las escaleras que conectan un piso con otro, circulen los susurros y las miradas acusadoras.

Paradójicamente, este proceso de estigmatización del malviviente que se da al interior de las casas tomadas es similar al que acontece puertas para afuera de la misma. Las comisarías de la zona se llenan de denuncias por ruidos molestos, venta de estupefacientes, situaciones de

¹² Estas casas tomadas se encuentran ubicadas geográficamente muy cerca de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo para analizar la configuración de las identidades de los hijos de migrantes peruanos en la escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires.

violencia, etc., y esta acusación en un determinado momento se exterioriza y materializa. En este sentido, es interesante ver la reacción de los vecinos y transeúntes cuando cotidianamente pasan por las cercanías de estos edificios donde el entrar y salir de los moradores es un ejercicio incesante. Las miradas recorren rápidamente el lugar; ojos que se abren, fruncimientos de frente y el choque de miradas entre los de adentro y los de afuera, además de ser actos violentos, son indicadores de extrañamiento y desacuerdo. Pero éstas no van dirigidas hacia algunas de las personas que viven en estos lugares, sino hacia todos ellos.

Pero ¿qué significa para estos sujetos vivir en el “Sheraton, Perón o Las Torres Gemelas”? Para muchos, la única posibilidad de conseguir un lugar para sobrevivir en el centro de una ciudad que promete una salida laboral. Esto implica desarrollar una serie de estrategias al interior de cada unidad familiar o entre sí, para poder sobrevivir en mejores condiciones. Cada uno de estos edificios se convierte en un espacio de batalla, negociaciones y resistencias. Habitar un lugar abandonado implica auto gestionarse el acceso a los servicios básicos para poder vivir: luz, agua, gas, etc. Así, por ejemplo, para tener energía eléctrica debieron realizar reuniones, que generalmente se hacen en los pasillos o las escaleras, para juntar el dinero, comprar lo necesario y elegir un vecino con algún conocimiento en la materia para que pueda realizar de manera precaria la instalación. Al respecto, cabe destacar, que el paso del tiempo da cuenta que la precariedad se convierte también en un modo de vida al que se han visto, en parte, forzados. Muchas de estas familias viven hace más de diez años en estos edificios y sin embargo las sucesivas solicitudes y reclamos a la empresa que provee el servicio eléctrico han tenido solo respuestas parciales (Figuras 3 y 4).

Los residuos suelen constituir otro problema para quienes cohabitan estos edificios. Algunos suelen cumplir con los horarios estipulados por el municipio para sacar la basura, pero otros lo hacen en cualquier momento y esto ocasiona discusiones entre las familias. La exposición de las bolsas de residuos en las afueras son una causal de los abrumadores reclamos de los vecinos de los alrededores, y en cierto sentido, quienes sí cumplen con las pautas de convivencia intentan erradicar este problema mediante reuniones y exhibición de carteles o grafitis que sirvan para concientizar a las demás. ¿La solución? Se invita a que los que no pueden hacerlo a horario por cuestiones excepcionales, dejen las bolsas puertas adentro del edificio. Pero, cuando esta excepción se convierte en regla, inmediatamente afloran las controversias. Y lo mismo sucede con el uso del baño cuando este es compartido por dos o más familias; la limpieza, los horarios y el tiempo de permanencia en el mismo, suelen motivar las polémicas.

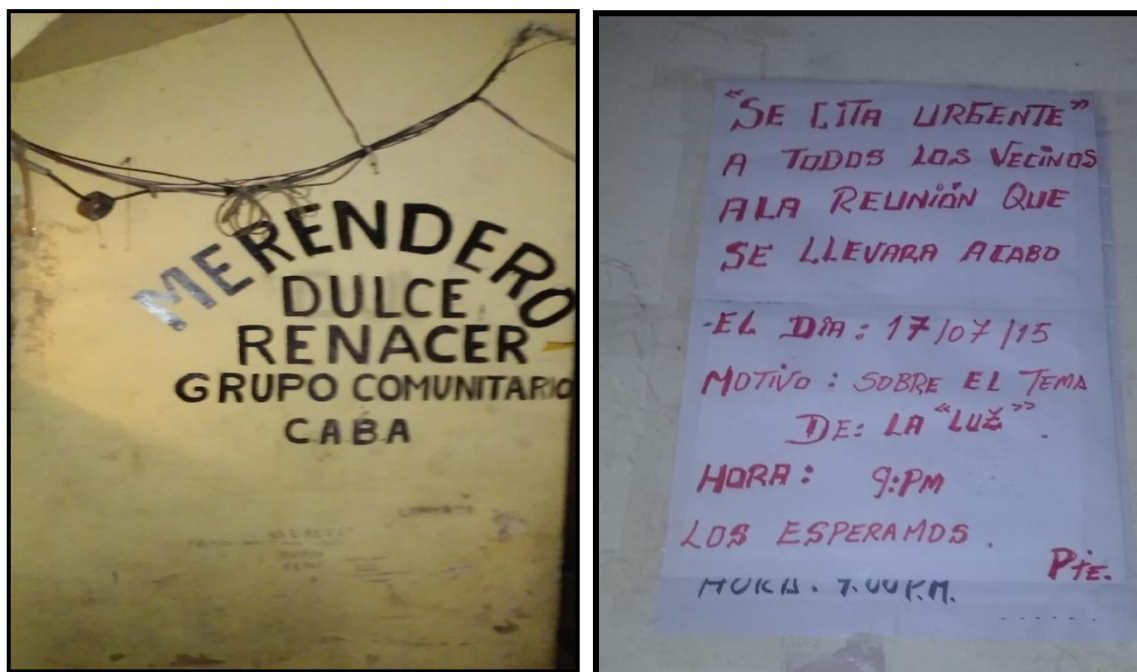


Figura 3 y 4: “Precariedad como modo de vida”

Fuente: Fotografías tomadas en un recorrido por los edificios mencionados en julio de 2015.

Por otro lado, estas adversidades suelen ser vividas con resistencias. La denominación “Sheraton” y “Las Torres Gemelas” surge de los mismos habitantes de estos “edificios tomados” para referirse a sus hogares. Es así como los nombran irónicamente ante otros integrantes de la comunidad peruana. Las Torres Gemelas de New York formaron parte de un complejo de siete edificios que durante mucho tiempo fueron el símbolo del mundo financiero de los Estados Unidos y el comercio mundial. Hablar de ellas, es referirse a enormes esculturas de acero y cristal donde imperaba el lujo y el confort, así como sucede actualmente con los edificios del Sheraton, una de las cadenas hoteleras más grande del mundo.

Rosana Reguillo, refiriéndose a sectores juveniles excluidos, señala que éstos tienen la “capacidad de transformar el estigma en emblema, es decir, hacer operar con el signo contrario las calificaciones que les son imputadas” (Reguillo, 2000: 79). El estigma de “malvivientes” humilla, genera vergüenza y culpa y, en este sentido, ironizar con que viven en estos edificios representa indicar que son gente decente provocando al Otro, al no inmigrante. De esta manera, la ofensa se convierte en un motivo para estar orgullosos, aunque sea aparente y efímero. No hay que perder de vista que la opinión pública (la de los vecinos) y las instituciones (la policía, el gobierno local y los medios de comunicación) recuperan estos modos de vida deslegitimados

confirmando el estigma de “malvivientes” y que la presente auto denominación que le dan a estos lugares que habitan puede ser leída como una protesta al mismo orden social que los controla y los excluye o como el ocultamiento de una peruanidad que es percibida como peligrosa.

Espacios laborales:

La comunidad peruana, junto a otras comunidades como la judía y la boliviana, han ido configurando sus propios espacios laborales en este territorio. Tanto los talleres textiles, el servicio doméstico y la venta ambulatoria, por un lado, como los microemprendimientos comerciales, por el otro, han sido las primeras formas de organización e inserción laboral que han llevado adelante debido a su condición de ilegales y el contexto de una crisis económica generalizada como la del 2001. Las posibilidades de regularización migratoria y el crecimiento de la población condujeron a la gestión de nuevos emprendimientos para satisfacer sus necesidades básicas y conquistar nuevos públicos.

Muchos de los que formaron parte de la oleada inmigratoria de la década del noventa consiguieron “empleos en negro”¹³ en comercios textiles y numerosos talleres de confección indumentaria que están ubicados en domicilios particulares cercanos a la zona más comercial del barrio de Balvanera¹⁴ y abastecen a los negocios aledaños. Por su parte, las mujeres optaron por el servicio doméstico, el cuidado de niños y ancianos debido a que se trataba, y se trata, de un empleo de fácil acceso y/o de contratación en negro o por horas. Además, pasó a ser una forma de ahorrar en vivienda, ya que dormían en el lugar donde prestaban servicios hasta que pudieran acceder a mejores puestos de trabajo. Esto último se transformó en un techo difícil de alcanzar, debido a que las extensas jornadas de trabajo no les permitían estudiar, capacitarse y acceder a un mejor empleo (Checa, 2010).

La crisis económica que se fue gestando a fines de los noventa, y que eclosionó en diciembre del 2001 producto de la aplicación de políticas neoliberales, tuvo como resultado una fuerte caída en la demanda de empleo y los ingresos reales de la población en general. Esta

¹³ Según un informe del CONICET, empleado no registrado o trabajador en negro, como coloquialmente se lo denomina, es aquel que se encuentra parcial o totalmente desprotegido por el hecho de que el empleador no registra al empleado asalariado en el libro especial, según establece el artículo 52 de la Ley de Contrato de Trabajo, ni en el Sistema de Seguridad Social tras no realizar los aportes. Aquel que no está protegido por el resto de la legislación laboral, de seguridad social y en consecuencia a quien deja de lado en cuanto a sus derechos laborales, porque carece de acceso a la cobertura médico asistencial paga para él y su familia, no tiene derecho al cobro del salario familiar, del seguro de desempleo al ser despedido, ni a la indemnización en caso de accidentes de trabajo o enfermedades laborales que son condiciones mínimas para que junto a su entorno pueda llevar una vida digna (Neffa, 2008).

¹⁴ Estos talleres de confección y estampado de indumentaria se encuentran particularmente dispersos sobre un espacio delimitado por la calle Junín, Viamonte, Anchorena, Hipólito Yrigoyen y Rincón.

situación, apagó la ilusión de bienestar y las ventajas que, hasta entonces, prometía el tipo de cambio a esta comunidad. Y sin embargo no impulsó un retorno masivo. El sociólogo Jorge Gurrieri¹⁵ en el 2004 declaró al Diario peruano La República que era “lógico que las bajas remuneraciones, la ilegalidad y la falta de oportunidades laborales obligaran a los peruanos a trabajar en negocios de ventas callejeras”. Al principio, fueron los varones quienes adoptaron esta modalidad de trabajo que está prohibida¹⁶, pero luego se fueron sumando las mujeres que son las que hoy forman la mayoría.

A lo largo de la Av. Corrientes y Av. Pueyrredón, y en algunas calles perpendiculares a éstas, los peruanos ocupan espacios contra las paredes o sobre el cordón de la vereda a los que denominan “paradas” o “puestos” para instalar sus negocios al aire libre. Principalmente, se dedican a la venta de indumentaria y comida, y esto ha provocado el descontento de los comerciantes formales de la zona y la población que, cuando la situación se mediatiza, manifiesta su disconformidad. El ejercicio de esta práctica laboral, considerada por el gobierno de la Ciudad como ilegítima o contravención, los ha enfrentado con éste durante los últimos años. La “necesidad de mera subsistencia” ya no es considerada como un justificativo para el comercio en la vía pública.

Por esta razón, cada vez son más frecuentes los operativos de desalojo y la incautación de mercaderías ejecutados por el Ministerio de Ambiente porteño y los incidentes que se producen con la Policía Metropolitana que proceden tras las denuncias por competencia desleal, el olor a comida permanente y la suciedad de las calles.

¹⁵ Gurrieri, además, es asesor en políticas de la Oficina Regional de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y ha sido funcionario de la Dirección Nacional de Migraciones del Ministerio del Interior de La Argentina.

¹⁶ La Ciudad de Buenos Aires, bajo la Ley 4122/2012, establece que solo se permite la venta ambulante en la medida que no constituya una competencia desleal con los comercios establecidos, caso contrario pasa a constituirse en una contravención.



Figura 5. Venta de comida ambulante. Sarmiento casi esquina Pueyrredón.



Figura 6. Vendedores ambulantes sobre el cordón de la Av. Pueyrredón entre las calles Sarmiento y Juan D. Perón.

Fuente: Fotografías tomada en recorrido urbano en diciembre del 2015.

Durante la semana la fisonomía del barrio es otra, se los suele ver -entre otros pobladores que concurren al lugar para comerciar-, atendiendo en comercios, entrando y saliendo de los edificios o vendiendo algún producto en la vereda. Se podría decir que la relación entre unos y otros es de intercambio de bienes y servicios, sin embargo, el domingo es un día particular. En medio de la desolación, cuando los negocios de Once bajan sus persianas, ese “*paraíso de la venta ilegal*”¹⁷ (como lo denominan los medios de comunicación hegemónicos) y parte de su comunidad se visibilizan, debido a que quienes vienen de otros lugares de la Ciudad o del Conurbano Bonaerense a visitar a algún familiar o a pasear al Shopping Abasto, suelen detenerse en los puestos que venden “comida al paso”¹⁸, ubicados en la esquina de la calle Sarmiento y Av. Pueyrredón. La Terminal del Ferrocarril Sarmiento y la gran cantidad de colectivos que acercan al lugar, hacen posible que esta esquina se convierta en un lugar de tránsito y encuentro para esta comunidad.

Sin embargo, es preciso destacar que en el trasfondo de estas relaciones de poder se vislumbra la institucionalización de dos “procesos de racialización” para la constitución de una nación, en los términos que lo plantea Caggiano (2007). O sea, dos operatorias políticas de racismo a partir de la construcción y marcación de la alteridad. Una se materializa cuando el gobierno local califica estas prácticas laborales como inmorales e ilegales, para exteriorizarle a la nación aquello que es excluido. Otra se produce cuando los medios de comunicación hegemónicos, en sintonía, se encargan de imponer ciertas percepciones y valoraciones negativas respecto de estos cuerpos y prácticas de los inmigrantes en general y de los peruanos en particular. La mención al “paraíso de la venta ilegal” hace alusión no solo a la ausencia de controles o el pago de impuestos sino también al aprovechamiento de la situación por parte los peruanos y sus recursos de venta, como son los gritos y movimientos que emplean para atraer la atención de sus clientes. El “aproveche la oferta mamita, 3 x \$100” y “pregunte sin compromiso casero” suelen ser muy recurrentes.

