



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Ser alguien en la vida: desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Autores (en el caso de tesis y directores):

Mariana Alejandra González

Pablo Francisco Di Leo, 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





Mag. Mariana Alejandra González

**“Ser alguien en la vida”. Desigualdades e individuación en
las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de
migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma
de Buenos Aires.**

(Un volumen)

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Director: Pablo Francisco Di Leo

Buenos Aires
2020

Resumen

Esta tesis tiene como objeto contribuir a la comprensión de fenómenos sociales, en el cruce de campos educativo, migratorio y de la juventud, en el marco de la desigualdad relacional. El objeto de estudio son las experiencias educativas de jóvenes migrantes o hijas/os de migrantes en escuelas secundarias, de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

El objetivo central consiste en analizar dichas experiencias, entre los procesos de individuación que viven las/os jóvenes. Por ello, se busca identificar los soportes que construyen y las pruebas que enfrentan, así como también describir las relaciones intergeneracionales (madres/padres-hijos/as; docentes-estudiantes). Asimismo, se caracterizan dos instituciones secundarias: las Escuelas de Educación Media (EEM) y los Bachilleratos Populares (BP), en las cuales tienen lugar las trayectorias escolares analizadas, dando cuenta de los puntos de encuentro y las heterogeneidades entre sí. Se articulan las experiencias y trayectorias escolares con los procesos de desigualdad, desde la perspectiva relacional, la cual focaliza en las relaciones entre los individuos, en tanto constituyen mecanismos productores y que compensan las desigualdades, constituyendo así una dialéctica.

La metodología utilizada es de tipo cualitativo. La muestra se compone de: siete personas adultas migrantes; trece jóvenes migrantes o hijas/os de migrantes, dos agentes escolares de nivel primario, tres preceptoras/es de EEM y tres referentes de BP. El trabajo de campo fue realizado en barrios populares de la CABA. Las técnicas de recolección de datos fueron: observaciones –participantes y descriptivas–, entrevistas semiestructuradas –a agentes educativos de nivel primario y secundario–, entrevistas biográficas –a migrantes adultas/os– y relatos biográficos –a jóvenes–. El trabajo de campo fue realizado en dos etapas durante los años 2016 y 2018. Para realizar el análisis se siguen los lineamientos de la *teoría fundamentada* y se utiliza el sistema software Atlas.Ti, lo que permite la construcción de categorías analíticas, que articulan el marco conceptual con los emergentes del trabajo de campo.

El trabajo se presenta en diez capítulos, organizados en cuatro partes. La primera de ellas da cuenta de una presentación general del trabajo (objeto de estudio, preguntas-problema, objetivos y metodología), así como de los antecedentes temáticos. Sobresale la perspectiva relacional en la definición de juventud, entendiendo a tales sujetos como verdaderos actores,

con capacidad de agencia y reflexividad. Asimismo, se sitúa la actual inserción educativa de jóvenes migrantes.

Tras dicha presentación, las siguientes partes de esta tesis abordan diversas aristas que tensionan a las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes. En la sección dos, se incluyen las relaciones intergeneracionales entre padres/madres e hijos/as, así como la centralidad de la educación en el proyecto migratorio familiar. Se introduce la comparación entre lo que sucedía cuando tales experiencias tenían lugar en tramos de educación básica (en un tiempo pasado) como en secundaria (en el presente), dando cuenta de rupturas y continuidades.

En la tercera parte, se alude a los procesos de reconocimiento y menosprecio que atraviesan jóvenes en sus espacios de sociabilidad –como es la escuela–, tanto con pares como con docentes, vinculándolas con vivencias de discriminación, estigmatización y culpabilización. A la vez, se tensionan con las trayectorias e itinerarios escolares, dos categorías que aportan a la comprensión de los tránsitos por diversas instituciones.

La última parte se destina al análisis de las dos instituciones de educación secundaria –EEM y BP– a partir de aspectos formales de su dinámica diaria, así como de las relaciones que se establecen allí, identificando puntos de encuentro y heterogeneidades entre sí. Se incorpora el enfoque de la hospitalidad y la territorialidad a fin de visibilizar otros sentidos que se ponen en cuestión con las prácticas escolares.

Esta tesis propone el análisis de las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes a partir de la consideración integral de múltiples aspectos que las condicionan. Se concluye proponiendo una clasificación de la dialéctica desigualdad-igualdad a partir de cuatro configuraciones. La configuración estructural recupera aquellos factores de las experiencias educativas que producen desigualdad así como otros que la compensan, en términos de leyes, programas, tradición, diseño del sistema educativo y la influencia de los medios de comunicación. La configuración intergeneracional, incluye las relaciones entre padres/madres e hijas/os, que desde la lógica de la estrategia, aportan a tal dialéctica. En otro sentido, la configuración subjetiva, da cuenta de los procesos propios de la prueba identitaria que atraviesan particularmente las/os descendientes de migrantes, que se ejercen en las experiencias educativas. Finalmente, la configuración institucional rastrea aquellos mandatos

organizacionales, los sentidos, sus dinámicas diarias, entre otras, a fin de introducir elementos que componen la producción, reproducción, pero también compensación de la desigualdad.

Los marcos teóricos de la sociología de la experiencia y la individuación propician el abordaje de los procesos de subjetivación de los actores, a partir de sus experiencias educativas. De este modo, se logran identificar las lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación), así como la construcción de soportes que les permiten a los actores atravesar las pruebas en sus biografías.

Este trabajo culmina con futuros interrogantes en torno al desafío que supone garantizar el derecho a la educación para esta población, en el marco de la promoción de democracia y pautas de ciudadanía. Se propone continuar reflexionando acerca de los aportes de la modalidad intercultural bilingüe para este fin.

Abstract

This thesis has the aim to contribute to the comprehension of social phenomena, in the junction of different fields: education, migration and youth studies, all included in the inequality framework. The object of study is the educational experiences that build young migrants and children of migrants in secondary school, in popular neighborhoods located in Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

The main goal is to analyze those experiences, among individuation processes that young people go through. For that reason, the supports they built and the challenges they must deal with, are identified. So are the intergenerational relationships (parents-children, teacher-student). Moreover, it is described two secondary schools: Escuelas Educación Media (EEM) and the Bachilleratos Populares (BP), that placed the school trajectories, showing common and different issues between each other. The educational experiences and trajectories are related to the inequality processes, from a relational perspective, which focus in people relations, as they can promote and mitigate inequality, making up a dialectic.

It was used a qualitative methodological strategy. The sample is based on: seven adult migrants, thirteen young migrants or children of migrants, two primary school workers, three tutors in EEM and three in BP. The field work was done in popular neighborhoods in CABA. The techniques for collecting information were: observations –participant and descriptive ones–, semi structured interviews –to primary and secondary school workers–, biographical interviews –to adult migrants– and biographical stories –to young people–. The field work was carried out during two stages, during 2016 and 2018. To analyze the information it was followed the Grounded Theory guidelines and it was used the software Atlas Ti, which allows the building up of some analytical categories, that link the conceptual frame with the finding of the field work.

The work is ordered in ten chapters, organized in four parts. The first one introduces the job (object of study, problem-questions, goals and methodology) and the previous studies, which work as academic backgrounds. It stands out the relational perspective in the youth conception, that consider each one as a truly actor who has reflexivity and is capable of action. Moreover, it is settled up the current young migrant participation in the educational system.

After this introduction the following parts of the thesis include different edges that stress the educational experience of young migrants. In the second part, it is described the intergenerational relations between parents and children, and the place of the education in the whole family migration project. It is introduced the way it took place in the past, when the experiences were related to primary school, and the comparison with current experiences in secondary school, showing up the breaking and common points.

The third part refers to recognition and contempt processes that young people face in their sociability spaces –such as school–, in interaction with partners and teachers, relating those processes with discrimination, stigmatization and blame. At the same time, the school trajectories and itineraries are stressed.

The last part consider both institutions of secondary school –EEM and BP–, from formal features to the relations that take place there, looking at the common and breaking issues between both of them. It is also added the hospitality framework, for showing other meanings that hide in the scholar practices.

This thesis focuses on the young migrants or children of migrant's educational experiences, from a global gaze that includes different issues. It comes up with a classification to study the dialectic between inequality and equality. It's structural configuration refers to the laws, programs, tradition, educational system design and the mass media influence; as elements that can promote or reduce inequality. Then, the intergenerational configuration, focus on the relation between parents and children, from a strategic logic, that interference in the dialect. In a different way, the subjective configuration includes the identity deals that young migrant people face, which also take place in the educational experiences. Finally, the institutional configuration, sets up those institutional guidelines, meanings, everyday routines, and more, to introduce different factors that set the production, reproduction and also mitigation of inequality.

The theatrical frameworks followed are the sociology of experience and individuation, which allow the comprehension of subjective's processes, from the educational experiences. So that, it is possible to identify action logics (integration, strategy and subjetivation), and the supports that help actors go through the biographical's challenges.

This work finishes with future questions about how to guarantee the educational right for this people, in a democracy and civilization approach. It is encouraged to go on pondering about the contributions that the Intercultural Bilingual Education can offer.

INDICE

Agradecimientos	11
PARTE 1 ANTECEDENTES Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	13
Capítulo 1: Introducción	14
1.1. Construcción de objeto de estudio	14
1.1.1. Disquisiciones preliminares en el objeto de estudio	14
1.1.2. Presentación del objeto de estudio	18
1.2. Preguntas-problema que guían la investigación.....	24
1.3. Objetivos	24
1.4. Estrategia metodológica	25
1.4.1. Primera etapa de trabajo.....	25
1.4.2. Segunda etapa de trabajo.....	27
1.4.3. Consideraciones para el análisis de datos	34
1.5. Las instituciones: escuelas medias y bachilleratos populares	36
1.6. Organización de la tesis	38
Capítulo 2: Coordenadas conceptuales para pensar el cruce entre: juventud, migración y desigualdad	42
2.1. Jóvenes de sectores populares: entre prejuicios y estigmas	42
2.2. Tensiones y devenires en las identidades de jóvenes migrantes	46
2.2.1. La condición migrante	46
2.2.2. Dilemas identitarios de jóvenes migrantes.....	51
2.3. La desigualdad como condición que atraviesa a las experiencias sociales	57
2.3.1. Apuntes preliminares	57
2.3.2. Desigualdades desde el enfoque relacional.....	63
2.4. Recapitulando	69
Capítulo 3: Educación y desigualdad en jóvenes migrantes: entre la paradoja y la ambivalencia	71
3.1. Educación y migración: apuntes históricos y marco normativo	71
3.2. Tendencias y sentidos en torno a la inserción de jóvenes migrantes en el nivel medio.....	76
3.3. El sistema educativo: entre la producción y la localización de las desigualdades	81
3.3.1. Nivel estructural de la desigualdad educativa	82
3.3.2. Nivel institucional de la desigualdad educativa	83
3.3.3. Nivel subjetivo de la desigualdad educativa	86
3.4. Recapitulando	89
PARTE 2 EXPERIENCIAS INTERGENERACIONALES Y ESCUELA	92
Capítulo 4: “Les digo que estudien y perseveren para ser mejores”. Continuidades y rupturas en experiencias educativas de padres/madres e hijos/as	93
4.1. Perspectivas teóricas para el abordaje de la mutación institucional.....	95
4.1.1. Transformaciones en la estructura familiar.....	95
4.1.2. Herramientas epistemológicas para el estudio de experiencias educativas.....	97
4.2. Experiencias educativas de migrantes: entre el orden, la integración y los afectos.....	100
4.3. Experiencias educativas de hijos/as de migrantes en nivel primario: afecto y subjetivación en los vínculos	103
4.4. Transmisión intergeneracional de las experiencias: entre progresos, méritos y esfuerzos	107

4.5. Recapitulando	110
Capítulo 5: “Que no sean como nosotros... que no repitan la historia”. Las relaciones intergeneracionales en experiencias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes.....	114
5.1. El “no querer” y el “no poder” de la participación familiar.....	115
5.2. “Ya son grandes... [pero] no salen a la calle si no van conmigo”. Deberes, libertades y temores en los vínculos intergeneracionales.....	121
5.3. “Solo quiero un trabajo para ganar dinero”. El dilema entre continuidad escolar e inserción laboral	128
5.4. “Hay que estudiar para superarnos un poco más”. Sentidos de la movilidad social ascendente	133
5.5. Recapitulando	137
PARTE 3 TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES (HIJAS/OS DE) MIGRANTES	141
Capítulo 6: “Porque supuestamente soy de acá”. Subjetivación y desigualdad en jóvenes de familias migrantes.....	142
6.1. “No soy de ser muy abierto en persona”	143
6.2. “Como te ven, como te tratan”. Miradas que duelen	149
6.3. Sentirse menospreciado y hacer algo con eso	155
6.4. Miradas de <i>profes</i> . Reconocimiento en potencia	162
6.5. “Me sentía muy inferior, me daba vergüenza”: expresión de tensiones subjetivas	165
6.6. Recapitulando	168
Capítulo 7: “Ya repetí un año y no quiero volver a repetir”. Tensión entre desafiliaciones escolares y procesos de subjetivación	171
7.1. “De un momento a otro, yo declinaría. Como me pasó”	173
7.2. “Fue mi culpa porque no me esforcé lo suficiente”. Responsabilización y mérito en las desafiliaciones escolares	179
7.3. Itinerarios escolares	188
7.4. Recapitulando	197
PARTE 4 INSTITUCIONES Y JÓVENES	201
Capítulo 8: “Me daban ganas de seguir, de no fallar”. Dimensiones vinculares e institucionales en las experiencias educativas.....	202
8.1. Llegadas dispares de estudiantes y <i>profes</i> a las instituciones	203
8.2. La difícil tarea de “aprender a ser alumno/a”.....	210
8.3. “Poder contar con el otro”. Relaciones entre pares e impares	217
8.4. “Te sentís seguro de poder hablar, sin miedos”. Espacios de diálogo y participación en los BP	223
8.5. Recapitulando	228
Capítulo 9: “Acá puedo ser yo”. Condiciones de hospitalidad y posibilidades de subjetivación en los sentidos de la experiencia escolar	233
9.1. Hospitalidades en el marco del desafío educativo	234
9.2. “Ningún aprendizaje escolar ocurre fuera de la escuela”. Vicisitudes en el ejercicio del derecho a la educación.....	239
9.3. “Fuimos gestionando y gestionando, laburando con el barrio”	244

9.4. “Jóvenes que terminan, pero no se gradúan”. Dilemas entre el egreso efectivo y el futuro incierto	248
9.5. “No hay como ir a la escuela...”. Sentidos de la experiencia escolar.....	252
9.6. “La escuela la construimos entre todos”	258
9.7. Recapitulando	262
Capítulo 10: Conclusiones	265
10.1. Configuración estructural de las (des)igualdades	267
10.2. Configuración intergeneracional de las (des)igualdades.....	270
10.3. Configuración subjetiva de las (des)igualdades.....	273
10.4. Configuración institucional de las (des)igualdades.....	276
10.5. Reflexiones finales y nuevas preguntas	280
Bibliografía	284
ANEXOS	318
Anexo 1. Guía de observación.....	318
Anexo 2. Guía de entrevistas, en etapa 1 de trabajo de campo.....	319
Pautas entrevista a Agentes escolares	319
Pautas entrevista a Adultos/as migrantes	320
Anexo 3. Guía de entrevistas a preceptores/as y referentes institucionales, en etapa 2 de trabajo de campo.....	322
Guía de entrevista a referente escolar de EEM.....	322
Guía de entrevista a referente escolar de BP	323
Anexo 4. Guía de entrevistas a Jóvenes en etapa 2 de trabajo de campo.....	324
Anexo 5. Relatos biográficos.....	327

Agradecimientos

Esta tesis representa el trabajo de cinco años formales y muchos otros previos. Casi sin saberlo, el doctorado fue como un salvavidas para una vida un poco desordenada y con un horizonte algo errático por aquellos días. Es por ello que en estas líneas quiero agradecer a quienes fueron parte de este proceso, quienes me ayudaron a sostener el trabajo día a día, lo cual muchas veces es complejo, dado que el fin del camino no está tan certero ahí adelante; más bien, lo construimos y recién lo advertimos –al menos en mi caso– cuando ya estaba cerca.

Por supuesto y en primer lugar, gracias a las/os participantes que son grandes protagonistas. Espero que esta tesis contribuya a una reivindicación de sus derechos, particularmente –pero no únicamente– el de la educación. Porque pueda ser en condiciones de igualdad, porque devenga un espacio de subjetivación en sus vidas. Gracias Jason, Meli, Leila, Blanca, Jorge, Juan, Camilo, Fatu, Ángeles, Lorena, Samuel, Daniela y Jeny, por su tiempo, sus historias, sus emociones, sus miradas. Por compartírmelas. También gracias a las/os *profes* participantes: Marina, Gabriel, Sergio, Dolores y Pedro, por mostrarme la cocina, por hacerme ver el cómo y cuándo, los motivos, las inquietudes, las dificultades y los logros.

Este trabajo se enmarca en una beca doctoral de la Universidad de Buenos Aires. Estoy segurísima que sin dicho subsidio, no lo hubiera podido hacer. Fue una tarea de todos los días y durante muchas semanas fue la única tarea de todo el día. Gracias a la Subsecretaría de Investigación de la facultad de Ciencias Sociales, por oficiar de mediadores, por la predisposición permanente.

Gracias al personal del Doctorado de Ciencias Sociales, de la UBA. Es inmenso el trabajo que hacen, siempre con una respuesta, con la intención de ayudarnos y de guiarnos en las condiciones institucionales que hacen a la cursada del mismo. Gracias a compañeros/as y docentes, por leerme y ayudarme a leer, por invitarme con nuevas reflexiones, también por compartir vivencias y desafíos del oficio.

Gracias al Instituto de Investigaciones del Gino Germani, donde todo esto nació. Para quienes venimos de otras disciplinas y de otras facultades, haber encontrado ese nicho de ideas, de producción, es inconmensurable. Me hubiera gustado poder participar más e integrarme en otros espacios, no dejo de ver con admiración todo lo que allí se hace: jornadas, encuentros, publicaciones, producciones, reuniones. El trabajo del Centro de Documentación e Información

es impecable, gracias Carolina y Nacho por la ayuda en la búsqueda de material, por prestarme libros y por las sugerencias.

Gracias al equipo UBACyT porque, desde que les conocí (en el 2011) hasta hoy, no dejo de atesorarles. Por la generosidad, la gratitud, la cooperación y, además, por la producción. Cada uno/a de los que están y los que pasaron contribuyen a que sea un espacio de referencia e inspiración.

No quiero olvidarme de las/os colegas de La Coruña, España. Gracias Laura Oso, quien dirige el Equipo de Sociología de las Migraciones Internacionales (ESOMI), por tan cálida estadía. Por tus lecturas y sugerencias. Fueron días maravillosos y muy provechosos. Gracias Sandra Gil Araujo, por tu recomendación permanente, sos una fuente de consulta.

Gracias Pablo porque me guías en este camino. Porque para mí, más que un director, sos un maestro, no solo me apuntalaste en este trabajo, sino en este oficio. Transmitís con humildad y respeto tus apreciaciones, que siempre son valoraciones, vueltas estímulos a seguir haciéndome preguntas, leyendo y buscando. Te tengo una profunda estima, respeto, cariño.

Gracias a mis amigas/os de siempre y a las que también fueron llegando. En estos cinco años aparecieron varias personas que por la afinidad de nuestros rumbos, se hicieron cercanas. No es cierto que el trabajo de investigación es solitario; entre las/os participantes, los grupos de trabajo y las amistades, se vuelve colectivo. Gracias por la contención, por estar atentas/os a mis progresos, por hacerme preguntas que siempre obligan a la simple y llana transmisión de algo complejo, por despejarme la cabeza, por abrazarme.

Gracias a mi familia. A mis hermanos (Eze, Fede y Santi) a quienes extraño mucho, porque sea donde fuere que la vida nos encuentre, los tengo conmigo; nos recuerdo divertidos jugando en el garaje de casa. A mi papá, a su manera. A mi mamá, por ser tan ella, por estar siempre, por su atención, por su interés, por su amor. A las nuevas generaciones que agrandan la familia, Tomi inaugurando la ampliación. A quienes pasaron, a *la abue*, que, al fin y al cabo, quería una nieta doctora.

A Álvaro por ser un gran compañero. Por las charlas que me hicieron pensar, por bancarme en los días duros, por nuestro proyecto, por seguir soñándonos juntos.

Escribo esta tesis en otras latitudes, creo que cerrando una etapa, que me permite imaginar nuevos horizontes. Por eso, mi gratitud a quienes me acompañaron en estos años, para ellos/as les comparto el producto de semejante esfuerzo.

PARTE 1

ANTECEDENTES Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Introducción

1.1. Construcción de objeto de estudio

1.1.1. Disquisiciones preliminares en el objeto de estudio

Este proyecto surge de intereses personales, de inquietudes propias, de rumbos profesionales. Intento, en lo que sigue, poder dar cuenta de las diversas aristas que hacen a la construcción del objeto de estudio que desarrollo en este trabajo a partir de mi recorrido. En primer lugar, el mismo surge en el marco de una beca doctoral. Mucho tiempo antes de comenzar el primer taller de tesis en la maestría, me presento a una convocatoria de la Universidad de Buenos Aires (UBA) para becas doctorales, diseñando el tema de investigación. Dedicar años a la investigación no es una elección fácil, creo que ni siquiera fue una elección, estimo que el camino me fue llevando y las cosas se fueron dando. La elección del tema está influenciada por varios motivos, uno de ellos, la vacancia. Presumía que no había mucho escrito en torno a mis intereses desde la perspectiva sociológica que quería desplegar.

La convocatoria surge en un momento de llegada mía, tras haber estado de nómada por el mundo durante dos años y medio, habiendo regresado a Buenos Aires y sin saber qué hacer, ni dónde. El tema migratorio ya me generaba inquietud. Después haber asistido a otras investigaciones e iniciada mi cursada en la maestría en educación, presento el proyecto en una convocatoria para becas doctorales de la Universidad de Buenos Aires y afortunadamente me fue otorgada.

Esta tesis articula los temas juventud-educación-migración-familia, que constituyen en sí mismos campos de estudio. El eje está puesto en las experiencias sociales, tomando como marcos teóricos–epistemológicos a la *sociología de la experiencia* y de la *individuación*. En el equipo UBACyT del que soy miembro hace varios proyectos, trabajamos con estas propuestas analíticas, por lo que conocía la riqueza de poder utilizarlas en trabajos sociales¹.

¹ Proyectos: a) UBACyT 2010-2012, código 20020090200376. Financiado por: Universidad de Buenos Aires (UBA). Director: Pablo Francisco Di Leo, codirectora: Ana Clara Camarotti. b) PICT 2010, código 0621. Financiado por Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Investigador responsable: Pablo Francisco Di Leo. c) UBACyT 2013-2015, código GEF 20020120200171BA. Director: Pablo Francisco Di Leo, codirectora: Ana Clara Camarotti. Financiado por UBA. d) UBACyT 2016 Mod II, código 20020150200080BA. Director: Pablo Francisco Di Leo, codirectora: Ana Josefina Arias. Financiado por UBA. e) Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones 2015-2017, código: R15-004. Directora: Ana Josefina Arias, codirector: Pablo Francisco Di Leo. Sede de todos los proyectos: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. f) UBACyT 2018-2020, código 20020170100325BA. Director: Pablo Francisco Di Leo, codirectora: Ana Josefina Arias.

Las mismas, como muestro en esta tesis, permiten comprender fenómenos sociales, en una escala más micro, recuperando la subjetividad de los actores (y tomando cierta distancia de los mandatos institucionales). Además de su fortaleza analítica, son marcos teóricos desde los que me siento cómoda, a partir de mi procedencia disciplinar (licenciatura en psicología).

En 2010 tuve una beca estímulo (Universidad de Buenos Aires), desde la que indagué sobre convivencia escolar, en una escuela de un barrio popular de la Provincia de Buenos Aires. Luego, trabajé en una ONG en un programa de becas escolares para alumnas/os de nivel medio, en diversas regiones del país. El tema de la educación fue elegido, a partir de la maestría: Ciencias Sociales con Orientación en Educación, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Argentina). Tanto los acercamientos teóricos, como los del ámbito profesional, han contribuido en querer centrarme en las *experiencias educativas* como solución de compromiso, al considerar la escuela como institución–contexto en la que analizar las experiencias sociales de los actores.

Es notable el lugar central de la institución escolar en la biografía de los actores, sea que tengan estudios completos o incompletos; que hayan tenido una trayectoria de desafiliación o interrupciones o la promoción. El paso por la escuela siempre marca a los sujetos, en su sentido positivo o negativo, pero siempre está.²

La segunda dimensión de este trabajo es juventud. Dicha categoría merece ser considerada en el marco de relaciones sociales e históricas, en el que adquiere significación y a partir del cual se construyen representaciones, identificaciones y prácticas atravesadas por el género, la clase social, la cultura, la localización geográfica, entre otras dimensiones de relevancia (Reguillo, 2000; Margulis, 2001; Chaves, 2010). Por ello, en vez de identificar y conceptualizar a la juventud y sus prácticas a partir de cuestiones biológicas y cronológicas que nunca son homogéneas ni universales, me propongo pensar a las/os jóvenes “como seres en relación” (Chaves, 2010: 37); son verdaderos agentes sociales, poseen capacidad para apropiarse de objetos sociales, simbólicos y materiales (Reguillo, 2000).