No todo es tensión en el intercambio con la sociedad receptora, demás comunidades étnicas e incluso en las relaciones intraétnicas. Sassone y Mera (2007) sostienen que, si bien en la literatura científica la interculturalidad o interculturalismo se presenta como algo por hacer, es un indicador del respeto al otro, al reconocimiento, a la reciprocidad y a la tolerancia. Surgen

¹⁷ Es la denominación que utilizó diario Clarín el 26/11/2011 para denunciar la invasión de vendedores inmigrantes en la zona, entre ellos los peruanos que ocupan la esquina de Sarmiento y Pueyrredón para vender el “hit gastronómico papa rellena”, haciendo alusión a los gritos que pegan las mujeres para atraer la atención de sus clientes. Leer nota en http://www.clarin.com/capital_federal/Once-puesto-trucho-comercios-legales_0_598140353.html

¹⁸ Son potajes baratos que se venden en las calles y que para los peruanos tienen una larga tradición porque datan de la época colonial. En la Argentina, se sirven en viandas que son selladas con papel film o se sirven al momento para que algunos coman de pie.

diálogos y negociaciones necesarias para la construcción material y simbólica de una identidad étnica que permita la cohabitación en un territorio.

Algunos supieron utilizar el DNI argentino para extranjeros como un gran capital simbólico y social, llevaron adelante nuevos emprendimientos comerciales legitimados que les permitieron una nueva conexión con sus connacionales y la comunidad receptora. En Balvanera se puede visibilizar el tendido de una red de servicios para peruanos: agencias de envíos de remesas y encomiendas, peluquerías, agencias de viaje que se difunden a través de una variedad de diarios, revistas y radios¹⁹ para facilitar la inserción en Buenos Aires y “reafirmar los lazos culturales” (Sassone en Lapenda, 2009). Estos se encuentran principalmente en las Galerías comerciales de Av. Corrientes, que reúne también a otros comerciantes peruanos que se dedican a la venta de celulares y todo tipo de accesorios telefónicos.

Estas galerías han sido denunciadas por los medios de comunicación como lugares de comercialización ilegal de equipos de telefonía celular que provienen de robos y arrebatos en la vía pública. De este modo construyen permanentemente representaciones de los inmigrantes peruanos relacionadas con el campo delictivo (Belvedere, Caggiano, Cassaravilla, Courtis, Halpern, Lenton y Pacecca (2007)

Asimismo, existe una red de restaurantes peruanos que con el paso del tiempo se siguen multiplicando. Lapenda (2009) afirma que, en los últimos años, los peruanos reconocen la gran valoración y aceptación que ha tenido la gastronomía peruana en la comunidad receptora y que representa una “puerta de entrada” hacia la sociedad argentina. Rápidamente en el imaginario popular se ha ido acentuando la idea de que en estos lugares se come rico, abundante y barato. En el barrio, no existen tantos restaurantes que concentren la exclusiva presencia de esta comunidad o la de un público argentino e internacional. El público que concurre a estos restaurantes suele ser muy diverso; los diferentes menús²⁰ que se ofrecen diariamente (el Pollo a la Brasa, el Arroz Chaufa entre otros platos) han conquistado el paladar de las personas que llegan del Interior del país a comerciar, el de los vecinos y turistas de Balvanera.

Todo esto da cuenta que las relaciones comerciales entre la comunidad peruana y los vecinos de Balvanera se va moviendo entre el rechazo y el reconocimiento. Pero, los intercambios

¹⁹ Según publica el Consulado General del Perú en Buenos Aires en su página web, entre ellos se encuentran “El Heraldo del Perú”, “La Gaceta del Perú”, “El Mundo- Radio”, “Cholo con Che”, “Colectividad Peruana” y “Radio Master” <http://www.consuladoperubaires.org>

²⁰ Estos menús tienen un precio económico; están comprendidos por un primer plato que es una sopa o caldo, un segundo plato, generalmente algún guiso o fritura que siempre va acompañado con arroz y ensalada mixta, y un vaso de jugo o gaseosa.

no son solo económicos, existen otras prácticas culturales y religiosas en las que se construye la peruanidad, que despiertan otras reacciones en los vecinos de Balvanera.

Procesión del Señor de los Milagros en la Ciudad de Buenos Aires:

Desde hace casi tres décadas, la comunidad peruana asiste a la Procesión del Señor de los Milagros en la Ciudad de Buenos Aires. Esta festividad religiosa es organizada por la Hermandad del Señor de los Milagros²¹ y Tulio Camelli, párroco de la Basílica Nuestra Señora de la Piedad, ubicada en el cruce de las calles Paraná y Mitre. Si bien se prevé que la peregrinación se realice el último domingo de octubre, los socios de esta institución se reúnen todo el año para organizar la fiesta de mayor convocatoria de los peruanos en Argentina.

Macchiavello Lizárraga (2009) en su investigación sobre esta manifestación de devoción religiosa reconstruye paso a paso los orígenes de esta festividad en el Perú y la Argentina. La historia del Señor de los Milagros está enraizada con la época colonial peruana del siglo XVII y la migración africana²² que era población esclava. Desde su arribo, los africanos buscaron momentos para confraternizar reanimando sus costumbres, al tiempo que la Iglesia organizaba espacios culturales con la intención de predicar el catolicismo y lograr su conversión. Es así como nacen, con autorización de la corona española o el Obispado, las cofradías que son instituciones religiosas, cuya función principal es la contención, en ese momento de las castas negras.

La literatura coincide en que, a mediados de ese siglo, un esclavo, integrante de una cofradía de Angola asentada en el barrio limeño de Pachacamilla, pintó en un muro la imagen de un Cristo moreno crucificado. Para los moradores, la obra fue cobrando notoriedad luego de que permaneciera intacta tras los terremotos que arrasaron con la ciudad de Lima en 1655 y 1687. El temor hacia un nuevo terremoto hizo que la devoción y la fama del Señor de los Milagros crecieran. Así, comenzaron los primeros recorridos y pronto la Iglesia Católica le agregó otras imágenes como la del Padre Eterno, el Espíritu Santo, la Virgen Dolorosa y María Magdalena. Sin embargo, atento a la versión de Maria Rostworowski (2002), este tipo de veneración preexistía en el culto a los dioses indígenas. Al parecer “los africanos acomodaron a su estilo una adoración que un siglo antes había sido patrimonio de los nativos” (Citado en: Macchiavello Lizárraga,

²¹ La Hermandad es dirigida por el siguiente Directorio: Director Espiritual, Mayordomo General, Vice Mayordomo General, Secretaría y Subsecretaría General, Tesorería, Fiscal, Patrón de Andas, Secretaría de Recorrido Procesional, Capataz General, Comité de Disciplina y una Secretaría de Relaciones Públicas y Eventos (Macchiavello Lizárraga, 2009, Pp. 104).

²² Según el autor “gran parte de ellos venían desde África Occidental y se dividían en grupos según el origen, como los congos, mandingas, bozales, cambundas, misangas, mozambiques, terranovas, carabalíes, lúcumos, minas y angolas” (Ibíd., Pp. 20)

2009. Pp. 25). Lo cierto es que hoy se ha transformado en una fiesta multitudinaria que une a miles de fieles de distintas partes del Perú.

En Buenos Aires, según el autor, la Procesión del Señor de los Milagros empezó por iniciativas de la poetisa peruana Rosa Chabaneix a fines de los ochenta. Con la aceptación de la Iglesia de la Candelaria se realizaron las primeras peregrinaciones por los alrededores de la Plazuela de Floresta que se encuentra cerca de la parroquia. La veneración de un cuadro en una mesita hizo que cada vez más peruanos se concentraran para esta celebración y que a comienzo de los noventa se trasladara al céntrico barrio de Balvanera. Pronto llegaron las “donaciones de hermanos y empresas peruanas afincadas en Buenos Aires, -con las que- se construyó un anda parecida a la que lleva a la imagen en el Perú” (Ibídem, Pp. 103); y esta festividad se formalizó.

Actualmente, se ha constituido una Hermandad del Señor de los Milagros de Buenos Aires de más de trescientos integrantes que deben prepararse espiritualmente durante todo el año²³. Todos los 28 de cada mes asisten a una misa celebrada en la Basílica y llevan a cabo vigiliyas y misas consecutivas durante los nueve días previos al de la peregrinación. A su vez, se realizan reuniones frecuentes para organizar todo lo relativo a los permisos, desplazamientos, cobro de cuotas, recaudación de fondos, etc., necesarios para que la procesión sea posible dada su gran magnitud.

Día de la Procesión del Señor de los Milagros: ¿solo un acto de fe?

La procesión se inicia al mediodía con una Misa de Honor en la Basílica Nuestra Señora de la Piedad, pero desde muy temprano distintas personas se concentran en las afueras de la iglesia. En su mayoría comerciantes y promotores de empresas peruanas, así como algunos integrantes de la comunidad no creyente del Santo Patrono que acuden al lugar con la finalidad de enterarse cuestiones relativas al recorrido y las dimensiones del encuentro. Finalizada la ceremonia, la orquesta da la señal de partida del recorrido entonando los himnos de Argentina, el Perú y del Señor de los Milagros, mientras muchos de los seguidores intentan fotografiar y filmar ese momento. Luego, entre palmas y el flameo de pañuelos blancos, empieza una caminata que dura un poco más de 9 horas.

²³ La Hermandad del Señor de los Milagros cuenta con seis cuadrillas, integrada cada una de ellas por alrededor de 30 y 40 miembros; 35 hermanas sahumadoras que, como su nombre lo indica, son las encargadas de quemar el sahumero para aromatizar el lugar e ir preparando un ambiente agradable y perfumado para el Santo Patrón y 25 cantoras quienes entonan a viva voz los himnos y canciones que los seguidores van siguiendo a medida que avanza el cortejo.

Este despliegue multitudinario despierta la atención de los vecinos, transeúntes y turistas. Según Aldo Ameigeiras, Licenciado en Sociología e Investigador sobre temas de Cultura Popular y Religión:

Estas fiestas religiosas populares tienen una profunda densidad simbólica, no solo implican una reactualización del tiempo originario, sino que, en el caso de las comunidades inmigrantes, están vinculadas con procesos de recomposición y afirmación identitaria. Hay un proceso muy fuerte de distanciamiento con sus lugares de origen y las consecuencias de ese extrañamiento, la fuerza del desarraigo, inciden en la crisis de identidades colectivas. Habría que ver, también, hasta donde se produce una reproducción del carácter simbólico en relación con la celebración festiva en el lugar de origen o en qué medida aparecen elementos novedosos.²⁴

En este sentido, cabe señalar que a esta procesión no sólo concurren fieles sino también aquellos que consideran este espacio y tiempo como la ocasión perfecta para el reencuentro con sus connacionales. La mayoría no utiliza el hábito (vestimenta) característico de esta festividad como en el lugar de origen, muchos suelen distraerse y detenerse en los puestos de comidas y bebidas que van siguiendo el recorrido olvidándose del cántico fervoroso que van entonando los creyentes. Otros, solo suelen esperar en las paradas establecidas donde se detiene la imagen para recibir una suerte de homenaje musical y artístico y cantar distintos vales simbólicos de la peruanidad, entre ellos “Yo también me llamo Perú”, “La Flor de la canela” y “Lima de antaño”. Los participantes acostumbran a portar camisetas y banderas peruanas. También se hacen presentes distintas parejas de baile con sus respectivas vestimentas regionales que van tiñendo de varios colores el paisaje y destiñendo una fiesta que en su lugar de origen es netamente morada. Macchiavello (2009) plantea que el color morado instituido para esta devoción católica fue consecuencia de la actividad de la Madre María Antonia Lucía del Espíritu Santo quien, a fines del siglo XVII, dirigía el Beaterio de Monserrate cuyo hábito era de ese color. Los fieles en el Perú llaman a octubre “el mes morado”, en honor al mes elegido para la peregrinación.

No obstante, en Lima, el fervor religioso no suele mezclarse con el patriótico. Esto tiene que ver con el hecho de que esta festividad se incluye en la sociedad argentina de una manera particular. La peruanidad se construye alrededor de esta ritualidad y los distintos aspectos culturales que la rodean o acompañan: comidas, música, bailes, van adquiriendo este significado específico, ligado a un sentimiento nacional que los enlaza. Los concurrentes, al adscribirse a esta

²⁴ Este fragmento pertenece a una entrevista telefónica realizada en el 2009, en el marco de un trabajo de investigación para la materia Taller de Expresión III de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires.

festividad pasan a reconocerse en estos signos y valores y esto les permite interactuar con esta comunidad receptora desde ciertos repertorios culturales, lugares, interacciones, etc., en tanto que pasa a ser una forma de presentarse y representarse como colectividad.



Figura 7. Procesión del Señor de los Milagros en Lima-Perú.

Fuente: <http://www.viajeros.com/articulos/1084-procesion-del-senor-de-los-milagros-en-peru>



Figura 8. Procesión del Señor de los Milagros en el Barrio de Balvanera, C.A.B.A.

En estos espacios públicos se reproducen algunas situaciones de liminalidad²⁵ propias de esta festividad en el Perú y se arma un entramado en el que se va constituyendo el sentido de colectividad peruana en la Ciudad. “Son procesos de diálogo, entendimiento y hasta de participación en conjunto en donde las diferencias pasan a otro plano en el contexto del ritual compartido”, dice Macchiavello Lizárraga (2009: 27). Por esta razón en uno de sus sentidos, esta organización “desde abajo”, como diría Grimson (1999), al tiempo que configura una forma de interacción con la comunidad receptora, borra aparentemente las diferencias regionales del Perú para presentarse como una unidad. La música y la comida; la limeña, la norteña y la sureña, configuran una peruanidad en la que la pluralidad pervive, y es esta característica nacional la que la hace legible y la que les permite interactuar.



Figura 9

Trajes típicos de marinera sureña del Perú.



Figura 10

Traje típico de marinera norteña del Perú.

Esta sería una forma negociada y conflictiva de reconocerse culturalmente como colectividad, hacia adentro y afuera del grupo étnico. Se trata de relaciones que permiten la

²⁵ Macchiavello Lizárraga (2009) entiende que la liminalidad es un proceso, producido en un momento específico, que subvierte muchas veces el estado de las cosas para lograr comunicación y armonía entre los actores. En este sentido, es que ya en Procesión del Señor de los Milagros del Perú se suelen configurar estas situaciones en donde las rivalidades entre sectores se diluyen, aunque no desaparecen.

conformación de grupo y la adquisición de saberes para relacionarse con los valores hegemónicos de la sociedad en las cuales se insertan. Y de interacciones que revelan el lugar que ocupa el inmigrante peruano en la estructura social y cómo se juegan los límites de estas minorías. No hay que perder de vista que las representaciones que los distintos sectores de poder han ido construyendo acerca de esta comunidad tienen un carácter negativo y están relacionadas con la peligrosidad y la amenaza social.