Una vez que diseñamos –junto con mi director– la vinculación central que quería estudiar (la relación entre la escuela y la jóvenes, a partir de sus experiencias escolares) quedaba por pensar en qué población, lo que dio lugar a trabajar con personas migrantes. Se trata de un tema álgido, en agenda desde hace mucho tiempo, pero en estos días mucho más. Tanto los

² Este punto surgió con muchísima insistencia en el trabajo de campo del proyecto UBACyT, 2013-2016, donde abordamos biografías de jóvenes de contextos populares, de AMBA.

medios de comunicación, las medidas judiciales, el marco legislativo, las expresiones públicas de figuras políticas, entre otras, contribuyen a la creación de una imagen de migrante que me proponía cuestionar. La población extranjera en el país se mantuvo relativamente estable en el tiempo, sin embargo, hoy parece amplificada su presencia.

En un primer momento de constitución de la nación, los inmigrantes europeos son bienvenidos, porque traen los valores del progreso, la honra del trabajo, pautas de civilidad. Luego también llegan europeos no tan valorados, con ideas anarquistas y previa participación en sindicatos, con pocas capacidades industriales y pobres. Ahí justamente la escuela tiene un rol central, dado que debe sentar las pautas comunes para la consolidación de la nación, las fechas patrias, los símbolos, la historia, así como las normas de conducta de la sociedad (Beheran, 2012). Con el paso del tiempo, algunos habitantes de las provincias argentinas se movilizan hacia Buenos Aires, atraídos por la industria, dejando zonas agrícolas vacantes que son trabajadas por migrantes limítrofes. Hacia 1960, el Área Metropolitana de Buenos Aires comienza a ser un destino para dicha inmigración, que entonces, debido a esta metropolización, se hacen visibles (y no por su incremento) (Halpern, 2007). Los migrantes llegados se ubican en las zonas más vulnerables; es decir, hay promoción de empleo pero no una política habitacional que garantice el derecho a una vivienda digna (Vaccotti, 2012, 2014, 2017).

En los últimos 25 años del siglo XX, tras dictaduras militares y políticas neoliberales, se produce una crisis económica, social y política en el país. Las personas inmigrantes son estigmatizadas y acusadas, cual chivo expiatorio, de tal deterioro (Grimson, 2011). Los medios de comunicación ocupan un lugar importante en la construcción de la imagen del inmigrante como ladrón, usurpador, aprovechador, vago, etc. A su vez, entre los años 2001 y 2003 crecen los flujos de argentinos que emigran, debido a desempleo, inseguridad y crisis institucional (Novick, 2004). En el 2003 se sanciona la Ley de Migraciones (25.871) que promueve un cambio de mirada, haciendo foco en los derechos humanos, favoreciendo la integración, el ordenamiento y regulación de flujos, entre otras medidas. No obstante, la imagen del “otro” inmigrante, como expresión del discurso mediático no es tan fácil de cambiar (Cura y Castiglione, 2007). A este aspecto se le suman algunas medidas del gobierno nacional en ejercicio (2015-2019) que dicta el Decreto de Necesidad y Urgencia (70/17), el cual limita parte de las garantías concedidas anteriormente (por ejemplo el derecho a defensa

en demandas judiciales con plazos razonables –pasó de 30 días a 3 días–) y que, por sobre todo, criminaliza a este grupo.

También tenía interés por observar cómo se construyen los vínculos intergeneracionales (padres/madres e hijos/as) a partir de las experiencias educativas. Son muchos los estudios que teorizan acerca de los cambios en las configuraciones familiares, desde formas más tradicionales, jerárquicas y desiguales, hasta modos actuales con una amplia variedad (monoparentales; ensambladas; con parejas homosexuales). Es interesante observar cómo cambian también las formas de ejercicio de derecho de sus miembros, principalmente en las mujeres y las/os hijas/os con el paso del tiempo. Incluir a la familia en este estudio, radica en que es una institución de suma importancia por cuanto está en la base de la socialización primaria de los individuos. Por medio de identificación y transmisión, las nuevas generaciones van acopiando saberes, usos, costumbres pasadas, lo que incluye aspectos culturales, pero también sociales y subjetivos. En los proyectos migratorios las familias desempeñan un rol central, puesto que, a partir de su carácter transnacional, configuran las movilidades (Oso, 2016; Cortes y Oso, 2017; Madeu Torruella y Sáiz López, 2017). A su vez, se destacan los roles de cuidado que se ejercen (Sanchís y Rodríguez Enríquez, 2011; Rodríguez Enríquez y Pautassi, 2014; Pérez Orozco y López Gil, 2016), así como las cadenas migratorias (Rosas, 2008; Martelotte, 2015; Pedone y Gil Araujo, 2016), como atributos propios de la institución familiar que están presentes en las dinámicas migratorias. En recientes estudios, sobresale la perspectiva de género para el análisis de las etapas pre y post migratorias, desde en el marco de movilidades familiares (Rosas, 2009; 2013).

Finalmente, centro el trabajo de campo de sectores populares. La sociedad argentina comienza a polarizarse a partir de la década de 1970, gestándose procesos de empobrecimiento y desigualdad que se continúan hasta principios del siglo XXI (Benza, 2016). La pobreza se triplica en cuarenta años, en 1989 un 5% de la población argentina es pobre, en 2006 un 31%, con un pico de 50% en 2002. Los motivos son varios: baja de ingresos, deterioro en condiciones laborales, desempleo, devaluaciones; sumado al encarecimiento de los bienes inmobiliarios y el refuerzo de las pautas de consumo. Tras los gobiernos neoliberales, en 2003 se inicia un proceso de reducción de desigualdades, llegando a 13,3% la cifra de pobres en 2012 (Sermán y Ferradi Curto, 2016).

Por lo cual, el contexto nacional, y particularmente Buenos Aires, promueve la creación de asentamientos y villas, en donde reside la gente que tiene menos recursos económicos,

laborales, educacionales. María Cristina Cravino (2016) sostiene que las villas son barrios, dado que cumplen con la funciones de residencia y de ser un espacio productivo. Las define como “barrios con pretensión de ser ‘barrios’ similares a los formales (...) fragmentos de ciudad sin status de ciudad” (2009: 50). Esta pretensión es debido a cuestiones de estigma y no tanto por su materialidad (aunque son permanentes las demandas al Estado para proveer condiciones urbanas como otros sectores). Denise Merklen (2005) describe a los barrios populares como emplazamientos de “los pobres”, “los desposeídos”, “los excluidos”. Sin embargo, ambos autores destacan su centralidad en la formación de identidades, por medio de la construcción de relaciones de solidaridad y proximidad, intentando suplir la vacancia de las instituciones.

Las villas surgen en la época de sustitución de importaciones, como el albergue para el/la migrante trabajador/a (Vaccotti, 2014, 2017). Durante la década de 1980 las mismas crecen abruptamente, en 1983 viven allí 11.157 habitantes; en 1990: 39.897. En dicho período los medios de comunicación magnifican la presencia de migrantes en la problemática de las villas, aunque se calcula que solo el 16% de sus habitantes son extranjeros latinos (Vaccotti, 2014). Argentina pasa de ser el enclave europeo a un país “latinoamericanizado”. En la década de 1990 se incrementa la visibilización de las diferencias y tienen lugar procesos de etnicización (Grimson, 2011), por los cuales los rasgos fenotípicos y de residencia (negros y villeros) quedan agrupados en el genérico “bolivianos” (Vaccotti, 2014).

Estos elementos –escuela, juventud, migración, familia, sectores populares– se integran en el presente trabajo y constituyen el objeto de estudio: experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares, que asisten o asistieron a escuelas secundarias –escuelas medias y bachilleratos populares– de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1.1.2. Presentación del objeto de estudio

La categoría “migrantes de segunda generación” refiere a hijas/os de migrantes, nacidos en el país de destino, que son estigmatizadas/os y tratadas/os como extranjeras/os (Grimson, 2001; 2011, Halpern, 2007; Vaccotti, 2012; 2017). Natalia Gavazzo (2013) sostiene que “resulta importante estudiar la forma en que los hijos de inmigrantes son percibidos y “regulados” por ciertas normas sociales” (p.79). Este tema se ha convertido en un problema social y de investigación relevante en el campo de estudios migratorios (Gavazzo, Beheran y Novaro,

2014). Esta población (hijas/os de migrantes)³ ha sido abordada desde varias dimensiones: la transmisión intergeneracional (Novaro, 2014), la construcción de identidad (Novaro y Diez, 2015; Beheran, 2009), su inserción en escuelas primarias (Novaro y otros, 2008; Beheran, 2009). Se destacan estudios realizados en Estados Unidos y España, en torno a los procesos de asimilación e incorporación de las/os descendientes de migrantes, tensionados por la adherencia a la cultura parental (Portes, 1996; Portes y Rumbaut, 2001; Ceriani, Cernadas, García y Gómez Salas, 2014; Gómez Quinteros y Fernández-Romero, 2014).

Las/os jóvenes hijas/os de migrantes constituyen una población estigmatizada, por múltiples razones: por ser considerados como personas extranjeras, por estar en la etapa de juventud (muchas veces desvalorizada) y por su ubicación marginal en el espacio urbano (Gavazzo, 2013)⁴. Los antecedentes sobre estudios referidos a problemáticas específicas de jóvenes y adolescentes inmigrantes en Argentina son escasos (Rosas, 2014), en la medida en que se ha prestado más atención a los procesos de incorporación de la población adulta, no así de las siguientes generaciones (Binstock y Cerrutti, 2014). En este sentido, Marcela Cerrutti y Georgina Binstock (2012) instan a dirigir la mirada en este segmento puesto que su integración social económica es fundamental para la sociedad en su conjunto y su falta de oportunidades –educativas y laborales– puede tender a socavar la cohesión social, además de constituir una pérdida significativa en términos de capital humano.

Por otro lado, para las familias migrantes la carrera escolar representa una vía para alcanzar la movilidad ascendente (Pedreño, 2013; Novaro, 2014). “La misma afecta su formación intelectual, pero sobre todo, sus identificaciones nacionales, étnicas, de género, de clase y particularmente de edad” (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014: 191). No obstante, son escasos los trabajos que refieren a la escolaridad de inmigrantes en el nivel medio (Ceriani, Cernadas, García y Gómez Salas, 2014; Diez, Novaro y Martínez, 2017).

Respecto del marco legal, la Ley de Migraciones (25.871) y la Ley de Educación Nacional (26.206) determinan el derecho a la educación, obligatoria hasta el nivel medio inclusive. Si bien las/os alumnas/os migrantes tienen derecho a un trato igualitario, a la no discriminación y a su garantía sin importar irregularidad migratoria; se registran obstáculos en torno a su

³ Me refiero a “hijas/os de migrantes” para incluir allí tanto a quienes nacieron en Argentina como en el país de origen de sus padres o madres. Las discusiones en cuanto a su denominación se introducen en la sección metodología y en el capítulo 2.

⁴ Gran parte de las/os migrantes, que vienen en busca de trabajo y oportunidades, se ven compelidas/os a vivir en asentamientos informales o villas (Cravino, 2006).

acceso, el trato interpersonal y su identidad cultural (Domenech, 2005; Beech y Princz, 2012). Por ello, a partir de la no persistencia de trabas legales que impidan el ingreso de personas extranjeras en las escuelas, surge la obligación de estar alerta a otros procesos discriminatorios que asumen un tinte más sutil, pero no por ello menos negativo (Nobile, 2006).

En un estudio Cerrutti (2009) concluye que entre jóvenes de 14 a 19 años (edades esperadas para el nivel medio), solo alrededor de la mitad de los adolescentes de origen boliviano y paraguayo se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo, en comparación con la población total de Argentina, cuya proporción es del 72,6%. Asimismo, el 5,7% del total del alumnado de escuelas medias del país es de origen extranjero (Dirié y Sosa, 2014). Cerrutti y Binstock (2012; 2014) realizan un estudio en 17 establecimientos educativos de nivel medio del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en aquellos barrios donde hay mayor concentración migratoria. Allí encuentran que el 24,5% de sus estudiantes han nacido en países de la región (son migrantes) y el 22,5% son descendientes de migrantes (nacieron en Argentina). Si bien estos datos señalan la baja presencia de alumnas/os que son migrantes, esta proporción se ve magnificada debido a su concentración en algunos distritos y zonas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) y Provincia de Buenos Aires.