No es un dato menor que desde sus inicios la procesión haya tenido el aval de la Iglesia Católica, ya que esto le ha permitido a la comunidad peruana intercomunicarse e interactuar mediante la fe religiosa con la sociedad porteña. El canto de los himnos²⁶ –mencionados anteriormente– que dan inicio al evento, guardan las huellas del iluminismo decimonónico y simbolizan esta fraternidad entre los participantes. El grito de “libertad, libertad, libertad” del himno argentino se reconoce en el “somos libres” del himno peruano y se diluye en la plegaria de la última estrofa del Himno al Señor de los Milagros: “Como cristianos y tus devotos buscamos siempre tu protección, haz que en la vida Señor seamos de tu evangelio fiel proyección”. Y así lo interpretan algunos vecinos, como Roberto de 58 años, que en un día de peregrinación señaló que “los peruanos vinieron en busca de trabajo, pero nos devolvieron la religiosidad que perdimos los argentinos”.

Sin embargo, en los últimos años el gobierno y el clero argentino vienen amenazando a los organizadores con que estos festejos acabarían de no cesar los problemas con la limpieza y la venta de bebidas alcohólicas. Por el momento, la clausura no ha llegado, pero sí el recorte año a año del recorrido o el cambio de rumbo, lo cual tiene que ver con ciertos procesos de construcción de fronteras para visibilizar y delimitar el espacio que se le da “al otro” y los sentidos que adquieren para la sociedad receptora. Para Boccara (2002) estas operaciones son contradictorias porque suponen una puesta en contacto y el establecimiento de separaciones. Se trata no sólo de una frontera territorial sino también social y cultural cuya delimitación supone relaciones poder.

Este férreo control de las colectividades migrantes en la Ciudad de Buenos Aires, que se manifiesta en un tire y afloje alrededor de los permisos, la cantidad de cuadras a recorrer, los servicios de limpieza y seguridad sanitaria, no es información que difunda el gobierno local. Asimismo, según José Acasiete, uno de los miembros fundadores de esta gran cofradía, el clero comenzó a intervenir seriamente cuando en el 2000 la manifestación religiosa movilizó cerca de 50 mil fieles migrantes, lo cual resultó sorprendente:

²⁶ El Himno Nacional argentino de Blas Parera (música) y Vicente López y Planes (letra) sancionado como tal en 1813 y el del Perú creado en 1821 por José Bernardo Alcedo (música) y José de la Torre Ugarte (letra) son expresiones independentistas que declaran el comienzo del fin de la opresión y del dominio de la corona española sobre los pueblos americanos

Al querer tomar las riendas se resquebrajó la institución (la Hermandad) porque hasta entonces ésta era absolutamente autónoma. Entró (el párroco) a administrar, a tomar parte de la economía, de la secretaría de disciplina para determinar quién se queda y quién se va, ahí comenzaron los resentimientos y las internas. Se proliferó el temor y ya nadie quería opinar para no ser expulsado. El Padre Tulio me decepcionó.

Todo esto da cuenta de cómo las instancias de poder del Estado y otras instituciones intervienen asiduamente en la construcción de la otredad en el espacio público y como ésta adquiere determinada característica en función de estas delimitaciones. El Estado y el Clero pasan a ser una suerte de mediadores que van estableciendo la puesta en escena de estos cuerpos y las formas de conexión entre la colectividad peruana y la sociedad receptora. Restaría preguntarse por qué esta comunidad busca en la fe religiosa una forma de interconexión, por qué no optar por un desfile patriótico como sucede en Nueva Jersey, USA o el festejo de las fiestas patrias peruana como en Santiago de Chile.

“Unidos por la fe. Con limpieza cuidemos nuestra imagen”

Este fue el lema de la festividad utilizado en el 2012 y, la verdad que el enunciado podría decir algo o decirlo todo, debido a que el alcance de las representaciones mediáticas hegemónicas de los últimos tiempos va dirigido al conjunto de la población peruana residente en la Argentina.

Gerardo Halpern (2007) señala que durante los noventa los medios hegemónicos tuvieron un papel fundamental en la construcción de un sujeto inmigrante para excluirlo, haciendo énfasis solamente en ciertos aspectos negativos mediante procesos de selección y jerarquización de informaciones que tendieron a la estigmatización de este sujeto. Pero esta producción no fue ni es de su exclusividad, en tanto que desde los discursos políticos también apuntaron y apuntan al inmigrante como explicación de la multiplicidad de las crisis existentes.

Desde entonces, el inmigrante regional ha sido vinculado a una clase social no deseable, y particularmente el peruano ha quedado ligado únicamente al narcotráfico, la delincuencia y la ilegalidad, sedimentándose en el imaginario social estas significaciones que dificultan la interacción. Esta situación lleva a que la comunidad residente tome cartas en el asunto y se organice en función de “levantar esa imagen” que supuestamente está por el piso. Y en este sentido, la fe religiosa pasa a ser el mejor medio de interconexión con los vecinos de Balvanera.

Según Emilio Calderón, Coordinador General del Grupo Unidos por la Fe, ese año se conformaron diferentes grupos para apoyar con la limpieza:

El Gobierno de la Ciudad no nos ha dado ni siquiera tachos de basura. Junto con los vendedores ambulantes hemos firmado un acuerdo para organizar el tema de la limpieza. La idea es que la procesión sea limpia y que nosotros demos otra imagen. Se suele decir que la procesión es muy linda pero que dejamos todo sucio y eso nos hace mal psicológicamente.



Figura 11

Uniformes de vendedores de comida



Figura 12

Remera utilizada por los organizadores del evento

Fuente figuras 8, 9, 10, 11 y 12: Fotografías tomadas en el recorrido de la Procesión del Señor de los Milagros, octubre de 2012, C.A.B.A.

El accionar de esta asociación da cuenta de la necesidad de reconstruir una imagen del inmigrante peruano en torno a la idea de limpieza, para romper con el estereotipo de “peruanos sucios” que circula en el imaginario porteño como consecuencia del saldo de la venta ambulatoria. Quizás, optar por la promoción de la limpieza, y no por el cese de la venta de comidas al paso, tenga que ver con que esta última contribuye al fortalecimiento de una peruanidad que necesita usar el espacio público para hacerse sentir y escuchar durante el tiempo que dura esta festividad.

A modo de conclusión, parafraseando a Grimson (1999), esta comunidad y sus descendientes construyen sus identidades mediante negociaciones constantes, en el marco de un

diálogo y una resistencia con los relatos de la desigualdad que tienden a construirse como hegemónicos en una sociedad receptora como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La apropiación y la configuración de un espacio para la cohabitación, convivencia y las relaciones interculturales sirven como espacios de contención para poder desplazarse con confianza y tranquilidad (Lapenda, 2009). Todo esto conduce a prestar mucha atención a las formas de identificación de los hijos de peruanos que derivan en prácticas, pero también en modos de auto presentación en sus diversos ámbitos de actuación, entre éstos la escuela como uno de los primeros espacios de socialización.

LA ESCUELA Y LA GENERACION DE LOS HIJOS: ASIMILACIONISMO CULTURAL Y PROMOCION DE INTERCAMBIO DE SABERES

En este trabajo de investigación se presentan algunas experiencias formativas de los hijos de inmigrantes peruanos en dos escuelas del nivel primario común del barrio de Balvanera. La Escuela N° 10 “Presidente Manuel Quintana”, que se ubica en la calle Lavalle 2366, y la Escuela N° 14 “Cornelio Saavedra”, ubicada en la calle Sarmiento 2250. Ambas son de gestión estatal, jornada completa y próximas, en el barrio, a los lugares peruanos que se han ido configurando en los últimos tiempos. Del trabajo de campo, realizado durante el 2014 y 2015, se desprenden tres cuestiones relevantes para reflexionar: la relación de las inmigraciones del Perú y la escolaridad en la Ciudad de Buenos Aires, su impacto en la comunidad educativa y las trayectorias escolares de los descendientes de peruanos.

De las entrevistas a maestros de 2°, 3°, 4° y 7° grado, las observaciones y el análisis de algunos registros de estudiantes, surge que en los últimos años la matrícula de los hijos de inmigrantes ha ido incrementando cada vez más e, incluso, en algunas divisiones han ido conformando mayorías. Un dato que no es menor en una sociedad que siempre se ha auto representado o imaginado europeizada, y que es de mucha relevancia para analizar la construcción de las identidades, las formas de identificación y auto presentación de la generación de los hijos de inmigrantes peruanos en un ámbito de actuación más acotado como el aula.

El primer día de clases: la escuela y sus mandatos

El sistema educativo argentino se fue conformando a fines del siglo XIX en el marco de lo que muchos autores denominan el “proceso de configuración del Estado nacional moderno y liberal”, para el que fue necesario la constitución de una nación y un sistema de dominación (Oszlak, 1982; Paviglianiti, 1993; Beheran, 2009). Gavazzo (2014) sostiene que los inmigrantes de todo el mundo participaron del desarrollo y crecimiento de la nación argentina desde su nacimiento, ya sea como mano de obra para el sector agrícola o como fuerza para civilizar a la población nativa. Funcionarios como Alberdi y Sarmiento promovieron la inmigración europea porque confiaban que con los contingentes de inmigrantes llegarían las ideas y saberes para modernizar y blanquear a los aborígenes mediante la promoción de matrimonios mixtos. Sin embargo, los recién llegados no fueron los que específicamente se anhelaba, sino que pertenecían

a sectores empobrecidos y constituían mano de obra no calificada porque contaban con un nivel de educación bajo²⁷.

Esta situación llevó a la idea de que había que transformar tanto a criollos como a inmigrantes europeos en ciudadanos argentinos europeizados, es decir, en sujetos modernos y civilizados. Desde entonces, el Estado, a través de la política y las instituciones educativas, ha ido interpelando a las segundas generaciones de inmigrantes. Beheran señala que “en la década de 1880 comenzaron a desarrollarse los trazos un modelo asimilacionista en educación. [Se] pretendía que las diferencias étnicas, nacionales y lingüísticas fueran homogeneizadas a través de un proceso en el que se alcanzara la pérdida de esas pertenencias originarias y se incorporara las de la sociedad dominante” (2009: 377).

La nueva organización política pensó a la educación como un formidable instrumento de cohesión social, imprescindible para la creación y unificación de una identidad y conciencia nacional a partir de la creación de ciertos símbolos y valores (Oszlak, 1997; Puelles Benítez, 1993). Había que conformar un nuevo orden social y para ello, la oligarquía liberal debió intervenir activamente desde un rol de policía y transformándose en Estado docente.

De esta forma nace la escuela moderna argentina, como un *dispositivo de saber-poder* en el que se construye el relato de la argentinidad. Esta categoría de análisis fue acuñada por Foucault (1973) en su libro *La verdad y las formas jurídicas*; y García Fanlo (2011) plantea que la idea de dispositivo debe ser entendida como una red de relaciones de saber/poder que es histórica, es decir que acontece en un momento y lugar determinado. Asimismo, parafraseando a Pineau (2001), se trata de *una máquina de educar* que, a pesar de estar en constante reconfiguración, no ha perdido vigencia, así como tampoco las prácticas asimilacionistas que en ella se despliegan.

En “la 10” y “la 14” -como habitualmente las llaman quienes conforman la comunidad educativa de las escuelas analizadas-, el año lectivo está diagramado en consonancia con lo que sucede en las demás escuelas del sistema educativo nacional. El calendario escolar, las normas que regulan las relaciones y prácticas educativas²⁸, el currículo formal²⁹ y oculto³⁰, la disposición

²⁷ Herrera (2010) señala que las pretensiones de los proyectos nacionales de una inmigración nort-europea se vieron en alguna medida frustradas porque los inmigrantes que llegaban a la Argentina procedían del sur de Europa, de países ligados al atraso cultural, las estructuras económicas agrarias y pastoriles y con preponderancia de formas absolutistas de decisión política.

²⁸ Este paquete normativo está encabezado por la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006; el Estatuto del Docente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ordenanza N°40.593 y sus modificaciones (reglamentada por Decreto N° 611/86) y las normas de convivencia escolar entre otras.

²⁹ Rodrigo y otros (2009) definen el currículo formal “como ese cuerpo de conocimientos seleccionados por el Estado que conforman el plan de estudios”. Un documento escrito que prescribe cuál es ese conjunto de saberes significativos que forman parte de una cultura válida y que merecen ser aprendidos.

³⁰ También llamado currículo real porque se trata del lenguaje, los valores y los modos de vida legitimados por la cultura dominante, que efectivamente se enseña y aprende en el marco de una negociación constante entre el maestro y sus alumnos. (Rodrigo, 2009; Contreras, 1990)

del espacio y el tiempo, etc., ponen en marcha un engranaje que conduce a la producción de un sujeto pedagógico homogéneo.

En las escuelas, el primer día de clases y los actos escolares pautados según el reglamento y el calendario escolar son un claro ejemplo de la puesta en funcionamiento de este proceso de inculcación de una historia nacional³¹ y el sentimiento de respeto por los símbolos patrios. El acto de apertura al ciclo lectivo suele realizarse con un discurso de la directora que, inmediatamente después de esbozar unas palabras de bienvenida a los pulcros asistentes, llama a silencio para recibir a la bandera de ceremonia, entonar el Himno Nacional e izar la bandera nacional argentina que se encuentran en el patio interior y a un costado del frente del establecimiento. En la Escuela N°10, a continuación, los estudiantes al unísono, desde sus lugares de formación, suelen recitar una parte de la Oración a la Bandera de Nicolás Avellaneda. Como ayuda memoria tienen frente a sus ojos un mural enorme con el fragmento de la plegaria que sirve como paisaje de fondo del símbolo patrio. Por su parte, en la Escuela N°14, los chicos comúnmente cantan el Himno a Sarmiento, pero en ambos casos es infaltable el llamado al respeto y el acompañamiento de las familias inmigrantes: “Sabemos que hay muchos padres que son de otros países, por eso les pedimos que nos acompañen con mucha seriedad y respeto a nuestra bandera”, dice una maestra en un acto escolar.