Por otro lado, se observan diferencias en la finalización de estudios entre jóvenes –en general– de nivel socioeconómico alto, en comparación con quienes proceden de sectores populares, en casi 40 puntos (Semán y Ferraudi Curto, 2016). Hay una igualdad formal en el acceso medio, pero los niveles de deserción no han mejorado, a la vez que se observa una segmentación en la calidad de la educación impartida. Estudios referidos al abandono escolar muestran la relación existente entre condiciones de pobreza y fracaso educativo (Herrán y Uythem, 2001; Binstock y Cerrutti, 2005; 2014; Salvia, 2018).

A la vez, trabajos que abordan las experiencias juveniles en escuelas secundarias, reconocen que allí emerge una doble consideración: por un lado, se constituye como un espacio culturalmente ajeno, pero, por el otro, permiten la integración y adquisición de bienes culturales legítimos (Auyero, 1993; Paulín y Tomasini, 2014). Por ello, la educación de jóvenes de familias migrantes representa un complejo proceso que merece ser abordado desde estudios microsociales y no únicamente estadísticos (Cerrutti y Binstock, 2004; Paulín et.al., 2018).

En el campo de la migración se destacan los abordajes que focalizan en las historias de vida, puesto que en el actual contexto –caracterizado por el avance de la tecnología de la comunicación y el transporte, las tensiones entre lo espacial y lo social, la posibilidad de construcción de vínculos cercanos y lejanos a la vez y las permanentes movilidades, entre otros– se hace cada vez más preciso contar con enfoques de investigación que reconozcan la singularidad del proceso (Oso, 2004; Pedone, 2011; Laíz Moreira, 2014; Cortes y Oso, 2017). Desde el actual paradigma de las *movilidades* se comprende la migración en tanto proceso que involucra a muchas personas, que tienen diferentes objetivos, recursos, posiciones. Incluye a las personas “inmóviles” –que no se desplazan–, así como también a parejas y familias nucleares que acompañan. De este modo, se posiciona como una perspectiva más amplia dado que incluye a quienes no eran incorporados en el estudio de las migraciones tradicionales (Sáiz López, 2017). Las movilidades e inmovilidades no son categorías divididas, dado que las personas pasan de un estado a otro en diferentes momentos de sus vidas. Asimismo, la inmovilidad de unos es mantenida por la circulación de otros (Bergeon et.al., 2013) y los inmóviles ejercen “mecanismos de contención”, a la hora de poner en marcha las estrategias familiares.

Desde este paradigma se trasciende las fronteras geográficas y redefine el desplazamiento humano en el espacio económico global. Se considera la perspectiva transnacional, ya que los individuos se mueven en dos espacios sociales: su lugar de origen y el de destino (Hendel y Novaro, 2019). En este marco, urge el estudio a nivel biográfico, en una escala micro, considerando especialmente las historias de vida como recursos que permiten captar la especificidad del fenómeno en cada caso. En este sentido las sociologías de la experiencia y la individuación se posicionan como enfoques teóricos epistemológicos que permiten captar la subjetividad de los actores (Tapia, 2016; 2018).

En la modernidad tardía son los sujetos quienes dan sentidos a las trayectorias sociales por medio de la reflexividad; ofrecen soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas que enfrentan (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Las instituciones clásicas han perdido su centralidad en los procesos de socialización, tras lo cual emergió un individualismo no lineal. Éstas no pueden ya transmitir armoniosamente las normas de acción (Araujo y Martuccelli, 2012). Estudios en Latinoamérica destacan que allí los sujetos se constituyen como *hiper actores relacionales*, lo que hace que deban enfrentar desafíos que en otras latitudes son procesados por instituciones (Araujo y Martuccelli, 2014; Di Leo y Camarotti, 2015;

Martuccelli, 2017). Las profundas transformaciones del siglo XX (inequidades socioeconómicas, políticas neoliberales, desigualdades sociales) exigen a las ciencias sociales contemporáneas un cambio en su mirada, una superación de la sociología clásica basada en el estudio de la vida social.

François Dubet (2007) propone la sociología de la experiencia, con objetivo de captar las nuevas articulaciones entre lo social y lo individual, utilizando la noción de *experiencia social*. Los sujetos se constituyen como tales a partir de la interiorización de los roles ofrecidos en la sociedad. Es decir que “toma de allí los códigos, las restricciones, los símbolos, las metas que se propone y los medios que dispone” (2010: 191). El sujeto logra una acción a partir de aquel material, actúa verdaderamente. Puede verse la paradoja entre el influjo de lo social y la autonomía del actor.

Ambos procesos, los sociales y las experiencias individuales, se articulan en dos operadores analíticos que utiliza Danilo Martuccelli (2007) en su sociología de la individuación: soportes y pruebas. No hay individuo sin un conjunto de *soportes* afectivos, materiales y simbólicos, que lo vinculan con su contexto. Éstos tienen carácter relacional, abierto, heterogéneo, histórico y existencial. A su vez, las *pruebas* son aquellos desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, culturalmente representados; por medio de ellas se logra alcanzar una imagen de la sociedad a escala de los individuos con el fin de describir las maneras como se habita lo social. Por medio de las pruebas y su resolución los sujetos logran sentirse personales, únicos, distintos (Di Leo y Camarotti, 2013).

Finalmente, el concepto *experiencia escolar* refiere a “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79). En él se articulan las tres *lógicas de acción*, de la sociología de la experiencia, a partir de tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización (lógica de integración), distribución de competencias (lógica de estrategia) y educación (subjetivación). A su vez, la experiencia escolar se le presenta al actor como una prueba, que le impone el trabajo de combinación de lógicas.

En este trabajo considero más bien *experiencias educativas*, puesto que incluyo tanto sus trayectorias en escuelas medias como en bachilleratos populares, lo cual representa una vacancia en los estudios del campo migratorio y educativo.

Finalmente, este amplio espectro de factores constituyen el objeto de estudio de esta tesis: las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares de la CABA, en escuelas secundarias (escuelas medias y bachilleratos populares). Tales experiencias tienen lugar en contextos de desigualdad.

El abordaje de las *desigualdades* desde los enfoques relaciones superan la lectura material hegemónica, al considerar otros aspectos complementarios en los que también se expresa. Particularmente focalizan en las interacciones y las relaciones de poder como sustento de desigualdad, con un especial énfasis en la promoción de espacios de encuentro, los cuales al propiciar la cohesión entre personas, pueden conducir a prácticas de solidaridad y de empatía. Estos enfoques, sin desconocer la injerencia de los Estados y las políticas públicas en la generación de desigualdad (y también de mecanismos de compensación), visibilizan otros sentidos. Introducen definiciones en torno a los pares categoriales que construyen límites y justifican inequidades (Tilly, 2000), la segmentación en los vínculos de reciprocidad y las narrativas legitimadoras de desigualdad (Reygadas, 2008), la fragmentación social y la dimensión subjetiva (Saraví, 2015) y las actuales demandas de buenos tratos (Araujo, 2019) como emergentes actuales. Estas dimensiones relacionales dialogan con otros estudios previos, en torno a la redistribución y reconocimiento (Fraser, 2006) y la igualdad de oportunidades y de posiciones (Dubet, 2005). En el caso de población migrante, además, la diversidad étnica enmarca los procesos por los que la diferencia se vuelve desigualdad (Cohen, 2009), particularmente en el contexto de exclusiones legítimas (Halpern, 2009; Vaccotti, 2014) que tienen lugar en los asentamientos más precarios de la CABA. A su vez, las desigualdades también se expresan en el ámbito educativo, desde diversas dimensiones: diseño del sistema educativo, la conformación de circuitos escolares diversos, la importancia del mérito para superar obstáculos escolares, etc⁵.

Para abordar el objeto de estudio –las experiencias educativas de jóvenes que pertenecen a familias migrantes de sectores populares de la CABA, en contextos de desigualdad–, resulta fundamental detallar el cómo y cuándo se producen las dinámicas vinculares intra e intergeneracionales, que favorecen u obstaculizan la inclusión social y el reconocimiento desde la acción y perspectiva de los jóvenes. De este modo, procuro visibilizar las prácticas y escenarios subjetivantes, que, a modo de mediaciones subjetivas y simbólicas, operan

⁵ Las desigualdades educativas se desarrollan con mayor detenimiento en el capítulo 3.

facilitando o dificultando el respeto, la figuración de un proyecto de vida, el ejercicio de ciudadanía y de autonomía en las/s jóvenes.

1.2. Preguntas-problema que guían la investigación

- ¿Cómo se construyen las experiencias educativas de jóvenes migrantes o hijas/os de migrantes de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en escuelas secundarias –escuelas medias y bachilleratos populares–?
- ¿De qué manera se estructura la prueba escolar y cuáles son los soportes con los que cuentan para enfrentarla?
- ¿Qué características asumen los procesos de individuación de éstas/os?
- ¿Qué particularidades asumen las relaciones intergeneracionales en el marco de las experiencias educativas?
- ¿Cuáles son las características, continuidades y heterogeneidades en los vínculos entre escuelas secundarias y jóvenes de familias migrantes?
- ¿Cómo se desarrolla la tensión entre igualdad y desigualdad, en las experiencias educativas de jóvenes migrantes o hijas/os de migrantes?

1.3. Objetivos

Objetivo General

Analizar las experiencias educativas de jóvenes migrantes o hijos/as de migrantes, de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en escuelas secundarias, identificando vinculaciones con sus procesos de individuación y con sus configuraciones de (des)igualdad.

Objetivos específicos

- Caracterizar los soportes, las pruebas y las lógicas de acción que se vinculan con las experiencias educativas de estas/os jóvenes, en escuelas medias y bachilleratos populares.
- Describir las relaciones intergeneracionales (docente-estudiante; padre/madre-hijo/a), a partir de la construcción de autoridad, el tipo de vínculos que se establecen y las tensiones en las trayectorias educativas.
- Analizar las dinámicas institucionales, específicamente los vínculos entre estas/os jóvenes y las escuelas medias y bachilleratos populares, identificando puntos en común y heterogeneidades.

- Identificar y caracterizar las principales configuraciones de la (des)igualdad presentes en las experiencias educativas de estas/os jóvenes.

1.4. Estrategia metodológica

Esta investigación es de tipo cualitativo, puesto que es la que mejor puede articularse con el paradigma interpretativo, ofreciendo a su vez, la posibilidad de acercarse a las experiencias de las/os participantes (Vasilachis de Gialdino, 2007). Su fortaleza radica en captar fenómenos de causalidad y de relación mejor que los enfoques cuantitativos, son “capaces de incorporar la cuestión de significado y de intencionalidad como inherentes a los actos, a las relaciones y a las estructuras sociales” (Souza Minayo, 2009: 20).

En este marco, las técnicas utilizadas fueron: entrevistas, relatos biográficos y observaciones. El trabajo de campo tuvo lugar desde principios de 2016 hasta fines de 2018, realizado en dos etapas. A continuación describo cada una de ellas, detallando las particularidades de muestra y técnica para cada caso.

1.4.1. Primera etapa de trabajo

La primera parte tuvo lugar entre 2015 y 2018, en el marco de la maestría. Emplacé el primer trabajo de campo en el barrio de Bajo Flores, particularmente en la villa 1-11-14, de la CABA. Allí tenía una informante clave que trabajaba en el Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) como psicóloga infantil. Por medio de ella accedí a las/os primeras/os participantes y luego procedí mediante bola de nieve para los siguientes contactos. Las entrevistas las realicé en consultorio del centro de salud, que me era habilitado una vez por semana, según la disponibilidad institucional. En un caso, nos encontrábamos en un bar cerca del trabajo del participante.

En esta etapa, la muestra está compuesta por siete personas migrantes, mayores de 18 años, residentes de este barrio y que estén a cargo de niños/as en edad escolar primaria (nietas/os, sobrinas/os o hijas/os). Si bien la condición migrante (su cultura, hábitos, costumbres, modos de integrarse en la sociedad, etc.) difiere mucho según de qué comunidad proceda la persona, en esta oportunidad no tomé como criterio que sea migrante interno (es decir, del interior del país) o de otro país, así como tampoco de uno limítrofe o regional. Más bien, el foco estuvo puesto en que fuera del barrio y que cumpliera con los criterios de edad y de estar a cargo algún/a menor, cuya edad coincida con la de nivel primario. El motivo se debe a que en este

trabajo el objeto radica en las experiencias educativas que viven los actores, las cuales acontecen en instituciones de sectores populares de la CABA⁶.

Quienes participaron en esta etapa fueron:

Tabla 1. Perfil de participantes, etapa 1 del trabajo de campo.

Pseudónimo del/de la entrevistado/a	País de origen	Edad	Máximo nivel escolar alcanzado	Motivo de interrupción escolar	Nivel escolar de niñas/os a cargo
Mary	Paraguay	32	2° incompleto	Se escapa de la casa.	Un hijo en primaria, una hija en jardín infantes.
Ester	Bolivia (Cochabamba)	41	2° completo (abandonó y retomó luego)	Se va de la casa. Cuando su situación se hace estable, retoma estudios (en Bolivia).	Hijas/os en primaria y secundaria en curso.
Richard	Bolivia (Oruro)	41	2° incompleto	"Por joven rebelde que no supo aprovechar oportunidades".	Hijas/os en primaria y secundaria en curso.
Lorelei	Bolivia (Cochabamba)	33	1° incompleto	Ir a trabajar, situación de violencia en la casa. Escapa.	Hijas/os en nivel primario.
Mario	Bolivia (La Paz)	48	2° incompleto	Fallece el padre, sale a trabajar junto con sus hermanos.	Hija en primaria en curso, hijos en secundaria (en curso y abandono).
Dominique	Bolivia (Cochabamba)	56	3° incompleto	2° completo. Quiere hacer 3°, en Arg. Arranca, pero hay incompatibilidad con tareas domésticas.	Hijas/os mayores de 18 años (abandono, uno retomó con plan Fines, otro en curso). Nietos a cargo en 1°.
Roberta	Paraguay (Eusebio Ayala)	60	1° completo (Abandonó en Paraguay. Retomó en Bs As. Completó 1° en 2016)	No hubo incentivo de su familia. Las mujeres destinadas al ámbito doméstico.	Hijas/os mayores de 18 años, 2° incompleto. Nietas/os y sobrina a cargo, en 1° en curso.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, también entrevisté a una maestra y una ayudante de maestranza de la escuela primaria pública del barrio.⁷ El motivo de incluir a éstas últimas, remite a habilitar una

⁶ En esta primera etapa, si bien las/os participantes narran a sus trayectorias en el nivel primario en sus países de origen, la finalidad es poder tensionar las actuales de los niños en CABA.

polifonía de voces. Ellas fueron elegidas por dos motivos: son las personas con mayor antigüedad en su cargo (más de veinte años) dentro del plantel escolar y porque residen en el barrio. Con ellas, la técnica elegida fue entrevista semiestructurada (un encuentro por cada participante). Las mismas tuvieron lugar en la propia escuela, durante tiempo libre en la jornada de trabajo.

Este tipo de entrevistas consisten en una conversación registrada y dirigida por un investigador/a, según un tema de interés, a partir de una línea argumental del/de la entrevistado/a, a fin de poder acceder a su interpretación de experiencias, en sus propios términos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Esta técnica propone una experiencia subjetiva en la medida en que la narración que los sujetos entrevistados construyan nunca será igual a una anterior o futura (Kornblit, 2004). Estas entrevistas duraron una hora y media y el foco estuvo puesto en la dinámica institucional, tanto a nivel general como con la comunidad de alumnos migrantes en particular (Anexo 2).

En segundo lugar, con las/os adultas/os migrantes realicé entrevistas biográficas. Éstas comparten el formato de una entrevista semiestructurada, pero con un carácter más profundo, en tanto se busca indagar aspectos significativos personales de los sujetos, en un clima de confianza propicio (Anexo 3). Cecilia Souza Minayo (2009) define a estas técnicas narrativas como estrategias para investigar el sentido de la experiencia humana común en lugares sociales específicos, no correspondiendo con verdades sobre los hechos vividos, sino “una versión posible que les atribuye los que vivenciaron los hechos, a partir de los datos de su biografía, de su experiencia, de su conocimiento y de su visión del futuro” (p. 125). Realicé un total de doce entrevistas biográficas, la duración fue de una hora y media cada una. En los casos en los que nos reunimos dos veces, he entregado la transcripción del primer encuentro.

1.4.2. Segunda etapa de trabajo

Tras haber escrito la tesis de maestría, lo cual ofició como un momento de pausa para reflexionar en torno a las primeras conclusiones y así continuar con el trabajo de campo, en 2018 tuvo lugar la segunda etapa del trabajo de campo. Es importante reconocer aquí que se trata de un proceso que supone dos períodos de recolección de datos, pero que en el análisis se contemplan como un todo integrado. La distancia entre las dos salidas a terreno fue de un

⁷ Utilizo el término “agentes escolares” para referirme a actores institucionales, que desempeñan diferentes funciones en la escuela, cuyo testimonio es útil para la investigación.

año, en el cual me mantuve muy cerca de los primeros hallazgos a partir de la escritura de tesis (defendida en marzo 2018).

En esta segunda oportunidad, me propuse entrevistar a jóvenes hijas/os de migrantes⁸. El criterio de selección fue que estén cursando o hayan cursado en escuelas medias (EEM) o bachilleratos populares (BP) (en la siguiente sección introduzco ambas instituciones), de sectores populares de la CABA. Nuevamente, no propuse el requisito de que fueran de algún país de origen debido a que el objeto de estudio son sus experiencias educativas en escuelas secundarias de dicha jurisdicción, no obstante procedí con la oportuna vigilancia en torno a los efectos que producen las pautas culturales y familiares, dando cuenta de elementos diferenciales en los análisis.

La muestra de este grupo está compuesta por 13 individuos (8 mujeres y 5 varones). El requisito de selección consistía en su experiencia escolar (en BP o EEM), que sean mayores de 15 años y migrantes o hijas/os de migrantes.

El modo de encuentro con cada joven fue por medio de recomendación de informante clave (colegas que trabajasen en la institución o tuvieron conocidos/as allí) y luego a través de la técnica de bola de nieve. En esta segunda etapa de trabajo, no reduje la muestra a quienes residieran en un barrio particular, sino que amplié a que fueran de sectores populares. Las/os participantes, finalmente, proceden de algunas villas (1-11-14, 31-31bis y Rodrigo Bueno) y de barrios Constitución, La Tablada (que si bien es Provincia de Buenos Aires, la joven –Jeny– asiste a una escuela en CABA) y Ciudadela.

A continuación detallo el perfil de jóvenes participantes:

⁸ Me refiero a “hijas/os de migrantes” para incluir allí tanto a quienes nacieron en Argentina como en el país de origen de sus padres o madres. Las discusiones en cuanto a su denominación se introducen en la sección metodología y el capítulo 2.

Tabla 2. Perfil participantes jóvenes, etapa 2 del trabajo de campo

Joven	Cant. encuentros	Edad	País de origen del/ de la joven	Barrio	Institución 2°	Max nivel de estudio alcanzado
Lorena	4	22	Paraguay (Ciudad: Caaguazú). Migración a los 10 años	villa 31 bis	BP	3° incompleto. Profesorado en educación especial
Samuel	2	20	Paraguay. Migración a los 8 años	villa 31	BP	2° incompleto, tiene dos materias previas
Fatu	3	18	Paraguay (Ciudad: Asunción). Migración a los 7 años	Villa Rodrigo Bueno	BP	Estudiante actual de BP. Cursa 3er año
Jorge	3	23	Perú (Ciudad: La Oroña). Migración a los 16 años	Villa Rodrigo Bueno	BP	2° incompleto, tiene una materia previa
Camilo	5	24	Paraguay (ciudad Itapúa). Migración a los 12 años	Villa 31 bis	BP	2° completo
Jason	3	18	República Dominicana (Ciudad Moca). Migración a los 16 años	Constitución	EEM	2° en curso
Daniela	4	20	Argentina. Hija de mamá boliviana (Villazón) y papá boliviano (Potosí)	villa 1-11-14	EEM	2° incompleto, tiene cuatro materias previas
Blanca	4	17	Bolivia (Ciudad: La Paz). Migración a los 3 o 4 años	villa 1-11-14	EEM	2° en curso
Leila	3	16	Bolivia (Ciudad: La Paz). Migración a los 4 años	villa 1-11-14	EEM	2° en curso
Ángeles	2	16	Perú (Ciudad: Lima). Migración a los 16 años	villa 1-11-14	EEM	2° en curso
Juan	2	17	Paraguay (Ciudad: Asunción). Migración a los 4 o 5 años.	Ciudadela	EEM	2° en curso
Jeny	2	17	Bolivia (Ciudad: La Paz), migración a los 9 años	La Tablada	EEM	2° en curso
Meli	2	17	Bolivia (Ciudad: Santa Cruz), migración a los 7 años	Ciudadela	EEM	2° en curso

Fuente: Elaboración propia.

También mantuve encuentros con agentes educativos de ambas instituciones. En el caso de las escuelas medias entrevisté a preceptores/as y en los bachilleratos populares, a referentes⁹.

⁹ Éstos/as se denominan así porque su estructura organizacional es más flexible. Se distancian de las organizaciones con formatos tradicionales; a la vez que pueden desempeñar algunas tareas en una oportunidad,

De igual manera, ellas/os fueron seleccionadas/os por recomendación y luego bola de nieve. La muestra, para este grupo, quedó constituida del siguiente modo:

Tabla 3. Agentes educativos participantes, etapa 2 del trabajo de campo

Pseudónimo de agente educativo	Institución	Entrevistas
Marina	BP	1
Dolores	BP	1
Pedro	BP	1
Gabriel	EEM	1
Miriam	EEM	1
Sergio	EEM	1

Fuente: Elaboración propia

Las técnicas aplicadas para este grupo fueron entrevistas semiestructuradas (definidas en la sección anterior; Anexo 4). Con jóvenes trabajé con relatos biográficos (Anexo 6). Éstos permiten comprender los sentidos que los actores construyen en torno a los desafíos de sus biografías. Se trata de la elaboración narrativa que los jóvenes dan de sus experiencias. Por medio del testimonio subjetivo se recuperan las valoraciones que las personas hacen de su existencia (Pujadas Muñoz, 1992). Mediante la elaboración de los relatos se logra una mejor aproximación a los procesos de construcción de las identidades y las experiencias sociales de los sujetos y a las vinculaciones entre sus reflexividades, pruebas y soportes relacionales, materiales y simbólicos (Kornblit, 2004; Sautu, 2004; Vasilachis de Gialdino, 2007; Arfuch, 2010; Meccia, 2019).

Esta técnica resulta pertinente para el trabajo con jóvenes (Gentile, 2014; Di Leo y Camarotti, 2013; 2015). Se caracteriza por “la tensión en un número, en apariencia, muy amplio de “problemas” personales y las formas, en apariencia, muy contingentes de respuesta que jóvenes les dan” (Martuccelli, 2013: 11). Los relatos permiten captar la dimensión existencial, en sus múltiples vertientes que las/os jóvenes producen a diario. Éstas/os al narrar su historia, producen sentido, personal (al recrear retrospectivamente un proyecto de coherencia personal) y sociológico.

pero cuando se requiera otras. Además, pertenecen a las organizaciones políticas del barrio por lo que su modo de vinculación excede al rol pedagógico únicamente.

El proceso de construcción de los mismos, consta de pasos que fueron adaptados de la estrategia metodológica propuesta por Michèle Leclerc-Olive (2009). En primer lugar, diseñé una guía de entrevistas, distribuida en tres encuentros. En ellos busco recorrer las experiencias educativas incluyendo el nivel primario, secundario, su situación actual (en cuanto a lo académico). Asimismo, indago por cuestiones relacionadas con la migración, propia o de su familia, su día a día en CABA, el vínculo con familia extendida, las relaciones con amigas/os, pareja, los vínculos con padres y madres, hermanas/os, la vida en su barrio, las expectativas a futuro, entre otras. Desde el comienzo, propongo la finalidad de construir un relato biográfico, el cual está compuesto por acontecimientos. Los mismos permiten identificar los momentos de bifurcación o de cambios importantes en las biografías individuales (Leclerc-Olive, 2009). Durante los encuentros, busqué recuperarlos refiriéndome como aquellas vivencias importantes en sus vidas, vinculándolos con sus experiencias educativas¹⁰. En los primeros encuentros proponía una conversación guiada por la pauta de interrogantes, la cual era abierta y siempre alentando a la identificación de dichos eventos biográficos. Alrededor del segundo o tercer encuentro, una vez recorridos los puntos de entrevista, proponía la confección del relato, con el señalamiento puntual de cada acontecimiento y su ampliación, de a uno por vez, a fin de añadir más contenido¹¹. Finalmente, tras conversar sobre cada evento, les pedía que lo organicen en un orden (no necesariamente cronológico) para su relato. En el encuentro siguiente, les leía la versión preliminar, lo que habilitó a modificaciones o mayores detalles de las vivencias. Todos estos cambios fueron incluidos en la versión final. La misma les fue enviada por email.