³¹ Paradójicamente, los nombres de estas escuelas, el Himno a Sarmiento y la oración que en estos espacios se predicán, provienen de “próceres” que tenían una relación muy compleja con los inmigrantes. El Reglamento Escolar de las Escuelas Municipales de la Ciudad de Buenos Aires indica que los nombres de las escuelas deben pertenecer a personalidades cuyas obras estén vinculadas a la civilización o progreso material, cultural, espiritual y el engrandecimiento del país (RESOLUCION S.Ed. N° 626/980, arts. 5 y 6). Y en este sentido, lo prescripto parece cumplirse al pie de la letra porque Domingo F. Sarmiento, Manuel Quintana, Nicolás Avellaneda y Manuel Láinez (senador de la gestión del segundo) pensaron que el camino a la civilización y el progreso arribarían con la inmigración deseada -que era la europea- y la creación de escuelas. Sin embargo, en sus discursos se pueden rastrear un fuerte componente racista y el desprecio a los pueblos originarios. Así por ejemplo, Láinez señalaba: “...mientras la tradicional inmigración italiana, a la cual el país debe –sin frases de encomio y atestiguando solamente la verdad– la mayoría de sus progresos, decrece; aumenta hasta ocupar un rango muy distinguido la inmigración, una inmigración que no nos trae, en realidad, un aporte suficiente para el desenvolvimiento de nuestro progreso: me refiero a la inmigración turco-siria” (...) “yo no tengo prejuicio contra la raza Siria, tengo prejuicio, sí, señor, contra la inmigración africana, contra la inmigración asiática, porque ese prejuicio ya lo tenía la Constitución y lo señala y lo establece: se fomentará la inmigración europea”. Labor parlamentaria, Op. Cit. Tomo II, Periodo Ordinario y proroga, 1909 a 1912, 12 de septiembre de 1910. Minuta al ejecutivo sobre inmigración, p. 187. (Pineau, 2005, Pp. 20)

Actualmente, Manuel Láinez, uno de los impulsores de la escuela pública, es el nombre de una escuela primaria situada en el barrio de Belgrano, cuya página de Facebook tiene como portada su imagen.



Figura 13: Pintura de la Oración a la Bandera. Patio escolar de la Escuela N° 10 “Manuel Quintana. 2015

El conjunto de elementos materiales y discursivos configura una suerte de red en la que se establecen estas relaciones de fuerza y, mediante ellos, se asimila la argentinidad desde lo emocional. Este accionar pedagógico constituye objetivamente una violencia simbólica, en tanto que se trata de la imposición e inculcación de la cultura dominante (Bourdieu, 1995). La diferenciación étnica y nacional de los inmigrantes y las segundas generaciones reactualiza la necesidad decimonónica de encauzar, normalizar y, hoy, contener/clausurar esa diversidad presente. Según Dussel (2009), los rituales no son cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de un sentido, y que representan una experiencia colectiva.

Cabe destacar entonces, siguiendo a Portes en Gavazzo, que esta demanda de asimilación por parte de la sociedad receptora impide a estos estudiantes la valoración de la identidad cultural proveniente de sus familias. Los chicos no saben si seguir la orientación de sus padres o si atender a la interpelación. “Esto genera varias expectativas porque pueden optar por el rechazo de la cultura parental, un repliegue hacia adentro de la comunidad migratoria para no confrontar con la sociedad exterior” o el aprendizaje de la argentinidad (2014: 63). Ninguna de estas opciones es excluyente. Los chicos asisten a la escuela primaria para aprender a ser ciudadanos argentinos, a través de la inculcación del amor a la patria y en esa asimilación se van borrando algunas diferencias y algunos rasgos culturales de las familias inmigrantes.

Del dispositivo de conocimiento excluyente al inclusivo y ¿pluralista?

La concurrencia a la escuela primaria argentina, antes vinculada a la imposición de derechos y de una nacionalidad³², ahora es impulsada por un fuerte mandato de inclusión que subyace en la Ley de Educación Nacional (2006)³³ y el discurso pluralista que penetra las distintas instituciones estatales. En consonancia, las políticas migratorias del nuevo siglo y el cambio de visión de los funcionarios públicos les permiten a los inmigrantes de los países limítrofes y del Perú el acceso a la educación que en otros tiempos les había sido vedado o condicionado³⁴.

Este nuevo panorama político hace que comiencen a aparecer indicios de una reconfiguración en algunos discursos y prácticas escolares. Con esta impronta se abren diariamente las puertas de estos nuevos escenarios escolares actuales para quienes cada mañana abandonan las casas tomadas o la habitación de un hotel. Ir a la escuela, a su vez, supone un mandato familiar, porque hay en el imaginario de estas familias inmigrantes cierta esperanza en que la “meritocracia³⁵” genere oportunidades para el ascenso social³⁶.

El recorrido suele ser casi el mismo, pocas cuadras que transitar, edificios, negocios y más negocios, el kiosco y algunas familias sentadas en las escaleras de la escuela esperando para entrar. “Buenos días, chicos” dice una maestra y se habilita el ingreso. Pronto se escuchan los murmullos, las risas y el acelere de los chicos que se dirigen al patio para entonar el saludo general. Ya en las aulas y en el devenir de las clases, los docentes visualizan más de cerca la diversidad con la que tienen que trabajar. El registro de alumnos que utilizan todos los días para

³² Cabe hacer la distinción con la Ley 1420/1884 que concebía a la escuela primaria como obligatoria, no para garantizarle a la persona el derecho a formarse sino porque había que producir ciudadanos que se reconozcan entre sí como iguales para conformar un Estado Nacional.

³³ La Ley de Educación Nacional plantea un rol central del Estado que se posiciona como garante del derecho social de la educación. En materia socioeducativa, durante la última gestión política se llevaron adelante una serie de medidas que buscaron garantizar la inclusión de los niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema educativo, entre ellas la Asignación Universal por Hijo (AUH), el programa de inclusión digital denominado “Conectar Igualdad” y el establecimiento de la secundaria obligatoria. A esto hay que sumarle el reconocimiento del derecho humano a migrar que está plasmado en la política migratoria de los últimos tiempos. Para percibir el arancel correspondiente a la AUH, que no es propia del Ministerio de Educación, los beneficiarios deben certificar controles médicos y la asistencia escolar.

³⁴ La entrega de los certificados de terminación de estudios quedaba sujeta a la regularización migratoria y la presentación del Documento Nacional de Identidad.

³⁵ La meritocracia es un instrumento ideológico que favoreció la relación de dominación de los sectores dominantes con los demás sectores sociales y “sirvió para justificar moralmente a los que ocupan las posiciones de privilegio al tiempo de responsabilizar a los perdedores por no haber hecho el esfuerzo necesario para ganar” (Tenti Fanfani en Diario La Nación, 2013). Desde este concepto, muy criticado por la Sociología de la Educación, la escuela era vista como una institución neutra que establecía los parámetros justos a los valores de cada individuo. Había que superarse y adaptarse a una serie de requerimientos, como, por ejemplo: disciplina, evaluaciones y dedicación para poder progresar. Para una ampliación del tema ver Van Zanten (2008)

³⁶ Algunos estudios señalan que al interior de la comunidad peruana existen grupos que han logrado completar la escolaridad secundaria e incluso han alcanzado los estudios superiores. Para ampliar el tema ver Cerruti M. (2005).

controlar la asistencia, además de contener nombre y apellido cuenta con información acerca de la nacionalidad de los asistentes y sus padres o responsable a cargo. Pero, además, el ida y vuelta constante que se genera con los estudiantes desde el pizarrón, las tareas, las picardías y los llamados de atención les permiten tomar contacto con las diferencias existentes entre nativos e hijos de inmigrantes. La tonada o acento, el empleo frecuente de algunas palabras, de la “s” en la terminación de los verbos o de los diminutivos, los dejan en evidencia.

Además, se replican las mismas diferencias existentes en la esfera social entre privilegiados y vulnerables. “Los hijos” no son iguales a los nativos en sus trayectorias de vida ni en su capital cultural, llegan a las escuelas con el estigma de los “padres”, y esto representa un gran desafío para los docentes que asumen el compromiso de acercar nuevas ideas que pongan en duda puntos de vista discriminatorios muy instalados. Por ello, desde la retórica docente, por ejemplo, se vislumbra el compromiso de revertir el problema de la discriminación social que sufren los padres de estos chicos por su origen nacional y que se transportan al campo escolar. Los maestros suelen señalar que los conflictos entre los estudiantes se inician porque los nativos etiquetan a los descendientes de inmigrantes peruanos justamente como “peruanos”, “betún”, “negros” o “bolivianos”. Detrás de esta rotulación hay un fuerte componente racista, en tanto que “peruanos y bolivianos” pasan a ser indistintos porque “el negro” es el no deseado y ser “peruano” es percibido como un insulto.

“Los insultos iban y venían todo el tiempo, por eso les asigné la tarea de reflexionar por escrito qué significa ser buen compañero”, dijo una maestra. Y uno de sus alumnos de sexto grado escribió el siguiente fragmento en una hoja: “Ser buen compañero con los demás es ser solidario, ayudarlo cuando tiene alguna dificultad o cuando no puede entender algo. No dejar solo a un chico, porque es gordo, flaco, alto o bajo, no discriminar a nadie, porque sea morocho, blanco, etc. Pero, lo más importante es que no lo agamos [sic] sentir mal por cualquier cosa”.

No obstante, en la práctica permanecen latentes ciertas concepciones conservadoras y resulta paradójico que el tratamiento al problema de la diversidad cultural se resuelva mediante la visibilización de la diferencia, la construcción de una frontera entre “ellos” y “nosotros”, el intercambio de saberes desde la marcación de “lo peruano” como exótico y la ubicación del origen del problema de la discriminación en el afuera de la escuela:

Acá recibís muchísimos chicos que vienen de países limítrofes, y bueno... esto de valorar sus culturas, de que ellos también la puedan compartir con los chicos de este país es importante. Casualmente nosotros estamos en un barrio donde hay colectividad peruana y había un festejo de un santo y una nena empezó a contarnos de las comidas, de los bailes y claro, los otros chicos que no sabían, les causaba gracia, y ahí tenés que trabajar esta

diversidad, hay que decirles: ustedes viven acá, entonces tienen esta cultura., los que vienen de Perú tienen otra cultura, otra comida. (Maestra 3° grado “A”)

Acá, casi toda la población es gente que vive en casa tomada o gente que está con planes sociales... tenemos chicos, por ejemplo, con problemas de conducta y psicológicos, de brotes, de agresividad contra otro compañero. Hay mucha xenofobia... Nosotros tratamos de trabajar eso, pero notamos que viene de la casa, entonces el chico acá repite. (Maestra de 3° grado “B”)

Esta situación cotidiana evidencia ciertas continuidades y limitaciones con las que se encuentra la retórica de la inclusión que permean las instituciones escolares en defensa de los derechos humanos³⁷ y el pluralismo cultural. Las estrategias de integración que emplean los maestros parecen apuntar a la aceptación de la diferencia cultural más que a la promoción real de los derechos y deberes ciudadanos. Y en este sentido, parafraseando a Duschatzky (1996), la escuela parece configurarse como meramente plural y no como pluralista, porque no termina de valorar la diversidad, sino que la concibe como un hecho con el que debe convivir.

Nuevas experiencias educativas:

La composición poblacional de estas escuelas conduce a los maestros a adaptar algunas temáticas curriculares según el origen étnico de sus estudiantes. Para ello planifican actividades áulicas que promueven el tratamiento de la multiculturalidad y la exposición de información, en distintos soportes, sobre las diferentes culturas con el fin de lograr una mayor integración de los contenidos escolares con los saberes previos que traen los chicos desde sus hogares.

En este sentido, los meses de junio y octubre resultan claves porque el calendario escolar obliga a los docentes a preparar actividades en relación con la conmemoración del Día de la Bandera cada 20 de junio y del Día de la Diversidad Cultural cada 12 de octubre. Los alumnos que son hijos de inmigrantes deben llevar información respectiva sobre los orígenes de las banderas de su país al tiempo que en el aula se trabaja exclusivamente sobre lo referente al emblema argentino. Es así como, después de dicha búsqueda, estos chicos suelen compartir con el resto de sus compañeros algunas interpretaciones sobre el origen de los colores de la Bandera del Perú que circulan en el imaginario y la literatura peruana: pura inspiración del General Don

³⁷ Domenech (2008) entiende que, si bien el discurso oficial de los últimos tiempos se concentra alrededor de los derechos humanos de inmigrantes, la justificación de las prácticas estatales emprendidas se apoya en intereses y necesidades económicas del Estado. Resulta conveniente regularizar la situación migratoria de un inmigrante para que generen tributos y aporten a la economía nacional.

José de San Martín que quedó maravillado con los colores de unas parihuanas³⁸ o la conjunción de los colores que simbolizan la bandera de los chilenos y argentinos que dieron su vida por la libertad del Perú. El Libertador de los Andes termina siendo la figura que unifica historias y que fugazmente hace que se olviden las diferencias.

Asimismo, para la conmemoración del Día de la Diversidad Cultural, estos chicos tienen como tarea la realización de entrevistas a sus familiares para recabar información sobre sus tradiciones y creencias originarias. Todas estas producciones son exhibidas durante el acto escolar. Composiciones, dibujos, imágenes, banderas, etc., llenan carteleros, adornan los pasillos y se pierden entre muchas guirnalda celestes y blancas que decoran el lugar. Esto da cuenta que la diversidad se trabaja desde una argentinidad que las incluye y las dirige con sus emblemas y colores.

Fuera de estas fechas puntuales, los maestros proponen trabajar desde la problematización de las historias, los saberes y los lenguajes particulares para crear conocimientos críticos. En una de las observaciones de clase realizada en la Escuela Primaria n° 10 surgió un trabajo muy interesante en el marco de los contenidos de la materia de Ciencias Sociales que involucró a estudiantes de 7° grado. La actividad consistía en representar en el aula el Parlamento del Mercosur, también llamado Parlasur. Los alumnos debieron oficiar de representantes de los países que integran este órgano legislativo subregional para debatir sobre la problemática de la contaminación ambiental. Cada uno debió investigar previamente lo que sucedía al respecto en el lugar asignado para poder tomar posición en la discusión y resultó productivo porque los hijos de inmigrantes y los nativos pudieron intercambiar algunos saberes sobre los lugares de origen de sus familias y analizar críticamente sobre las causas posibles de este problema en particular.

Un resultado distinto se obtiene cuando lo que se les propone como actividad es preguntarles a sus padres cómo vivieron la Dictadura Militar de 1976. Desde los hogares se genera un rotundo silencio debido a que sus progenitores, en términos generales, arribaron en los noventa y cuentan con escasa información acerca de aquel terrorismo de estado sin precedentes en la historia argentina. Esta situación clausura las posibilidades de participación en clase. El campo curricular donde se produce y reproduce el saber debe ser un espacio abierto en el que se recupere las distintas realidades, historias, experiencias y se reconozcan las diferencias. La escuela es el espacio adecuado para poner en escena la retórica del inmigrante con la nacional, pero no desde la mera exhibición de la información sino desde su problematización. De esta manera se puede construir “un entramado cultural que promueva aprendizajes críticos, reflexivos y comprometidos

³⁸ Las parihuanas son aves que habitan las costas del Perú, que tienen alas rojas y el pecho blanco. Algunas versiones que explican el origen de los colores de la bandera peruana señalan que Don José de San Martín; luego de su desembarco, mientras descansaba debajo de una palmera vislumbró entre sueño el vuelo de estas aves como si se tratara de una bandera en movimiento.

con una formación democrática y ciudadana promovedora de igualdad de oportunidades” (Viglioti, 2007: 84).