Si bien tenía una cierta pericia en la construcción de relatos a partir del trabajo de campo con el equipo UBACyT, en mi salida a terreno encontré obstáculos nuevos: sucedió que no todos/as los/as participantes pudieron elaborarlo. Algunas/os (principalmente quienes tenían menos años de edad) no lograron identificar acontecimientos en sus biografías. A pesar de la re pregunta, de la explicación de la consigna y de brindar tiempo suficiente, no lograban priorizar hechos significativos que supongan un antes y un después, o, en algunos casos, solo

¹⁰ La pregunta que realizaba era: “Bueno, de todo lo que estuvimos charlando, si tuvieras que decirme cuáles son los momentos más importantes. Es decir, si tu camino escolar fuera una película, ¿cuáles serían sus escenas principales (positivas y negativas)? Incluyendo la primaria, secundaria y todas las instituciones donde pasaste. Podés tomarte tu tiempo, pensarlo tranquila/o. La idea es que los vaya anotando y si quedó algo sin que me contaras bien, lo conversemos un poco más”. En la re pregunta, los orientaba en la identificación de aquellos momentos que fueran “un antes y un después” en sus experiencias educativas/vidas.

¹¹ En el anexo 4, la pregunta 39 detalla los ítems de ampliación del relato por cada acontecimiento.

mencionaban uno. Este escollo fue conversado con mi director en cada oportunidad. Me encontraba en una tensión entre querer construir la narrativa pero sin forzar al participante. Optamos por esto último, de modo que en el Anexo 7, incluyo los relatos de quienes pudieron construirlo.

Los encuentros tuvieron lugar en las mismas instituciones educativas (en el comedor, salón de usos múltiples, aulas vacías), bares, plazas y en la casa de algún participante. Dejaba que cada quien eligiera donde ser entrevistada/o, según se sintiera más cómoda/o. En general, noté que optaban por espacios y momentos donde no se expusieran a ser reconocidas/os por otros. Por ejemplo, un participante que reside en la villa 31 fue entrevistado en un local de comida rápida en Retiro, que si bien es cerca, al ser aledaño y perimetral a su barrio evitaba ser reconocido. Otro joven prefirió encontrarse en el parque que está saliendo de barrio.

En cuanto al entusiasmo y las ganas de participar, noté que tenían motivación por contar su historia, que les alentaba que hubiera alguien escuchando y haciéndole preguntas. Me mostraba muy interesada por sus relatos y siempre estuve abierta a retomar sus narrativas. La guía de entrevista constituyó una pauta de las cuestiones a ser recuperadas, pero en general fue la propia conversación la que llevó a abarcar los puntos consignados. No percibí incomodidad, ni silencios prolongados que nos hicieran sentir “raros”, aunque sí hubieron emociones: varias/os jóvenes han llorado, reído, pensado. Camilo, uno de ellos, me dijo que era la primera vez que le contaba aquello a una persona, dándole sentido no solo de confianza (en tanto confidencialidad) sino también de la posibilidad de contar algo de su infancia a otra persona, que esté ahí interesada y comprometida por lo que escuchaba.

“Volver” después de cada encuentro era un dilema conmigo misma. Por suerte siempre hay otros con quienes compartir esa desazón de historias vividas, de injusticias sociales, pero también de admiración, fortaleza, capacidades múltiples. Cada día de entrevista, era *un* día de entrevista. Es decir, trataba de prepararme para ese encuentro y que no hubiera una segunda entrevista el mismo día, o que no tuviera actividades seguidas. Esto, no solo por si se retrasara o extendiera el tiempo de cada encuentro, sino para poder reflexionar. En general, me iba a tomar un café, revisaba notas, agregaba otras. El post entrevista biográfica implicaba una tensión porque por un lado había tanto material, no solo en el sentido de datos empíricos, sino de verdad, en tanto historias de vida. Y si bien uno quiere relatarlas, “vomitarlas” –como cuando uno come algo que le hace mal por dentro, le hace doler y cree que puede aliviarse–,

tratar de contarlas enteras... por otro lado, hay una imposibilidad porque el impacto emocional que generaba cada encuentro era muy difícil de ser transmitido.

La desgrabación de las entrevistas las hacía yo, en la misma semana, ya que para el siguiente encuentro les devolvía (enviaba por email) la transcripción. La mayoría de las/os participantes no las leía, aunque sí la habían recibido correctamente. En aquellos casos donde llegamos a la instancia de construir el relato biográfico, lo leí en un encuentro y fuimos modificando en función de sus opiniones.

Finalmente, hay algunos aspectos que fueron comunes entre ambas etapas de trabajo. En primer lugar, en cada encuentro inicial con el/la participante antes de comenzar, expliqué el proyecto de investigación (finalidad, duración, marco institucional, entre otros). Ellas/os han expresado su voluntad de participar. A su vez fueron avisadas/os de la posibilidad de suspender la conversación en el momento que quisieran, sin tener que explicar motivo alguno. Les garanticé total confidencialidad, utilizando datos de identificación ficticios en posteriores transcripciones o publicaciones. Todo esto quedó sellado con la firma del consentimiento, por ambas partes. Cada participante recibió una copia del mismo, con datos de contacto míos y de mi director.

En segundo lugar, en todos los encuentros registré las observaciones (de los espacios y las actividades que se realicen allí, así como de las actitudes, gestos, expresiones de cada uno) (Anexo 1). Cuando entrevisté a adultos/as migrantes y jóvenes fueron observaciones descriptivas, las cuales consideran los elementos paralingüísticos de los entrevistados (tono de voz en determinados temas, silencios entre discursos, énfasis en determinadas frases, posturas corporales, risas, etc.). En el caso de entrevistas a agentes educativos, las observaciones fueron participantes, debido a que me adentré en la dinámica institucional. Si bien no participaré en ninguna actividad concreta, “(...) el investigador modifica y es modificado por el contexto de observación, siendo esta una condición intrínseca de las actividades de esta naturaleza” (Ferreira Deslandes, 2008: 178).

A partir de tales registros confeccioné un diario de campo, considerado como un instrumento por el cual el investigador anota lo que observa, las impresiones personales, las conversaciones informales, los comportamientos (muchas veces contradictorios con los relatos), etc. (Souza Minayo, 2009). Rosana Guber (2004) sostiene que “el registro es una valiosa ayuda no sólo para preservar información, sino también para visualizar el proceso por

el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo” (p.166). El registro es la cristalización de la relación entre informante e investigador, desde la óptica de este último. Guber sostiene que deben registrarse los datos observacionales (obtenidos directamente por el investigador) y los datos verbalizados (aquellos que proceden del entrevistado). “El trabajo de campo es todo cuanto ocurre en el campo (y aún fuera de él) con los informantes –reales y potenciales– y con el investigador” (p.172). Por lo tanto insta al registro de aquello que sucede antes y después del encuentro, porque pueden aportar datos o pistas para nuevas preguntas.

1.4.3. Consideraciones para el análisis de datos

Tras las dos etapas de trabajo de campo, la muestra de participantes y la cantidad de entrevistas se compuso de la siguiente manera:

Tabla 4. Muestra total de trabajo de campo

	Total	Cantidad entrevistas
Adultas/s migrantes	7	12
Jóvenes	13	39
Agentes educativos nivel 1°	2	2
Agentes educativos nivel 2°	6	6
Cantidad total de entrevistas		59

Fuente: Elaboración propia.

El universo de estudio de esta tesis lo componen jóvenes mayores de 16 años, migrantes o hijos/as de migrantes, que residan en sectores populares de la CABA y que hayan cursado o estén cursando en EEM y/o BP¹².

Para el análisis de los datos, retomé los criterios de la *teoría fundamentada (Grounded Theory)*, desde la cual se propone un ida y vuelta permanente entre la teoría y los datos construidos en el trabajo de campo. Es decir que paralelamente a la toma de entrevistas y observaciones, recurrí a la teoría a fin de construir categorías emergentes. Dicha articulación permite la elaboración de las siguientes instancias, así como la delimitación del criterio de *saturación teórica*, dando cuenta del agotamiento de información nueva aportada por los sujetos participantes, para la construcción de nuestras categorías (Glaser y Strauss, 1997;

¹² Es importante aclarar que la inclusión de personas adultas migrantes, si bien no se incluyen en la población de este estudio, devienen centrales para comprender cómo se construye la experiencia educativa, y las relaciones intergeneracionales en ella, en el marco de los proyectos migratorios. Del mismo modo, interrogar a agentes educativos visibiliza otras voces que producen efectos y condicionan las experiencias educativas de tales jóvenes. Es por ello, que sin componer el universo estricto de este trabajo, ambos actores representan valiosos aportes para el análisis.

Glaser 2004; Jones, Manzelli y Pecheny 2004; Dick 2005; Strauss y Corbin, 2006; Soneira 2007).

A fin de identificar categorías centrales, utilicé los criterios de *parsimonia* –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posibles– y de *alcance* –aplicar el campo de análisis sin desligarse de la base empírica– en diálogo con el estado actual del arte y el marco conceptual (Kornblit, 2004; Vasilachis de Gialdino, 2007).

En los próximos capítulos puede verse desplegado el *corpus* de análisis a partir de categorías emergentes, en las cuales se condensan líneas de sentido, producto de la codificación analítica. A su vez, también introduzco proposiciones que consisten en alguna dimensión de la categoría, dable de ser destacada de manera particular.

Por otro lado, utilicé el software Atlas.Ti para la codificación de las entrevistas. Esto permitió una lectura sistemática, a la vez que facilitó el análisis por medio del agrupamiento de códigos en categorías. Algunos de ellos fueron diseñados con antelación al análisis y otros surgieron en el mismo proceso de lectura.

Finalmente, a lo largo de la tesis utilizo *verbatim*, es decir citas de las/os entrevistadas/os con las cuales pretendo graficar un argumento que luego es leído/problematizado en términos teóricos. Elegí aquellas citas que lograran transmitir, de la mejor manera posible, la idea general. Los testimonios son referidos en adelante del siguiente modo:

- Cuando recupero los dichos de participantes adultos/as migrantes incluyo entre paréntesis la referencia de nombre y edad.
- Cuando me refiera a referentes o preceptores/as de las instituciones, aclaro su nombre y rol en la institución, detallando si fuera escuela primaria o secundaria (en este caso, si es escuela media –EEM– o bachillerato popular –BP–)
- Cuando remita a jóvenes detallo su nombre, edad, institución a la que asisten y el rol de estudiante (puesto que en las instituciones algunos referentes también son jóvenes).

Por último, una mención importante es que, si bien la muestra final de jóvenes se compone por 12 migrantes y 1 hija de migrantes (Daniela), en la tesis me refiero a la población de estudio como “descendientes de migrantes”, “hijas/os de migrantes” o “jóvenes de familias migrantes”, optando por una denominación lo más amplia y abarcativa posible. El motivo es que muchas veces son tratadas/os de igual modo sin importar si nacieron en otros países o en Argentina, lo cual puede deberse a que la procedencia familiar y étnica tienen más peso que

la nacionalidad. Además, al ser personas jóvenes, me propongo explorar una “identidad en construcción”, lo que requiere trasladar la pregunta por el quiénes son a la pregunta por el quiénes dicen que son (Terrén Lalana, 2007). Al analizar sus procesos de individuación me propongo dar cuenta de las fronteras, límites, demarcaciones y clasificaciones. A su vez, el discurso biográfico supone su descripción en la red narrativa de sus recuerdos, sueños, ilusiones, frustraciones. Esta investigación no centra su objeto de análisis en jóvenes inmigrantes de alguna nacionalidad, o migrantes en sí, sino en sus experiencias educativas y las formas que toman las desigualdades sociales en los contextos de la vida cotidiana, que pasan por procesos que articulan diferencia y desigualdad, como es el caso de la etnificación¹³ (esta discusión se retoma en el capítulo 2).

1.5. Las instituciones: escuelas medias y bachilleratos populares

La actual Ley de Educación Nacional (LEN, 26.206) establece la obligatoriedad de la educación secundaria (artículo 16). Destaca en su cuarto capítulo, las modalidades, objetivos, ciclos comprendidos en dicho nivel, entre otras.

En este trabajo, analizo las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes que tienen lugar en Escuelas de Educación Medias (EEM) y Bachilleratos Populares (BP). A modo introductorio, menciono algunas cuestiones relativas al origen de ambas instituciones, dejando para los capítulos 8 y 9 la caracterización de sus dinámicas diarias.

Las EEM (en reemplazo a las Escuelas Municipales de Educación Media – EMEN –) surgen en 1990. Son escuelas secundarias creadas en la Ciudad de Buenos Aires, previas a la descentralización de escuelas nacionales secundarias (desde la nación hacia cada jurisdicción) que en sus inicios dependían de la Dirección de Educación Post-Primaria. Al momento de dicha descentralización, estas instituciones quedan en una órbita difusa, lo que les otorga mayor independencia y un alto nivel de discrecionalidad a sus autoridades. “Las EMEM adoptaban regulaciones pre-existentes de manera flexible y creativa con cierto margen de

¹³ “(...) Esta opción comporta una exigencia que es teórica y metodológica al mismo tiempo: la de trabajar con conceptos ajustados a la experiencia de los sujetos investigados y hacerlo a través de una metodología transparente a su biografía. Esta opción evita la cosificación del objeto y la derivación determinista de comportamiento y actitudes a partir de categorías étnicas constituidas sobre la primera generación. Se busca, así, una forma de trabajo acorde con un marco teórico poscolonial y orientado en el sentido de lo que se conoce como *‘grounded theory’*” (Terrén Lalana, 2007: 191).

maniobra para definir la organización de la cotidianidad escolar dentro y fuera del aula” (Meo y Milstein, 2018: 6).

Como característica central, estas instituciones surgen con la pretensión de suplir el acceso a la educación en aquellas zonas donde no había escuelas medias disponibles (Vior y Rocha, 2006). En su origen se orientan hacia la inclusión y retención educativa de estudiantes con sobriedad o con trayectorias interrumpidas (Fridman, 2016), constituyeron “(...) un esfuerzo por neutralizar las consecuencias sociales y educativas de las políticas económicas implementadas desde fines de 1989” (Más Rocha, 2007: 51).

Sus directores/as eran designados/as de manera personal, sin concurso público. Se consideraban sus antecedentes en el trabajo con grupos de sectores vulnerables, en el marco de respeto, así como su compromiso y credenciales políticas, bajo la intención de crear una escuela *diferente* (Milstein y Meo, 2018). En estas instituciones se diseñaron estrategias de trabajo en colaboración con programas universitarios o de otro tipo de organizaciones, así como también contaron con recursos presupuestarios específicos. En aquellos primeros años, dichas escuelas forjaban relaciones estrechas con familias y estudiantes, así como con organizaciones no gubernamentales o universidades. Sin embargo, con el paso del tiempo, “se fueron institucionalizando cada vez más (...) [hasta arribar a] una forma de dirección escolar más convencional” (Meo y Milstein, 2018: 12).

Finalmente, algunos estudios cuestionan el real impacto de estas escuelas, por cuanto reconocen que han reproducido las condiciones de desigualdad de sus estudiantes, ya que han sido objeto de políticas focalizadas, propias de proyectos políticos y económicos liberales. Se denuncia así “El carácter profundamente asistencial que asume la escuela pública en general –y las EMEN en particular– constituye una política discriminadora en tanto refuerza el carácter ‘pobre’ de la educación para los pobres” (Más Rocha, 2007: 52).

Por otro lado, en un contexto de crisis socioeconómica, los BP emergen como iniciativas de organizaciones sociales que significaron una innovación del formato escolar. Desde el 2001 diversos movimientos territoriales se plantean la necesidad de *tomar la educación en sus manos*, creando escuelas populares, escuelitas infantiles, jardines maternas, espacios de alfabetización y centros culturales. “Allí se abrió una etapa de resistencia, de conflictividad social que (...) siguen en sus acciones expresando la demanda popular en la creación de escuelas en clave de Educación Popular autogestionadas, de abajo para arriba, de

construcción de poder popular y de interpelación al pensamiento único” (Ampudia, 2012: 15).

Los bachilleratos se basan en procesos de lucha colectiva y emancipatoria, constituyéndose como “propuestas de escolarización capaces de aportar a la generación de sujetos políticos, críticos y autónomos, que pugnen por superar las diferentes formas de opresión social” (Gluz, 2013: 51). Con este fin diseñan iniciativas que cuestionan el formato tradicional tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos que se expresan en la gramática de la escuela y que constituyen la base de la formación de la subjetividad. De este modo, diseñan formas organizacionales diversas, en cuanto a la dinámica de sus clases, los espacios, los tiempos, la duración. Su plan de estudios se compone de un ciclo de tres años, funcionan generalmente en horario vespertino y se dirigen a personas mayores de 18 años, cuyo requisito es que tengan la primaria completa.

En el 2015 se realiza un relevamiento que confirma la existencia de 93 BP en Argentina, el 39.5% localizado en CABA, mayormente en los barrios vulnerables. A su vez, el 45% está oficializado, es decir que está habilitado para emitir títulos de estudios secundarios, bajo la órbita de la modalidad Educación para Jóvenes y Adultos (EDJA) (GEMSEP, 2015).

1.6. Organización de la tesis

El título de la tesis –“Ser alguien en la vida’. Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijos/as de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”– busca representar los ejes centrales del análisis. En breves líneas, “ser alguien en la vida” da cuenta de un mandato de movilidad social ascendente que se estructura al modo de una transmisión en las relaciones intergeneracionales entre padres/madres e hijos/as. Da cuenta de un pasaje de “no ser nadie” en la actualidad, a “ser alguien” en el futuro. Este mandato, como se verá, es cuestionado por las/os jóvenes que lo problematizan, en sus capacidades de agencia y reflexividad. Por otro lado, la perspectiva de la desigualdad relacional representa una lectura transversal a todos los capítulos, por cuanto sus diversas dimensiones atraviesan y condicionan las experiencias educativas. En tercer lugar, esta tesis recupera las pistas de la sociología de la experiencia y de la individuación para reflexionar en torno a las experiencias educativas de jóvenes de familias migrantes, las cuales representan el objeto de estudio. Finalmente, el trabajo de campo se emplaza en los sectores populares de la CABA, que son leídos más allá de su posición de subordinación

material, incluyendo otros aspectos de la sociabilidad de estos grupos, justamente a partir de la mirada de los actores.

El recorrido propuesto se compone de cuatro partes, entre las que se distribuyen los diez capítulos. En la primera parte se analizan los antecedentes y la construcción del objeto de investigación. Establezco en esta sección la perspectiva relacional en torno a la juventud, desde la que se ubica a las y los jóvenes como sujetos agentes reflexivos. Sitúo los sectores populares en los que residen, en la CABA. Así como también doy cuenta de los dilemas identitarios que atraviesan descendientes de migrantes, debido a la tensión que emerge entre su adaptación a la sociedad de destino y la pertenencia a las raíces culturales de la familia y la peyorativa denominación “migrantes de segunda generación” que los subsume. En el capítulo 1 incluyo además el tema de las desigualdades desde los enfoques relaciones, que se centran en las interacciones y las relaciones de poder como sustento de la misma. En el capítulo 2, recupero trabajos que dan cuenta de la inclusión de jóvenes de familias migrantes en el sistema educativo. Tensiono la desigualdad en dicho ámbito a partir de una triple clasificación (estructural, institucional y subjetiva).

La segunda parte de esta tesis aborda las relaciones intergeneracionales, entre padres/madres e hijos/as y entre docentes y estudiantes, en el marco de las experiencias educativas. En el capítulo 4 desarrollo cómo fueron éstas para padres y madres migrantes (personas adultas) a partir de sus trayectorias en la escuela primaria, que tuvo lugar en sus países de origen, en tensión con las actuales de sus hijos/as también en el nivel básico en CABA. Articulo las relaciones intergeneracionales con planteos en torno a la autoridad, la transmisión, la movilidad social, entre otros. También desarrollo el modo de vinculación entre la familia y la escuela. Doy cuenta del pasaje de un mérito individual (porque en tiempo pasado, el éxito escolar dependía del propio esfuerzo) a uno de tipo familiar (ya que la familia diseña modos de conducirse, a fin de posibilitar una trayectoria prolongada en sus descendientes).

El capítulo 5 aborda las relaciones intergeneracionales pero entre padres/madres e hijas/os jóvenes a partir de las experiencias educativas. Establezco los puntos de encuentro y las heterogeneidades entre tales vinculaciones, según las/os descendientes están cursando el nivel básico o medio. El mandato de la importancia de la educación ya es internalizado por las/os jóvenes, por cuanto sostienen la creencia en lograr un ascenso social. En su rol parental, las/os adultas/os atraviesan una prueba familiar que consiste en la tensión entre construir vínculos horizontales con sus hijas/os y mantener relaciones estatutarias de mayor

verticalidad, lo que las/los posiciona como soportes ambivalentes. Se analiza también la tensión entre educación y trabajo que las/os atraviesa, a partir de indagar los sentidos y aspiraciones laborales.

La tercera parte analiza las trayectorias educativas y procesos de individuación de jóvenes hijas/os de migrantes en dos capítulos. El número 6, focaliza en la identidad y los procesos de reconocimiento y menosprecio, a partir de las relaciones entre pares, propias de la sociabilidad en diversos ámbitos de sus biografías: cara a cara y virtuales. Se señalan aspectos vinculados con la confianza, la mirada, la estigmatización, discriminación y culpabilización como procesos que contribuyen a vivencias de valor-disvalor, objetualización-subjetivación del otro y propias. Asimismo, rastreo las relaciones con *profes*, quienes cobran un valor central en las experiencias educativas, a partir de su presencia, interés genuino y el buen trato que proporcionan.

En el capítulo 7 recupero la crítica al concepto de abandono escolar, en tensión con las vivencias de autorresponsabilización que atraviesan las/os jóvenes. En el análisis de sus itinerarios escolares se hace evidente que los procesos de desafiliación no son repentinos, sino que se preceden de otras instancias, muchas veces invisibilizadas. Doy cuenta de los modos en que se estructuran las desafiliaciones institucionales, a partir de situaciones de desenganche o de poco reconocimiento de sus trayectorias previas.

En la cuarta parte, los últimos dos capítulos aluden a la organización institucional, señalando aspectos en común y heterogéneos, de EEM y BP. En el capítulo 8 reconstruyo la trayectoria de jóvenes (su llegada y la de referentes, las dinámicas diarias de cada institución, los vínculos que se construyen en tales trayectorias). La escuela se posiciona como un lugar seguro, que oficia de soporte afectivo y simbólico para las biografías juveniles. Particularmente, el dispositivo asambleario de los BP emerge como un espacio que potencia los procesos de subjetivación de tales actores.

En el capítulo 9 recupero la teoría de Jacques Derrida sobre la *hospitalidad condicional e incondicional*, como dos lógicas presentes en ambas instituciones. También detallo su vinculación con el barrio, puesto que comportan características territoriales. Por otro lado, una preocupación común entre referentes de EEM y BP es la problemática del egreso efectivo. Invito a la reflexión sobre los sentidos del título secundario, en particular, y de la educación media, en general. Emerge la posibilidad de crear un *tercero*, en tanto espacio de

articulación, de “ser en común”, que supera la significación instrumental del tránsito escolar. En este marco, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se consolida como una herramienta que cuestiona los conocimientos y valores “universales”, a la vez que propicia la democracia y ciudadanía.

La tesis culmina con el capítulo de conclusiones, en el que recupero los resultados centrales en diálogo con las preguntas-problema y los objetivos que guiaron este trabajo. A continuación, describo la dialéctica igualdad-desigualdad en las experiencias educativas analizadas, a partir de cuatro posibles configuraciones que se tensionan mutuamente. La configuración estructural alude a aquellas leyes, programas, diseños del sistema educativo; la configuración intergeneracional, incluye las relaciones entre padre/madre e hijos/as, los sentidos del proyecto educativo en dicha vinculación y cómo se construyen estas relaciones; la configuración subjetiva, remite a los procesos identitarios de las/os jóvenes, a partir de vivencias de reconocimiento y menosprecio; y la configuración institucional, incluye tanto elementos de la organización institucional como las interacciones que allí tienen lugar. Estos cuatro planos explicitan la compleja trama de igualdad-desigualdad que atraviesa a las experiencias educativas de tales jóvenes. Incluyo los soportes y las pruebas, así como las diversas lógicas de acción, que caracterizan su proceso de individuación. Por último, propongo reflexionar en torno al papel de la educación e invito a interrogarnos por los modos de construir democracia y pautas de ciudadanía desde las escuelas secundarias.

Capítulo 2: Coordinadas conceptuales para pensar el cruce entre: juventud, migración y desigualdad

Tal como lo anticipa el título, el presente capítulo persigue la finalidad de introducir las discusiones en torno a algunos ejes de esta tesis. Estudiar las experiencias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes que residen de sectores populares, a partir de la consideración de sus trayectorias en EEM y BP, supone una tarea analítica cuyos antecedentes pueden descomponerse en varias partes. Por ello, pretendo en el capítulo 2 y 3 dar cuenta de las principales dimensiones que componen dicho objeto de estudio. En esta oportunidad, recupero antecedentes que permiten visibilizar las desigualdades que viven las/os jóvenes de familias migrantes de sectores populares de la CABA, –quedando para más adelante, la cuestión educativa–.