Jornada completa: la encrucijada de una oferta educativa

El área de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires indica en su página web que las escuelas primarias de jornada completa son aquellas que tienen un horario extendido de 8.15 a 12.15 y de 13.45 a 16.20 h. En el intervalo los chicos tienen la “posibilidad” de ir a almorzar a sus casas o quedarse a comer en la escuela. El entrecomillado se debe a que en realidad las familias tienen que solicitar la Beca Alimentaria, cumplimentando una serie de requisitos. No se trata de una elección deliberada. Existe todo un proceso que hay que seguir para la asignación de esta beca; se crea una comisión (conformada por docentes, socios activos de la asociación cooperadora y el/la directora/a) encargada de considerar las solicitudes, evaluarlas y controlar que esté toda la documentación requerida. Los padres deben completar un formulario en el que vuelcan información sobre la composición familiar y su situación socioeconómica, pero además deben presentar recibo de haberes o en su defecto declarar tipo, lugar de trabajo y monto de ingresos mensuales, más un certificado de negatividad emitido por la ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social).

Si bien los montos máximos de los ingresos familiares que fija el gobierno para el otorgamiento de esta beca son razonables³⁹, porque esto permite el acceso a muchas familias, tres cuestiones son problemáticas a la hora de completar la solicitud para algunas familias inmigrantes que viven en edificios tomados: la declaración del tipo de vivienda en la que viven, el carácter de la misma y el monto máximo del ingreso familiar.

En cuanto al tipo de vivienda, las opciones que tienen para elegir son: casa, departamento, institución/hogar colectivo, cuarto de hotel o pensión, inquilinato/conventillo, situación de calle o casa en villa o asentamiento. En este sentido, la elección resulta dilemática porque no pueden marcar la opción “casa” o “departamento” cuando saben que no les pertenece, “cuarto de hotel” cuando esos edificios no son hoteles, “conventillo” por todo lo que esta palabra denota en el imaginario peruano⁴⁰, etc. Cuando deben declarar el “carácter de la vivienda” deben optar por: “alquilada”, “propia”, “ocupación de hecho” o “préstamo”. Por lo tanto, el señalar que son

³⁹ Por ejemplo, el monto máximo de ingresos que tiene programado la actual gestión para el 2016, en el caso de una familia tipo es de \$ 34.951 para ser beneficiarios del 100% de la beca y \$ 48.931 para el 50%. Para ampliar la información sobre este tema leer el INSTRUCTIVO BECAS PARA CICLO LECTIVO 2016 del GBA disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/instruct_otorg_becas_2016_inicial_-_primario_-_esc_espec.pdf

⁴⁰ Para un peruano, vivir en un conventillo significa inestabilidad, precariedad, ilegalidad, etc.

“ocupantes de hecho” incrimina (ver figura 14). La vergüenza y el temor a ser estigmatizados los deja perplejos: “La mayoría de los chicos de esta casa estudian en [la calle] Sarmiento...para recibir la beca del comedor te hacen muchas preguntas, da vergüenza por eso tenemos que andar preguntando a los demás qué van a poner”, dice Jacque, madre de una alumna de 5° grado.

De igual modo, el desconocimiento del monto máximo de ingresos requerido para el otorgamiento de la beca los deja en jaque al momento de completar el formulario y los lleva a moderar esa cifra para que la solicitud no les sea rechazada. Sin embargo, en los últimos tiempos, los mismos directivos y maestros aconsejan a las madres a no mentir porque resulta inverosímil e innecesario.

		GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES MINISTERIO DE EDUCACIÓN SOLICITUD DE BECA ALIMENTARIA (comedor o refrigerio escolar)			
DATOS A COMPLETAR POR EL ESTABLECIMIENTO					
Establecimiento		D.E.		Servicio solicitado	
(CUE) Código Único de Establecimiento		Servicio otorgado			
A COMPLETAR POR EL ALUMNO SOLICITANTE					
Apellidos			Grado	SEC	Turno
Nombres			DNI		
Nacionalidad			Fecha de nacimiento		
			Teléfono		
Domicilio		C.P.	Localidad / Barrio		
DATOS DEL GRUPO FAMILIAR					
Adjuntar fotocopia de recibo de sueldo, monotributo o certificación negativa de ANSES de ambos padres según corresponda					
Apellido y Nombre Padre y Madre	Edad	Ocupación	Lugar de trabajo	Ingresos Netos	CONVIVE
					SI NO
					SI NO

Tipo de vivienda (Marcar con una X)			
☐ Casa	☐ Departamento	☐ Institución/Hogar Colectivo	☐ Casa en villa o asentamiento
☐ Cuarto de hotel o pensión	☐ Inquilinato/ Conventillo	☐ En situación de calle	
Carácter de la vivienda (Marcar con una X)			
☐ Alquilada	☐ Propia	☐ Ocupación de hecho	☐ Préstamo o cesión
¿Realiza alguna de estas actividades fuera del ámbito escolar? (Marcar con una X)			
☐ Idiomas	☐ Fútbol	☐ Gimnasia	Si concurre a estas actividades en institución privada, especificar el gasto mensual:

Figura 14: Formulario de Solicitud de Beca Alimentaria de la C.A.B.A.

Por último, cabe resaltar que existen problemas de infraestructura del propio sistema educativo, que exceden este mecanismo de otorgamiento de becas y dejan sin la posibilidad de acceso a este derecho a muchos de los chicos que asisten a estas escuelas. La poca capacidad de algunos comedores⁴¹ obliga a los directivos a brindar una cobertura limitada a su comunidad. Esto los lleva a priorizar determinadas situaciones familiares y denegar algunas solicitudes. Del trabajo de campo surge, por ejemplo, que más del 50% de los estudiantes que integran las dos divisiones de 7° grado de la Escuela N° 10 deben volver a sus domicilios para proveerse del almuerzo diario.

Esta situación, quizás, tiene que ver con metas ambiciosas propuestas en la Ley de Educación Nacional ⁴² aun no resueltas y la falta de presupuesto. Los comedores escolares nacen de la preocupación de paliar las consecuencias de exclusión social heredadas de la aplicación de políticas neoliberales de los noventa, pero estos programas siempre fueron mínimos frente al tamaño de la población afectada. Más allá del impacto que pueda tener la creación de comedores para aumentar las probabilidades de escolarización y el aprendizaje de los grupos sociales más desfavorecidos, potencialmente tienen como efecto perverso la condescendencia pedagógica. Los maestros pueden verse objetivamente inclinados a adecuar los objetivos y estrategias de la enseñanza y el aprendizaje "a la medida de las posibilidades" reales que les ofrece la situación, provocando así la exclusión del conocimiento. No se les puede exigir lo mismo que a los de clase media o alta y por lo tanto para ellos vale un programa especial, la promoción automática, etc. (Tenti Fanfani, 2008).

No obstante, esta oferta educativa es de mucha importancia para las familias peruanas del barrio de Balvanera. La migración en sí misma es una forma de revertir sus condiciones materiales de existencia, por lo tanto, es preciso tener en cuenta que detrás de cada padre y madre existe una tradición de lucha que los obligó a dejar su tierra natal en busca de mejores oportunidades y esto se actualiza cuando diariamente deben dejar sus hogares durante el día. El estudio de Rosas (2009), sobre las transformaciones al interior del hogar en la posmigración de los peruanos en Argentina a fines de los noventa y comienzos de la década de dos mil, da cuenta que mujeres y varones coinciden en que el tiempo que le dedican a las tareas del hogar ha disminuido. La migración cambia la estructura familiar y esto impacta en los procesos de aprendizaje de los hijos de inmigrantes peruanos. La pareja se encuentra en esta sociedad receptora frente a una situación laboral compleja; madres que son el único sostén del hogar y asumen nuevas responsabilidades, varones con empleos inestables o padres que tienen que trabajar a la par para poder mantenerse

⁴¹ Debe tenerse en cuenta que ambas escuelas funcionan en edificios de diferente antigüedad. La Escuela N° 10., cuyo comedor ofrece una menor cobertura, está instalada en ese domicilio desde 1907. Mientras que la Escuela N° 14, lo está desde 1981.

⁴² Lo que establece la ley es que la educación será de jornada extendida o completa para que los docentes puedan enseñar más contenidos curriculares, lenguas extranjeras y para realizar actividades artísticas y culturales. Ley 26206, arts. 27 y 28.

son algunas de las posibilidades y también algunos de los motivos que tienden a deteriorar la relación de las parejas.

El quehacer laboral transforma a la familia en una institución insuficiente para la contención de estos niños y niñas durante buena parte del día. Se podría conjeturar entonces que esta sea una de las causas que hace atractiva la oferta escolar de jornada completa. Algunos padres necesitan un lugar donde dejar a sus hijos hasta volver de sus lugares de trabajo que muchas veces están próximos al establecimiento. Esta situación tensiona la relación de la escuela y la familia, ya que los maestros denuncian no contar con el apoyo suficiente de los padres para lograr revertir problemas de conducta y aprendizaje de sus hijos:

“No tenemos colaboración de la familia. Necesitamos apoyarnos entre los tres, porque si van a la casa, guardan la carpeta y no tienen la mirada del adulto para que los chicos resuelvan y refuercen lo que ven en la escuela, no alcanza, es muy poco...las familias no se acercan”
(Maestra de 7° grado)

En síntesis, la escuela, como gran constructo de la modernidad, sigue cumplimiento su función política de inculcación de un sentimiento nacional, a través de los símbolos patrios a las nuevas generaciones. La pluralidad es una característica presente desde sus orígenes, pero el pluralismo sigue siendo una tarea pendiente, en tanto que la diversidad cultural de sus estudiantes solo puede desarrollarse en el marco de una argentinidad que las incluye y las controla constantemente. La interpelación cotidiana de asimilación cultural a los hijos de inmigrantes peruanos entra en contradicción con los ideales de reconocimiento de la identidad peruana. De igual modo, si bien la oferta educativa de jornada completa y la implementación del programa de becas de alimentos busca aumentar las posibilidades de escolarización, sigue reproduciendo etiquetamientos discriminatorios. Las escuelas que brindan estos servicios se convierten en escuelas para chicas y chicos pobres, con problemas habitacionales y carentes de contención familiar. La escuela, además de estar sobrecargada de funciones, se encuentra desconectada de la familia migrante, se transforma en un lugar para dejar a los hijos y poder trabajar, y todo esto impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

APREHENDIENDO A SER ARGENTINOS: ESTRATEGIAS EN LA CONFIGURACION DE LAS IDENTIDADES

“La escuela no es “únicamente” una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual”

“La escuela actúa como un lugar sometido a tensiones internas, porque los alumnos acuden con sus propias culturas de clase y sus propias pretensiones y expectativas, las cuales no siempre casan bien con el discurso explícito o implícito de la escuela. Ello puede dar lugar tanto a formas expresas de resistencia de modificación de aceptación o de rechazo de los conocimientos y de las actuaciones escolares como a formas de aceptación pasiva y simulada o a reinterpretaciones de los mismos”.

Apple, 1987.

En conformidad con la Teoría de Bourdieu y Passeron acerca de *La Reproducción* (1995) y lo analizado en el título anterior de este trabajo, podríamos decir que la escuela es un campo social que tiene sus propias reglas y sus propias luchas. Su lógica de funcionamiento impacta en la producción de sujetos con determinadas competencias, en tanto que provee ciertos conocimientos y habilidades para realizar tareas; y a su vez, influye continuamente en la construcción de una identidad que certifica al finalizar cada ciclo de escolaridad, cuestión que resulta indispensable para el reconocimiento social. Sin embargo, la educación no es meramente una estrategia de producción de saberes, sino que también genera posiciones sociales de los sujetos, aunque muchas veces lo hace reproduciendo o reforzando las desigualdades sociales. Por lo tanto, lejos de cualquier reduccionismo objetivista⁴³ o subjetivista⁴⁴ de la realidad educativa, no hay que perder de vista que la generación de los hijos de inmigrantes peruanos, en el marco de los límites del mismo proceso de imposición de una identidad argentina, podrían tener cierta posibilidad de movilidad desde un accionar diferente, simulado o interesado. Esto daría cuenta que tanto maestros como estudiantes son “agentes humanos que actúan en contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia” (Giroux: 1983: 3).

⁴³ Desde un enfoque objetivista de la sociología, los estructuralistas explican las prácticas sociales por las condiciones materiales de existencia. Los sujetos se movilizan en la sociedad en función de las estructuras, es decir, de las instituciones que los condicionan, lo cual destierra toda posibilidad de realización de acciones emergentes. Esta mirada no explicaría cómo es que, entonces, individuos sometidos a condiciones estructurales similares puedan desarrollar prácticas diferentes. Para una ampliación del tema véase, por ejemplo, Brígido (2006).

⁴⁴ Desde la etnometodología de Garfinkel, en cambio, las prácticas sociales se explican en función de las motivaciones personales. Los sujetos libres e indeterminados por las estructuras deciden cómo moverse en la sociedad. “El mundo social no es un mundo dado, construido y objetivo, que se impone al ser humano, sino que es una realidad que los individuos construyen gracias al proceso de interacción en la vida de todos los días”, señala Brígido (2006: 47). Esta cuestión también es problemática porque no puede dar cuenta de las regularidades sociales que se producen al margen de la voluntad de los agentes.

Al respecto, en esta parte del trabajo la idea es estudiar el accionar de estos agentes en el aula, pensando a esta última como un microespacio marcado por relaciones de poder asimétrico que buscan reproducir una ideología dominante. Un terreno complejo y creativo de luchas y resistencias en el que, a través de prácticas concretas, se resignifican ciertos mensajes y representaciones sociales. Para ello, es preciso destacar que, lejos de generalizar, la propuesta es analizar una situación particular acontecida en un espacio y tiempo determinado, con categorías- como las de *habitus*, *conflicto* y *resistencia* - que las mismas teorías de la Sociología de la Educación⁴⁵, los Estudios Culturales y la Fenomenología facilitan para formular algunas reflexiones. Sobre todo, respecto al accionar de los hijos de inmigrantes peruanos en su lucha contra la discriminación y el reconocimiento de sus derechos en la comunidad receptora.

Los chicos de 7° grado de la Escuela Primaria N 10, no son un grupo común a otros existentes en las escuelas que pululan en la Ciudad de Buenos Aires. En total suman 17 y cerca del 90% son nativos argentinos de descendencia peruana, cuyas identificaciones y formas de participación en el espacio áulico están atravesadas por las representaciones estigmatizantes que de esta comunidad inmigrante circulan en la sociedad.

Tensiones del afuera en el aula:

La experiencia de la escolarización incide en la conformación de un modelo de identidad cultural y en ese marco, el aula pasa a ser un espacio dinámico en el que interactúan de manera conflictiva maestros, contenidos y estudiantes. Parafraseando a Bourdieu (1995), la imposición de una definición o visión del mundo social no deja de ser un acto de violencia simbólica afín al mantenimiento del orden social, debido que a la luz del conocimiento hegemónico y/o dominante, la cultura de los grupos minoritarios – entendida aquí como ese conjunto de significados y sentidos- lleva el cartel de lo equivalente, pero exótico, inferior o diferente. Hay que tener en cuenta que la comunidad peruana residente en el barrio de Balvanera ha desarrollado una serie de acciones para poder instalarse en este lugar. Sus modos de vida y la ocupación del espacio público se han ido reconfigurando en el contexto de un discurso discriminatorio proveniente de algunos sectores de poder, el rechazo y la aceptación por parte de la comunidad receptora. Esto da cuenta

⁴⁵ Giroux (1983) explica que en la sociología de educación existen teorías de la reproducción y teorías de la resistencia. Para las primeras, las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural en tanto que proveen a los diferentes grupos sociales la capacitación para ocupar sus lugares como fuerza de trabajo, que distribuyen y legitiman las formas de conocimiento y los valores de la clase dominante, y que funcionan como aparatos del Estado que responden a imperativos económicos e ideológicos. Los segundos, que combinan estudios etnográficos con los culturales, ponen el acento en el rol que tienen los estudiantes al criticar los aspectos opresivos de las escuelas y participar mediante conductas de oposición.

de que las representaciones sociales acerca de los peruanos se producen en el marco de una tensión permanente.

En escuelas en las que la presencia de la generación de los hijos de inmigrantes peruanos es predominante, el currículum hegemónico sigue poniendo énfasis en la historia y sentimiento nacional, el mundo occidental, la ciencia, etc., y excluye otras formas de conocimiento que son importantes para reafirmar y valorar la cultura parental de estos chicos. Pero ¿qué relación tiene el espacio educativo con los otros espacios de socialización por los que transitan estos chicos? ¿La enseñanza es un acto de transmisión cultural en el que los estudiantes son meros receptores pasivos? ¿Qué sucede cuando grupos minoritarios como éstos constituyen mayorías dentro del aula?

Para poder analizar el aula como un terreno de conflictos y resistencias, es necesario partir de la base de que las fuentes de las ideologías de los estudiantes se encuentran fuera de la escuela primaria. Sus primeros espacios educativos y de socialización han sido la familia, el barrio y el grupo de pares. Buenfil Burgos entiende lo educativo más allá de los procesos de escolarización: un proceso educativo consiste en que “a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación radical o en términos de una reafirmación más fundamentada” (1990: 20)

En el ámbito familiar, los hijos de inmigrantes peruanos aprenden una serie de saberes, valores, creencias y representaciones con los que llegan al aula. Se trata de un proceso de transmisión de la cultura parental que selecciona y jerarquiza aquello que es necesario dar en herencia en un contexto histórico determinado. Debray (2007) define la transmisión como un proceso diacrónico que entrelaza temporalidades: pasado, presente y futuro. En este sentido, se debe prestar atención al conjunto de conocimientos que la comunidad peruana busca transmitir a sus nuevas generaciones. Como se describió en el primer capítulo, estas familias configuran espacios en los que se desarrolla un fuerte sentido de pertenencia mediante la conservación de costumbres y tradiciones que ofician de sostén en un espacio que se piensa y se vive como ajeno. El propósito es hallar lo común y resulta interesante porque para eso también es preciso delimitar y excluir lo que no hace falta transmitir. Entonces, lo que estas familias les transmiten a sus hijos es ese sentimiento de pertenencia a un colectivo que se materializa en discursos y prácticas concretas que se desarrollan en el hogar y el Barrio de Balvanera, como, por ejemplo, en el gusto por la comida peruana y la participación en eventos religiosos y culturales.

Pero no existe solo una forma de transmisión, ni sociedades donde se haya conservado un modelo exclusivo durante generaciones. Siguiendo a Mead (2002), la cultura peruana en Balvanera sería un modelo de cultura postfigurativa que, a su vez, interactúa con lo que denomina

cultura cofigurativa. En un modelo de cultura postfigurativa son las personas mayores quienes proporcionan un modelo de comportamiento para los más jóvenes y no existe brecha en la aceptación de las costumbres de sus antepasados. En un modelo de cultura cofigurativa, en cambio, los miembros de cada generación imitan la conducta de sus contemporáneos. Entonces, se podría decir que, en contextos de inmigraciones masivas, las generaciones adultas priorizan dar en herencia su cultura a las generaciones más jóvenes y no se produce ningún rechazo de esas costumbres⁴⁶. Sin embargo, esto no significa que las nuevas generaciones no aprendan otras pautas de conducta con su grupo de pares que les sirva para desenvolverse en otros espacios, como la escuela y el barrio. Así es como, por ejemplo, van mimetizando y aprehendiendo el dialecto particular de la sociedad receptora. Desde sus primeras salidas a la plaza, el kiosco o simplemente en las veredas más próximas a sus hogares van incorporando vocabulario, entonaciones y formas de pronunciación. Paulatinamente, el uso que hacen de la lengua comienza a cambiar, mientras que sus padres mantienen las particularidades del habla peruano.

La configuración de una identidad es un proceso continuo, abierto y contingente y las tensiones son inherentes al mismo. El rasgo multicultural de este barrio hace que los grupos étnicos que la componen elaboren sus diferencias e igualdades en la interacción⁴⁷ (Barth, 1976). Si se sigue el estudio de Wacquant sobre la *Marginalidad urbana en el nuevo milenio*, se podría decir que Balvanera tiene algunos lugares peruanos que para el imaginario social “atrincheran la miseria y se han ganado un nombre como depósitos de todos los males de la época, lugares que hay que evitar, temer y desaprobar” (Wacquant, 2001: 178). Esto explica cómo, en contextos de estigmatización del inmigrante peruano asociado a la precariedad, la suciedad, lo ilegal y lo delictual, la comunidad peruana desarrolla estrategias para “levantar esa imagen”, reducir el grado de desconfianza interpersonal y reavivar la solidaridad de los vecinos. Para recuperar algo de dignidad a luz de la sociedad, los peruanos suelen destacar su valor moral como individuos, señalando que son “trabajadores”, que “no todos son iguales” y que al interior de la comunidad “se encuentra de todo”⁴⁸.

⁴⁶ Mead, a su vez, advierte que es posible que en las culturas posfigurativas, los abuelos representan un pasado que ha quedado atrás para los descendientes de inmigrantes. Cuestión que resulta interesante de tener en cuenta, si se pretende (posteriormente en este trabajo) pensar a los niños como agentes que participan activamente en la configuración de sus identidades. “Los niños ven en sus abuelos a hombres y mujeres cuyas pisadas ellos nunca seguirán, pero que, en virtud del lazo que los ata por intermedio de los padres, representan a los individuos en los que ellos se habrían convertido en otro entorno”, señala Mead (2012: 68).

⁴⁷ Según Barth (1976) en los procesos de generación y conservación de los grupos étnicos posee una centralidad básica el proceso de establecimiento de los límites del colectivo étnico y de su persistencia.

⁴⁸ Las crónicas periodísticas que tienen como protagonistas a los peruanos en situaciones de desalojo recuperan estos testimonios. Para una ampliación leer: “Manteros de Balvanera resistieron el desalojo y se enfrentaron con la Policía Metropolitana” en Terra, noticias 17/02/2014; “Nuevos incidentes y siete detenidos en otro desalojo de manteros en Once” en Diario La Nación, 13/02/2014. Del mismo modo, por los blogs y las redes sociales circulan comentarios de algunos vecinos que denuncian la peligrosidad de

Estas estrategias, a las que se podría denominar, de distanciamiento o salida, lo que hacen es confirmar esas percepciones negativas del afuera y obligan a aprender a caminar o recorrer el barrio. Este grupo étnico logra conservarse en virtud de su expresión y ratificación continua, los límites que lo definen “canalizan la vida social y esto ocasiona una organización a menudo muy compleja de relaciones sociales y de conducta” (Barth, 1976:17). El constante fluir de entrar y salir de los edificios “tomados”, hace que sus puertas casi siempre permanezcan abiertas, sin embargo, sus habitantes han aprendido que conviene mantenerlas cerradas para no despertar los malos comentarios. Lo mismo sucede con el aprendizaje de otras pautas de comportamiento que por lo general están ligados a moderar, reprimir o prohibir ciertas prácticas:



puertas cerradas, pero la gente no entiende. Los vecinos que pasan por la vereda de enfrente nos miran mal. Por eso me molesta cuando algunos dejan que sus hijos salgan a la pista (el asfalto) a jugar a la pelota porque eso a la gente de acá (los vecinos) no les gusta

maltratan verbalmente, nos tratan de peruanos cochinos y mugrosos. No es justo, nosotros migramos a la Argentina por un tema económico, al igual que muchos de ustedes se fueron para

(Testimonios de habitantes de una de las casas tomadas descriptas anteriormente⁴⁹)

Figura 15. Fotografía tomada en un recorrido por uno de edificios mencionados en julio de 2015.

estos sujetos: “Decenas de casas tomadas por extranjeros...cobijan a delincuentes” en *Once: inseguridad y droga a la vista de los vecinos*, Blog Testigo Urbano, 21/10/2009.

⁴⁹ El segundo testimonio corresponde a un trabajo de indagación realizado por los estudiantes Paz Muñoz Diumenjo y Branko Gueper en el marco de la materia Taller III de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, 2011.

Estas son algunas de las tensiones que sirven de contexto al aprendizaje espontáneo de los agentes desde su nacimiento. Las familias y los vecinos, desde esa moral ordenadora, se encargan de transmitir un *habitus*, es decir, una serie de predisposiciones o esquemas de pensamiento para interpretar la realidad, es decir formas de mirar, sentir, interactuar, valorar, juzgar, etc., que luego van a ser transferidas a diversas situaciones. Según Bourdieu:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta." (2007: 86)

Entonces, siguiendo el razonamiento del autor, se podría decir que estas disposiciones son condiciones sociales de existencia que están inscritas en los cuerpos y funcionan en la práctica generando estrategias bajo la forma de un capital primario que se pone en juego en el campo escolar. Este último, un campo que, como se mencionó anteriormente, tiene su propia lógica y sus propias reglas. Las instituciones escolares juegan un papel central en la conformación del *habitus*, es más, la labor de la acción pedagógica lo que hace es formar un sistema de disposiciones duraderas y transferibles a otras esferas, como la laboral o la barrial. Lo que hace la escuela es moldear cuerpos de ciudadanos que no alteren el orden social. Esta situación hace que el aula se convierta en centro de muchas tensiones: maestros, que al unísono tratan de imponer una cosmovisión del mundo, en la que se incluye la asimilación de la argentinidad y chicos, que perplejos deben elegir por reafirmar su cultura parental o rechazarla para sumergirse en el aprendizaje de la argentinidad, son los protagonistas.

La idea de que la inscripción del *habitus* en el cuerpo se produce mediante un proceso de familiarización práctica que no pasa por la conciencia, permitirá a continuación analizar nuevos escenarios áulicos en la que los hijos de inmigrantes peruanos, como agentes, ponen a jugar intencionalmente los capitales que les proveen sus familias y la escuela sin intención. En ellos se producen distintas situaciones que ponen en relieve que los maestros suelen relacionar la falta de compromiso a la cultura de los migrantes, que estos chicos se avergüenzan de que se los emparente con los inmigrantes y que evitan cualquier circunstancia que los deje en evidencia.

Primera escena:

Cuénteme sobre su experiencia con 7° B (le pregunté a la maestra en una entrevista):

Los grupos son bastante diferentes y éste recién está aprendiendo a incorporar el hábito de trabajo. En los grados anteriores tuvieron la mala suerte que les tocó una maestra que, por una cosa u otra, no tenía continuidad. Entonces, vos te das cuenta de que hay cosas que les cuesta mucho más porque no fueron bien aprendidas en su momento. Y costó mucho porque son muy inmaduros, todo les causa risa, se miran y brotan las risas.

A falta de constancia del trabajo tenes que estarles encima para que cumplan con las tareas. No tenemos colaboración de la familia. Casualmente eso hablaba hoy con una mamá que es la primera vez que se acerca a preguntar por su hija. Ya estamos por entregar el boletín del tercer bimestre y no había venido a buscar el del segundo, entonces, yo le digo que somos tres patitas; los alumnos, los docentes y la familia, pero si falta una patita la mesa se nos cae. Me dice que no vino antes porque trabaja, pero para eso tenemos el cuaderno de comunicaciones. Entonces, si ella no se acerca y no se comunica a través del cuaderno es como que vos estás remando sola y del otro lado no recibís respuesta.

Yo creo que tiene que ver con la cultura. Hablé con esta señora por el tema del carácter de la nena, está anémica y tiene que estar más atenta, porque puede tener que ver con que ella no está siempre en casa, entonces no come. Vos ves que los chicos buscan un afecto adicional que en casa no lo tienen porque allí están solos. Está bien que trabaje porque de lo contrario no comen, perfecto, pero cuando estás... dedicales un ratito para que sientan de que, por lo menos, tenés la mirada sobre ellos, sobre sus cosas.

Este es un grupo muy unido, se ayudan pese a que tiene otro nivel cognoscitivo (referencia al aprendizaje). No son tan conflictivos, por el contrario, son más compañeros, más dóciles, más respetuosos. Como bien dice el dicho “cuando te va mal, mejor nos juntamos para que no nos lleve la corriente”.

Segunda escena:

Una mañana invernal unos chicos de 7° grado “A” esperaban ansiosos que suene el timbre que anuncia el recreo. Mientras el maestro terminaba de dictar la clase algunos comenzaban a inquietarse, se miraban entre sí o dirigían su atención hacia la ventana que da al patio. Todos los días se reitera lo mismo. Pronto ese maravilloso sonido se hizo escuchar y tras la orden de salida, todos se orientaron hacia afuera. Un grupo decidió sentarse en los escalones que conectan el

primer piso con planta baja, algunas chicas fueron al baño, los chicos simulaban jugar a la pelota con bollo de papel y otros prefirieron volver al salón.

La composición poblacional de esta escuela del Barrio de Balvanera es más heterogénea. La cantidad de estudiantes inmigrantes o descendientes de estos es menor respecto de los chicos nativos. Brisa, descendiente de peruanos, ese día prefirió quedarse en un rincón del patio con un grupo de amigas. Entre ellas estaban Yurico y Sindi (chicas peruanas) que eran muy amigas y parecían estar muy entusiasmadas con la charla. En el devenir, la última deslizó, “me jaló del pelo, pe. Por eso ya también hice lo mismo (sic)”, una expresión peruana que Yurico de inmediato reconoció, pero el resto no. Esto les pareció muy gracioso y todos comenzaron a reírse. Sindi, muy avergonzada, regresó al aula y detrás suyo todo su sequito.

Todas le preguntaron qué había pasado, pero ella no dio respuesta alguna. Yurico, ante la insistencia dentro del salón, reveló que Sindi era peruana y esta actitud hizo que luego se refugiara en el baño. El resto de las chicas murmuraba que no tenía la apariencia porque era de tez blanca, excepto Brisa que no emitió ningún comentario.

Tercera escena:

La escena transcurre en una escuela primaria que tiene un número importante de chicos inmigrantes y descendientes de inmigrantes. En cada división siempre hay algún porcentaje, pero en 7º grado B la cantidad de hijos de inmigrantes peruanos configura una mayoría. Esto hace que lo que acontece en esta división tome particularidad respecto de las otras divisiones. Las actividades en el aula son la tarea obligada para maestros y estudiantes, porque es una gran herramienta para aprender del y con el otro.

Es lunes y de acuerdo con los lineamientos curriculares se debe abordar el tema de los organismos internacionales. La maestra ha planificado representar dentro del salón un foro de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Los chicos acompañados por la docente ingresan al aula, se saludan y se ubican en sus espacios habituales. Con una voz muy potente y tono irónico esta última les pide que mientras va llegando el resto de sus compañeros le vayan entregando los boletines. *¿Qué dijeron sus padres de sus notas?*, pregunta y uno le contesta:

. Las carcajadas no dejan escuchar qué replica la maestra. Los apura y reniega de aquellos remolones, señalándoles que son los mismos que no entregan la tarea. Mientras tanto, Justin, que acaba de entrar, no para de charlar y de ponerse al tanto sobre lo que dice la maestra.

Ella pide que le entreguen los trabajos de indagación que debían realizar respecto del tema en cuestión y que había sido consignado antes del receso de mitad de año. Recibe y ojea

rápidamente algunos trabajos. *una lástima que entreguen la tarea en partes. Una tarea que*, señala muy disgustada.

Ordena que Julio lea y les diga a sus compañeros qué es un foro. Éste muestra dificultades para hacerlo. Ella le pregunta si ve bien y le indica que se corra hasta un lugar más iluminado. Uno de sus compañeros insiste con la pregunta de la profesora quien cortantemente llama al silencio y termina leyendo.

Al finalizar, les explica que deben organizar un foro dentro del aula, elegir una temática y que cada uno tiene que representar un país. Establece que Alexander, Freddy, Julio y Alexis serán los encargados de organizar el foro cumpliendo el rol de moderadores y secretarios, respectivamente. El resto de los alumnos mueven sillas y mesas colocándolas en círculo.

Los organizadores comienzan a negociar la asignación de los países: Alexander- Chile; Freddy- Costa Rica; Julio- Canadá, pero faltaba Alexis que hasta el momento estaba distraído. Alexander, el más bromista del grupo, le dice a Justin que le toca representar a Bolivia. Todos se ríen a carcajadas. Mientras tanto éste ruega que le asignen otro país. “Si tus padres son de Bolivia”, insiste otro compañero, y siguen las risotadas. ¿La maestra? Hacía como que no escuchaba nada.

Finalmente, Justin elige Venezuela y se reanuda la negociación: Jennifer- Brasil; Karla- República Dominicana; Nicole- Colombia; Melina- Uruguay y así hasta que Alexander preguntó si alguien quería Perú. Sin embargo, ninguno pareció haber escuchado nada. Los chicos prosiguieron eligiendo, Sebastián- Jamaica; Darling- Estados Unidos y Ariel- Argentina. “Alexis, vos vas a representar a Perú”, dijo Alexander y enseguida el primero le fijó la mirada, mientras el resto lo miró a él. De fondo una lisa y llana afonía.

Para el día siguiente, cada uno debía buscar información y confeccionar una bandera del país asignado. Alexis sostuvo que no pudo buscar la información porque no tenía Internet. Inmediatamente, la maestra le preguntó por la bandera y ante el silencio, le ordenó que buscara una hoja y la cartuchera para que pueda confeccionar la misma.

“¿Cuándo te va mal, mejor nos juntamos para que no nos lleve la corriente!”:

Las situaciones antes descriptas grafican el espacio escolar como un terreno de doble contienda. Por un lado, confrontan el habitus familiar con el habitus que pretende conformar la escuela. El rigor de las formas de presentación de las tareas, la puntualidad y la exigencia del compromiso escolar colisionan con la desatención, la falta de tiempo y la poca importancia que los hijos de inmigrantes peruanos reciben de sus padres, como consecuencia, quizás, de las condiciones laborales e incluso habitacionales explicitadas anteriormente. La experiencia familiar

es interpretada por los docentes como una falta. Los maestros suelen expresar sus reproches al tiempo que sus alumnos intentan justificar aquello que una maestra percibe como un problema cultural. Incluso, se suele percibir algunas características particulares, como, por ejemplo, la docilidad, como algo positivo en relación con todo lo negativo que deberían cargar por ser descendientes de inmigrantes.

Por otro lado, la idea de “juntarse para que no los lleve la corriente” y que nadie se interese por representar a Perú en esa actividad, teniendo ellos ese origen, podría interpretarse como el rechazo a la cultura parental motorizado por ese mismo sistema de disposiciones o esquema perceptivo que se fue encarnando en el ámbito familiar o barrial, y que en la clase los llevan a actuar de esta manera. Metafóricamente, la escuela es una caja de resonancia de lo que acontece en la sociedad y parece ser que, para estos chicos, portar el cartel de “hijo de un inmigrante” tiene un peso que sus espaldas no logran soportar. Lo del foro de la ONU en el aula era una actividad recreativa, pero Alexis no sentía que iba a jugar, sino que iba a ser de él mismo. Esto evidencia que ser hijo de un boliviano es percibido como el peor de todos los males y ser hijo de un peruano los conduce al más profundo silencio.

Guerra Manzo (2010), que analiza los conceptos de *campo social* y *habitus*, señala que Bourdieu considera que todos los estímulos externos y las experiencias condicionantes son percibidos a cada momento a través de categorías ya construidas por experiencias previas (o tempranas en la infancia). Entonces, en situaciones en las que sobrevuela el fantasma de la discriminación, las relaciones sociales de existencia – que no son otra cosa que relaciones de poder- inculcadas en estos cuerpos conducen a que estos agentes ocupen posiciones dentro del campo escolar. Estos chicos comparten la misma trayectoria social y el mismo capital⁵⁰ cultural incorporado. Las miradas, el silencio y el eventual rechazo a la cultura parental constituyen mecanismos de resistencias a ese pasado que amenaza con reproducirse en el presente. Esto explicaría, tal vez, que en contextos lúdicos buscan un chivo expiatorio y terminan depositando el sentido negativo de un ser no deseado en la figura del “boliviano”. Pero al hacerlo, inmediatamente esos rostros dan cuenta que el juego ha terminado.

Se trata de un “juego” intencional sin intención, en la medida que es un obrar concreto conforme a un inconsciente socialmente inculcado. “Los individuos internalizan las necesidades del entorno social e inscriben dentro de su organismo las tensiones externas”, dice Capdevielle

⁵⁰ La noción de capital cultural Bourdieu (1979) la utiliza para explicar las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales y tiene que ver básicamente con la capacidad de imponer significados en las estructuras y en los individuos. El autor reconoce que el capital cultural puede existir bajo tres formas: como capital cultural incorporado, es decir como conocimiento duradero incorporado; como capital cultural objetivado o sea bajo la forma de bienes culturales, libros, música, juegos, etc., y como capital cultural institucionalizado, como por ejemplo un título escolar legitimado por el Estado.

(2011: 34). No obstante, es necesario atender a la siguiente explicación que hace Bourdieu sobre la noción de habitus:

La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del habitus, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, “permitirse” implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar (Bourdieu, 1990: 289).

Este pasaje, nos invita a considerar que el obrar de estos agentes no es el de aceptar su mundo como algo evidente y natural, sino oponerse, a partir de una reconversión de sus capitales para esquivarle a la discriminación, tras aceptar tácitamente la estigmatización que padecen tanto dentro como fuera del aula. Las elecciones no son más que la utilización de las disposiciones que emergen de las condiciones de vida y esto es lo que hace que los chicos no se muevan al azar, sino en función de los recursos que son capaces de movilizar.

CONCLUSIONES

La comunidad peruana residente en el barrio de Balvanera de la Ciudad de Buenos Aires es una de las más numerosas respecto de todas las demás comunidades de inmigrantes. La mayoría de las familias que la componen llegaron en los noventa en busca de mejores oportunidades, dada la crisis política y económica que se vivía en el Perú. Desde entonces, se ubicaron en este lugar debido a su carácter urbano y comercial y se han ido configurando distintos lugares peruanos desde los que interactúan con vecinos y transeúntes.

La situación de indocumentados, al principio, debido a la falta de una política migratoria que les garantice el derecho a migrar, y las dificultades de acceso a una vivienda, los llevaron, en muchos casos, a vivir de manera precaria en casas tomadas y a gestionar emprendimientos comerciales. El discurso político, policial y mediático se han encargado de deslegitimar estos modos de vida y de hipervisibilizar sus cuerpos y prácticas haciendo que la sociedad los vea como una amenaza social. El estigma de malvivientes ha hecho que los peruanos desarrollen redes de comunicación y contención al interior de su comunidad, y mecanismos para esquivar el rechazo social e interactuar de otro modo con los vecinos de Balvanera.

La festividad religiosa del Señor de los Milagros y el boom de la comida peruana les han permitido construir una peruanidad desde abajo e interactuar desde la aceptación y el reconocimiento. Todas estas formas de apropiación del espacio público nos indican que las identidades de la comunidad peruana se construyen en el marco de negociaciones constantes, el diálogo y la resistencia a los relatos que contribuyen a la desigualdad social. La apropiación, demarcación y significación del espacio físico evidencia la necesidad de creación de un espacio para la cohabitación y la convivencia. Y esto mismo se replica al interior de las escuelas con la generación de los hijos de inmigrantes peruanos. Los discursos, hegemónicos, las representaciones sociales y las reglas de la institución escolar impactan e instauran formas de autopresentación, identificación y desplazamientos dentro de la escuela.

Las identidades se van redefiniendo todo el tiempo. Este estudio nos permite afirmar que las trayectorias familiares y su relación con el barrio influyen en los procesos identitarios. Estos chicos comparten el estigma del “otro” junto a sus padres. Y en este sentido, el aula se convierte en un campo de acción y posibilidad para generar un “plus” simbólico en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los hijos de inmigrantes peruanos son sujetos que activamente redefinen sus identidades, van a la escuela a aprehender a ser argentinos, porque el contexto político-social así lo exige. Sus orígenes quedan ocultos detrás de risas y miradas, y cuando irrumpe alguna evidencia de la peruanidad, la solución es el silencio o la búsqueda de un chivo expiatorio que

cargue ese estigma, porque ellos mismos terminan percibiéndolo como algo negativo a la hora de interactuar.

De igual manera, cabe resaltar que el fenómeno de las inmigraciones hacia la Argentina forma parte de la configuración de un Estado moderno y una identidad nacional. En relación con esto, el estudio sobre las representaciones y estrategias en la configuración de las identidades de los hijos de inmigrantes peruanos, puestas en juego en el espacio escolar de Balvanera, permite evaluar el impacto de la inmigración peruana en el campo educativo.

La escuela como matriz moderna sigue teniendo un fuerte impacto en la configuración de las identidades de los estudiantes: disciplina, etiqueta, evalúa, controla, etc. La interpelación cotidiana de asimilación de la argentinidad entra en contracción con los ideales de reconocimiento de la identidad de la comunidad peruana. Asimismo, está atravesada por la conflictividad social. La implementación del programa de becas de alimentos termina reproduciendo la desigualdad, en tanto que reproducen etiquetamientos discriminatorios. El formulario que deben completar las familias para su otorgamiento y los requisitos que deben cumplir ponen de manifiesto que aquellos que se quedan a comer en las escuelas son chicos y chicas pobres que carecen de la contención familiar.

Todo esto la pone en jaque, ya que muchas de sus funciones se han visto transfiguradas y se encuentra sobrecargada de objetivos. Hoy no solo cumple con su rol político de producción de ciudadanos argentinos homogéneos, sino que, además, debe alimentar y contener. El trabajo de los docentes se encuentra desconectado de la familia migrante, se transforma en un lugar para dejar a sus hijos y poder trabajar, y todo esto impacta en las formas de enseñar y aprender. Detrás de sus vestiduras, los hijos de inmigrantes peruanos traen encarnado una serie de conocimientos que surgen de la experiencia extraescolar, como el desarraigo, las costumbres o la celebración de festividades vinculadas a su comunidad, que diariamente colisionan con los determinantes estructurales del propio sistema educativo.

La exclusión social, la violencia, el miedo y la discriminación invaden el espacio escolar trastocando las relaciones sociales que al mismo tiempo le dan vida. “Hijos” y “padres” en la Ciudad de Buenos Aires son sujetos estigmatizados concebidos como un todo, y como no existe representación sin práctica social, esa discriminación se sigue reproduciendo. La máquina de educar está en crisis, pero su peor fracaso es su endeble capacidad para generar nuevos conocimientos. La tarea obligada es la de poner a dialogar los contextos, porque varias son las dimensiones que influyen en la experiencia escolar: la familia, la etnia y el barrio son solo alguna de ellas.

Los docentes reconocen que es necesario concientizar a los chicos sobre el respeto por la diversidad cultural y la integración de los descendientes o inmigrantes, pero aún continúan sedimentadas algunas concepciones que conservan la distancia entre “ellos” y “nosotros”. No se debería perder de vista la posición que ocupan en la estructura social, ya que de este modo contribuyen al círculo vicioso de las desigualdades sociales y escolares. Quizás, haga falta proponer una revisión crítica de las narraciones, la construcción de nuevas relaciones sociales y un espacio donde cada uno pueda quebrar sus propias barreras ideológicas e ir más allá de lo conocido.

Entre esos muros también se puede promover una educación intercultural que deje como resultado la construcción de una imagen positiva de estos chicos para evitar el rechazo por la cultura parental. Se tiende a pensar que este sistema solo reproduce un orden social desigual, legitimando y ocultando las relaciones sociales de fuerza que la sostienen y que esto no permitiría posibilidad de cambios. Sin embargo, vale destacar que justamente porque podemos conocer los efectos de la reproducción es que podemos empezar a pensar y mitigar sus defectos.

La vida escolar no supone una reproducción automática de las relaciones sociales de existencia. Las posiciones de los individuos en la sociedad, el género, su pertenencia étnica, etc., van a condicionar la experiencia escolar, pero en el marco de una contienda y cada uno pone a jugar su capital cultural. Aprender a ser argentino pasa a ser la mejor salida para evitar el aislamiento voluntario o involuntario al que los empuja la desigualdad social. Y una ventaja para alcanzar lo que sus padres no terminan de conseguir: integración.

BIBLIOGRAFIA

- Balibar, E.** (2005): “¿Qué es una frontera?”, en *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona. Gedisa.
- Barth, F.** (1976): “Introducción” (selección), en *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Barth, F.** (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Beech, J. y Princz, P.**: *Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas* en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, volumen 6 N° 1, marzo - agosto 2012, pp. 53-71.
- Beheran, M.** (2009): *y jóvenes bolivianos y bolivianas en la Ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar*, en Estudios Migratorios Latinoamericanos N° 67, CEMLA, Bs. As. Pp. 375-396.
- Berjman, S. y Fiszelew, J.** (1999): *El Abasto, un barrio y un mercado*. Corregidor. Buenos Aires.
- Boccara, G.** (2002): “Colonización, resistencia y etnogénesis en las fronteras americanas” en *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas. Siglos XVI-XX*. Lima. IFEA.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C.** (1995): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Edición Fontamara, México.
- Bourdieu, P.** (1979): Los tres estados del capital cultural. Trad. E. Tenti Fanfani. Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, P.** (2007): “Estructuras, habitus y prácticas” en *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. Pp. 85-105.
- Brigido, A. M.** (2006): “La sociología de la educación y los debates teóricos en la sociología” en *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Ed. Brujas, Córdoba.
- Buenfil Burgos, R. N.** (1990): “Análisis de Discurso y Educación”. Documento DIE 26. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

- Canevaro, S. y Gavazzo, N.** (2009): Corporalidades de la migración: Performances e identificaciones bolivianas y peruanas en Buenos Aires. <<http://www.migrantropologia.com.ar/images/stories/PDF/23%20Canevaro%20Gavazzo%20-%20Corporalidades%20de%20la%20migracion.pdf>>
- Caggiano, S.** (2005): *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación, interculturalidad y procesos identitarios*. ED. Prometeo Libros, Buenos aires.
- Capdevielle, J.** (2011): El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. Revista Anduli Revista Andaluza de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Universidad de Sevilla, España. Nº 10, 31- 45.
- Castillo, J. y Gurrieri, J.** (2012): El panorama de las migraciones limítrofes y del Perú en la Argentina en el inicio del siglo XXI en *El impacto de las migraciones en Argentina, Cuadernos migratorios Nº 2. Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*. Oficina Regional para América del Sur. Buenos Aires.
- Cerruti M.** (2005): La inmigración peruana a la Ciudad de Buenos Aires: su evolución y características. Población de Buenos Aires, vol. 2, núm. 2, septiembre, pp. 7-28. Dirección General de Estadísticas y Censos. Argentina.
- Checa, S. y equipo** (2010): Género y globalización: Las mujeres peruanas y el mercado de trabajo del empleo doméstico en Argentina en *FOCO* (Foro Ciudadano de Participación por la Justicia y los Derechos Humanos). Área de Géneros, Derechos y Equidad en <http://www.inpade.org.ar/english/genero/121/genero-y-globalizacion>
- Contreras, D.** (1990): “La didáctica y los procesos de aprendizaje” en *Enseñanza, currículo y profesorado*. Akal. Madrid.
- Courtis C. y Pacecca M.** (2006): Migración y Trabajo precario: ¿Un par desarticulable? En: <<http://www.migrantropologia.com.ar/images/stories/PDF/4,%20Pacecca%20y%20Courtis%20-%20Migracion%20y%20trabajo%20precario.pdf>>
- Cutolo, V.** (1998): *Balvanera* en Historia de los barrios de Buenos Aires. Elche, Buenos Aires. Pp. 52-85.
- Debray, R.** (2007) “Trasmitir más, comunicar menos” En A Parte Rei 50. Revista de Filosofía. Marzo/2007. En: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>>

- Domenech, E.** (Comp.) (2009). “La visión estatal sobre las migraciones en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión” en *Migración y política: el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. Córdoba: UNC
- Duschatzky, S.** (1996): De la diversidad en la escuela a la Escuela de diversidad. Artículo publicado en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 7, n° 15, diciembre, pp. 45-49.
- Dussel I, y Southwell, M** (2009): “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva” en *El Monitor* (N° 21). Publicación del Ministerio de Educación de la Nación. Junio. Pp. 26-29. Disponible en <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor21.pdf>>
- Foucault, M.** (1973): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.
- García Fanlo, L.** (2011): ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze y Agamben. *A Parte Rei*, Revista de filosofía. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>
- Gavazzo, N.** (2014): La generación de los hijos: identificaciones y participación de los descendientes de bolivianos y paraguayos en Buenos Aires en *Revista Sociedad & Equidad* N° 6. Enero. Pp 58-87.
- Gavazzo, N.** (2012): *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación, entre la discriminación y el reconocimiento*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Giroux, H.** (2003) “Los intelectuales públicos y la cultura del reaganismo en la década de 1990” en *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry** (1983) “Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico”, en *Harvard Education Review* No.3. Traducción de Graciela Morzade, Buenos Aires. Disponible en: http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000079-37133380f5/teorias%20de%20la%20reproduccion%20y%20la%20resistencia_Giroux.pdf
- Golluscio, L., Briones, C., Courtis, C., Delrio, W., Kropff, L., Longo Elía, F., Ramos, A. Rodríguez, M., & Skura, S.** (1). De inmigrantes a delincuentes. La producción de los indocumentados como amenaza social en el discurso policial. *Cuadernos De antropología Social*, (15). Disponible en: <https://doi.org/10.34096/cas.i15.4619>

- Grimson, A.** (2006): “Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina” en *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Grimson, A.** (1999): “Relatos de la diferencia y la igualdad. Identidades, migración y comunicación”, en *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Eudeba.
- Guerra Manzo, E.** (2010): Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, 2010, pp. 383-409. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Halpern, G.** (2007): “Medios de comunicación y discriminación. Apuntes sobre la década del 90 y algo más”, en *Boletín de la BCN. Medios y comunicación*, N° 123. Buenos Aires. Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Herrera, N.** (2010) *El rol del inmigrante en el proceso de construcción de identidad nacional argentina: Una lectura sobre la relación entre alteridad e identidad* [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.680/te.680.pdf>
- Lapenda, M.** (2007): Migración Peruana en la Argentina. Análisis Geográfico desde las Fuentes Censales en *Contribuciones Científicas, Sociedad Argentina de Estudios Geográficos*. Congreso Nacional de Geografía 68 Semana de Geografía. Posadas, Misiones. República Argentina.
- Lapenda, M.** (2012): *Migrantes Peruanos en la Ciudad de Buenos Aires. Construcción de lugares y visibilidad* en Revista Voces en el Fenix, Año 3, Sumario N°21. Diciembre
- Lapenda, M.** (2010): *Migrantes Peruanos en la Ciudad de Buenos Aires: Configuración de espacios de vida y espacios vividos*. Tesis de Licenciatura en Geografía no publicada. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Lapenda, M.:** Familias Migrantes Transnacionales de peruanos: Entramado de lazos entre Perú, Argentina y el Mundo. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional CEISAL 2013. Universidad Fernando Pessoa Oporto, Portugal.
- Macchiavello Lizárraga, M.** (2009) *Migración transnacional: identidad y cultura de los peruanos en la Argentina*. Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad,

Año 5, N°5, Vol. 4: 1-16. Disponible en:
<http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/02a02Diaspora_peruana_Argentina-Macchiavello,Manuel.pdf>

Macchiavello Lizárraga, M (2009): *Religión y Migración: El caso de los peruanos en la Argentina*. Buenos Aires: Mesa Editorial.

Mead, M. (2002) “El presente”. En *Cultura y Compromiso. Estudio sobre el cambio y la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

Neffa, J. (Coord) et al. (2008): *La informalidad, la precariedad laboral y el empleo no registrado en la provincia de Buenos Aires*. Ministerio de Trabajo Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, La Plata: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-PIETTE.

Neufeld, M.; Thisted, Ariel (compiladores) (1999): *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Buenos Aires.

Novick, S. (2010): Políticas migratorias en la Argentina: experiencias del pasado, reformas actuales y expectativas futuras; en: *Estado actual y perspectivas de las políticas migratorias en el MERCOSUR*. Flacso – UNESCO, Montevideo. ISBN 978-9974-98-088-4.

Oslak, O. (1982): Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina. *Desarrollo económico Revista de Ciencias Sociales*, vol. XXI. Enero-Marzo: Buenos Aires.

Oszlak, O. (1997): *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Editorial Planeta. Buenos Aires.

Paviglianiti, N. (1993) *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA, Buenos Aires.

Pineau, P. (2005): “A cien años de la Ley Láinez”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf>

Pineau, P. (2001): ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”, *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

- Puelles Benítez**, M. de (1993): “Estado y educación en las sociedades europeas” en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 1, OEI, Madrid, enero – abril. Disponible en <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>>
- Reguillo**, R. (2000): *Entre la insumisión y la obediencia. Biopolítica de las culturas juveniles en Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto.* Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Rodrigo**, I. coautor (2009): “Debates curriculares” en *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro/* Silvia Grinberg y Esther Levy. Universidad de Quilmes, 2009 (Cuadernos universitarios).
- Rosas**, C. (2009): Género y transformaciones al interior del hogar en la posmigración: de Perú a la Argentina, entre siglos. Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, San Fernando del Valle de Catamarca.
- Rostworowski**, M. (2002): *Pachcamac y el Señor de los Milagros*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Saldivar Arellano**, J.: *espacio: el caso de la procesión del Señor* en
<http://www.etnografo.com/saldivar_procesion_senor_milagros_lima.htm>
- Tenti Fanfani**, Emilio (2008): La escuela y la cuestión social. Conferencia de Emilio Tenti Fanfani en *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año VI, N° 11, abril. Pág. 127 -146. Disponible en <<http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/457>>
- Vacatello**, L. (coord.) (2001): *Una aproximación diagnóstica de la problemática habitacional de los hoteles y pensiones ubicados en los barrios de Balvanera y Recoleta.* Buenos Aires, Centro de Documentación en Políticas Sociales, Documentos/25.
- Van Zanten**, A. (2008): “¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*, IIPE UNESCO Buenos Aires y SXXI Editores, Buenos Aires.
- Vasquez** L. (2013): Meritocracia en crisis: ¿El fin de una utopía equivocada? En *Diario La Nación*, 17 de febrero de 2013. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1555140-meritocracia-en-crisis-el-fin-de-una-utopia-equivocada>>

- Vázquez, M.** (2011): “Culturas” en *Del otro lado de la calle oscura: la visibilización de los inmigrantes regionales en los medios hegemónicos en la última década*. Tesis de maestría en Comunicación y Cultura, UBA, Mimeo.
- Vigliotti, A.** (2007): La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural en Praxis educativa N11. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Marzo. Pp. 84-94. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a08vogliotti.pdf>
- Wacquant, L.** (2001): *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Ediciones Manantial SRL, Buenos Aires.

FUENTES REFERENCIALES

Blog crónicas flotantes. “Casas tomadas” Taller III, Ciencias de la Comunicación, 29/11/2011. Disponible en: <<http://cronicasflotantes.blogspot.com.ar/2011/11/casas-tomadas.html>>

Blog Testigo Urbano: “Once: inseguridad y droga a la vista de los vecinos”, 21/10/2009. Disponible en <<http://blogsdelagente.com/testigourbano/2009/10/21/once-inseguridad-y-droga-la-vista-los-vecinos/>>

Diario La Nación: “Nuevos incidentes y siete detenidos en otro desalojo de manteros en Once”, 13/02/2014. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1663674-nuevos-incidentes-y-siete-detenidos-en-otro-desalojo-de-manteros-en-once>

Dirección General de Estadística y Censos, GCBA: Anuario estadístico 2011 en <http://www.estadistica.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anuario_estadistico_2011.pdf>

Dirección Nacional de Migraciones: Boletín oficial, nuevo cuadro tarifario 2018. http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/tasas/cuadro_tarifario.pdf

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: *Censo Nacional 2010.* www.estadistica.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/censo_datdef/cuadros_poblacion.php

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: <<http://www.buenosaires.gob.ar/comunas>>

Instructivo Becas para Ciclo Lectivo 2016. Dirección General de Servicios a las Escuelas. Subsecretaría de Gestión Económico-Financiera y Administración de Recursos. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/instruct_otorg_becas_2016_inicial_-_primario_-_esc_espec.pdf>

Ley Nacional de Educación N°26 206 (2006).

Ministerio de Desarrollo Urbano, GCBA: *Informe territorial, Comuna 3* en http://www.ssplan.buenosaires.gov.ar/dmdocuments/comuna_03.pdf

Ministerio de Hacienda, GCBA: La importancia de las migraciones en el crecimiento de la Ciudad. Informe de resultados 628. Enero 2014.

Ministerio de Desarrollo Urbano, GCBA: *Informe territorial, Comuna 3* en <http://www.ssplan.buenosaires.gov.ar/dmdocuments/comuna_03.pdf>

Ministerio de Hacienda, GCBA: La importancia de las migraciones en el crecimiento de la Ciudad. Informe de resultados 628. Enero 2014.

Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución N° 4776/2006.

Terra, noticias: “Manteros de Balvanera resistieron el desalojo y se enfrentaron con la Policía Metropolitana” 17/02/2014. Disponible en: <<http://noticias.terra.com.ar/manteros-de-balvanera-resistieron-el-desalojo-y-se-enfrentaron-con-la-policia-metropolitana,4fcadcd122144410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>>

ANEXO

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Población total de inmigrantes residentes en la Comuna 3 de la C.A.B.A. 2010	2
Figura 2. En la Comuna 3, más del 30% del total de inmigrantes son de Perú	4
Figuras 3 y 4. “Precariedad como modo de vida	11
Figura 5. Venta de comida ambulante. Sarmiento casi esquina Pueyrredón.....	14
Figura 6. Vendedores ambulantes sobre el cordón de la Av. Pueyrredón entre las calles Sarmiento y Juan D. Perón	14
Figura 7. Procesión del Señor de los Milagros en Lima-Perú.....	20
Figura 8. Procesión del Señor de los Milagros en el Barrio de Balvanera	20
Figura 9. Trajes típicos de marinera sureña del Perú	21
Figura 10. Traje típico de marinera norteña del Perú	21
Figura 11. Uniformes de vendedores de comida	24
Figura 12. Remera utilizada por los organizadores del evento	24
Figura 13. Pintura de la Oración a la Bandera	29
Figura 14: Formulario de Solicitud de Beca Alimentaria de la C.A.B.A.	35
Figura 15. Fotografía tomada en un recorrido por uno de edificios mencionados en julio de 2015	42