Las secciones del capítulo abordan temáticas densas y con una vasta producción en sí mismas, algunas de las cuales constituyen campos de estudios en las ciencias sociales. Sin pretender reducir su desarrollo, aunque acotándolo a solo algunas aristas, me propongo recorrer, en primer lugar, el tema de la juventud: ¿cómo se piensa a las juventudes en la actualidad? y ¿Qué implicancias tienen dichas miradas? A continuación, me detengo en la migración como fenómeno social y particularmente en las tensiones que adiciona a la condición juvenil, es decir desarrollo cómo son las/os jóvenes migrantes, qué se entiende por la nominación “segundas generaciones” y cuáles son los dilemas identitarios a los que se ven expuestas/os. En tercer lugar, introduzco el eje de las desigualdades, tomando los aportes de enfoques relaciones, a la vez que en tensión con otros argumentos tales como pobreza, exclusión, inclusión, igualdad, mérito y fragmentación social. Finalmente, concluyo, por todo lo expuesto con antelación, que jóvenes de familias migrantes ocupan posiciones de desigualdad respecto de sus pares nativas/os, lo que comporta una marca adicional a los desafíos vitales que atraviesan en sus biografías.

2.1. Jóvenes de sectores populares: entre prejuicios y estigmas

En este apartado me propongo definir a la población juvenil a partir de los debates contemporáneos. Una primera distinción contrapone adolescencia y juventud. Aquella proviene de las tradiciones de la psicología y enfoca al sujeto particular y sus transformaciones (fisiológicas, sexuales, cognitivas, afectivas); mientras que la juventud como categoría, es propia de las ciencias sociales y humanidades y hace hincapié en las

relaciones establecidas entre los sujetos particulares y las formaciones sociales, sus vínculos y rupturas (Dávila León, 2004); así como en las cuestiones culturales y los problemas estructurales que se pretenden abordar (Kantor, 2008). Asimismo, la nominación *juventudes*, denuncia que no hay una expresión singular capaz de albergar un amplio espectro de sentidos, a la vez que cuestiona las visiones homogéneas y la propia diversidad. “Si el uso del plural tiene algún sentido (...) es el de discutir las identidades estáticas, esenciales, definidas en torno a supuestos atributos naturales que portan los sujetos y la consecuente apelación a respetarlas o corregirlas” (Kantor, 2008: 24).

Una lectura criticada es aquella que posiciona a la juventud como una transición entre la infancia y la adultez (De Singly, 2004). En este marco, la noción “moratoria social” refiere a dicho tiempo de espera, aceptado social y culturalmente, previos a la asunción de roles y responsabilidades adultas (Erikson, 1971). Tal concepto es ampliamente criticado debido a su mirada sociocentrista, pues refería únicamente a jóvenes de sectores medios y altos, quienes contaban con ese privilegio de espera, realidad que dista de la que viven jóvenes de sectores populares. La juventud como transición es una idea moderna que supone una etapa transitoria e incompleta hacia un momento posterior, la adultez, en donde los sujetos se encontrarían en una instancia de “completud” respecto de su ejercicio de ciudadanía (Chaves, 2010). En consecuencia, se propone una categorías más adecuada –“moratoria vital”– (Margulis y Urresti, 1996), la cual se emparenta con la posesión de un “capital temporal” que poseen todas/os las/os jóvenes (Gentile, 2014).

Una lectura superadora ubica a la juventud como categoría relacional, por lo que no se la puede definir de manera ontológica o esencial, ni se la puede universalizar. “Hablar de jóvenes significa considerarlos como sujetos en relación, como actores completos, inmersos en relaciones de clase, edad, género, étnico-raciales” (Benassi, 2017: 47). Mariana Chaves, referente en la sociología de la juventud, la define como:

Un concepto relacional, es decir que solo adquiere sentido en relación a un contexto social más amplio y en su relación con lo no juvenil; históricamente construido, es decir que no significa lo mismo ser joven ahora que hace veinte años; es situacional, responde a contextos bien definidos lo cual significa evitar las generalizaciones; es representado, sobre lo juvenil se dan procesos de disputa entre las representaciones elaboradas por agentes externos y las propias; es cambiante, se construye y reconstruye permanentemente; se produce en lo cotidiano, es decir, sus ámbitos de referencia son íntimos, familiares, cercanos: los barrios, la escuela, el trabajo; se construye en relaciones de poder, definidas por condiciones de dominación/subalternidad o de centralidad/periferia, y por último, es transitoria, donde los tiempos biológicos y sociales del joven en lo individual, los integran o expulsan de la condición juvenil a diferencia de

las identidades estructuradas/estructurantes que son perdurables, como la clase, étnica, género (2010: 38).

Por lo tanto, la condición juvenil (ser y estar en el mundo) es mediada por su ubicación en el espacio social, de modo que no es igual ser joven mujer, que varón, ser joven de distintas clases, ser local o extranjero; así como también serlo en diversos ámbitos.

En este marco relacional, merece una mención especial la definición de sector popular. Esta categoría si bien incluye a quienes se ubican en una posición de subordinación económica, la trasciende, al incluir otros aspectos de la sociabilidad propia de este conjunto tales como la mirada de los actores en torno a sus prácticas, sus intereses, gustos, resistencias. Ana Arias y Pablo Di Leo (2019) consideran inadecuado homogeneizar a los sectores populares mediante categorías como “pobreza” o “marginalidad”, dado que muchas veces contribuyen a procesos de estigmatización, a la vez que invisibilizan sus agencias colectivas. En el mismo sentido, Pablo Semán y Cecilia Ferraudi Curto (2016) sostienen que el abordaje de los sectores populares debe ubicarse entre lo estructural y las posiciones particulares, puesto que tales grupos desarrollan estrategias para controlar mejor los avatares de la economía. Incluyen también la dimensión cultural, social y relacional, ya que se consideran los modos en que los sujetos configuran sus vidas y construyen redes de relaciones en la posición en la que se encuentran.

Es profuso el recorrido de trabajos que abordan la población de jóvenes de sectores populares, desde el que sobresale la situación de desventaja en la que se encuentran. Uno de los ámbitos en los que más perjudicada se encuentra esta población, es en el laboral. El desempleo juvenil supera ampliamente al de la población adulta (Tokman, 2008; Weller, 2009; Martínez, 2017). A su vez, presentan peores condiciones de contratación, es decir que acceden a trabajos de menor calidad, debido a los salarios bajos, relaciones laborales irregulares, poca estabilidad, empleos temporales, etc. (Miranda, 2009). Adicionalmente, muchas/os jóvenes de estos sectores deben insertarse tempranamente en el mercado de trabajo, sin haber concluido estudios formales en varios casos (Pérez y Busso, 2015).

Otro punto abordado, remite a su ubicación residencial en la ciudad. Acontece cada vez más una segregación socio-urbana (Gentile, 2016), por lo que se genera una mayor polarización residencial. El espacio se segmenta y los territorios se diferencian entre sí, provocando una mayor homogeneidad en el interior de los barrios (Cerrutti y Grimson, 2005). Por ello, a la población de jóvenes de sectores populares, además de las propias cualidades juveniles, se le

añaden aquellas que surgen de la acumulación de desventajas concentradas en el territorio, que aumenta las condiciones de vulnerabilidad y exclusión (Saraví, 2006). Dicha ubicación, las/os compele a una *estigmatización territorial*, en la medida en que ante la creciente preocupación por el delito y la seguridad, se suele identificar a jóvenes de estas procedencias como responsables; así como también aumenta su exposición a la hostilidad y abuso policial (Kessler, 2012). Son sospechados de ser partícipes o culpables de los disturbios, actividades ilegales o hechos de violencia que perturban el orden social (Kaplan y di Napoli, 2015: 126). “Los más castigados por las diversas formas de violencia social y quienes más mueren a causa de gatillo fácil son adolescentes y jóvenes. Y que –aunque el dato no resulte en absoluto tranquilizador– no son ellos/as quienes cometen con mayor frecuencia actos delictivos (...)” (Kantor, 2008: 23).

En este mismo sentido, es importante visibilizar la influencia de los medios de comunicación. Las/os jóvenes son representados públicamente y posicionados en el discurso mediático, en el espacio de carencia, de aquello “otro” que lo socialmente valorado, o directamente son responsabilizados por las problemáticas que afectan al conjunto. Los medios suelen vincular a esta población con la violencia, el delito y/o las adicciones (Llinás, 2011); éstos actúan “como caja de resonancia de un imaginario al que le sobran miedos y le faltan chivos expiatorios” (Reguillo, 2000: 55). Si bien no se condice con hechos y estadísticas, el miedo extensivo a que jóvenes cometan delitos, justifica una mirada social de peligrosidad, asociada a ciertos grupos –propios de sectores vulnerables– y a la propensión de los mismos (Kaplan y di Napoli, 2015). Es así que los medios de comunicación satanizan a jóvenes, pero no en tanto categoría social, sino más bien, a ciertas/os jóvenes, particularmente las/os pobres (Reguillo, 2004).

También ha sido objeto de estudio la vinculación de jóvenes de sectores populares y escuela, en términos de sus recorridos formativos. Este punto es desarrollado en el próximo capítulo, sin embargo, cabe destacar que se estructura la imagen de jóvenes de estos sectores, que no trabajan ni estudian –son “ni-ni” –, lo que supone que se individualiza la problemática del acceso a políticas de servicios universales como educación y el posterior mercado de trabajo, a la vez que ubica a los actores como responsables de su destino (Benassi, 2017). Esta nominación es muy criticada porque alude a un carácter estático, cuando en verdad se trata una alternancia entre momentos de asistencia e interrupciones escolares, de empleo y desempleo (Gentile, 2014). Pese a ello, también presenta la posibilidad de reflejar “núcleos

duros de exclusión”: jóvenes cuya situación no se revierte con los procesos más generales de recomposición de la actividad económica, puesto que inciden otras variables de las desigualdades como es la segregación socio-espacial (Kessler, 2011).

Como puede verse, muchas de estas miradas contribuyen a procesos de negación y negativización de las juventudes, puesto que les niega la existencia como sujetos totales (en transición o incompletos) y se negativizan sus prácticas (juventud-problema, joven-desviado, rebelde, delincuente, marginal, etc.) (Chaves, 2010; Di Leo, Güelman y Sustas, 2018). No obstante, desde el campo de las ciencias sociales vienen desarrollándose abordajes analíticos y prácticos, que focalizan en la dimensión ético-política, así como redefinen las vinculaciones entre instituciones y jóvenes, poniendo en el centro sus experiencias y formas de reconocimiento (Pinheiro, 2007; Di Leo y Camarotti, 2013; 2015). Desde estos enfoques se visibilizan las múltiples formas de agencia en la que jóvenes se subjetivizan, construyen soportes y diseñan estrategias para superar pruebas estructurales. Esta tesis se inscribe en tal línea crítica de estudios de las juventudes.

2.2. Tensiones y devenires en las identidades de jóvenes migrantes

2.2.1. La condición migrante

En este apartado me propongo dar cuenta de algunas menciones básicas acerca de la migración en general y en la CABA en particular. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define migración como la movilidad “(...) de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos” (2014: 38). A su vez, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005) considera que a futuro las migraciones seguirán existiendo, dada la importancia en la economía de los países, receptores y emisores de personas. También reconoce que la migración no obedece a rutas de Sur–Norte o de Este–Oeste, puesto que se trata de un fenómeno multidireccional, en el que muchos países son a la vez países de emigración y de inmigración.

Desde el último cuarto del siglo XX las migraciones han cambiado de patrón de manera significativa. Por un lado, Europa deja de ser el continente de emigración, siendo reemplazado por África, América Latina y Asia. Por otro lado, antes la libre circulación era vista de manera positiva, ahora cada vez más hay medidas restrictivas y de control, tanto para

el ingreso como la permanencia en un territorio ajeno. Las migraciones antes eran laborales y reguladas por los Estados, ahora, en cambio, son de tipo irregular y clandestinas (Arango, 2003)¹⁴. Esto tiene lugar en el marco del capitalismo actual, que muestra signos de una contradicción. De un lado, se promueve la libre circulación de bienes, capitales e información, que es valorado como exitoso; pero en un sentido opuesto se controla de modo irrestricto la movilidad de las personas (Bauman, 2003).

A su vez, un indiscutido progreso en el fenómeno se relaciona con la consideración de derechos humanos de personas migrantes, tal como lo expresa el Convenio Internacional sobre la protección de todos los trabajadores migratorios y de sus familias, adoptada por la ONU (2003). Estos colectivos expresan cada vez más sus múltiples demandas, sin embargo, se presenta aquí una nueva contradicción, puesto que el modo de resolver dichos reclamos es a través del Estado o del mercado, los cuales constituyen ámbitos en los que estas poblaciones quedan excluidas (Vaccotti, 2012). Una de las principales causas de expulsión de las/os migrantes se relaciona con la situación de irregularidad, en términos de permisos de residencia. Esto resulta paradójico ya que los países no habilitan vías de regularización pragmáticas para estas poblaciones, que quedan indefectiblemente ubicadas al margen de la ley. Así, se posicionan de manera vulnerable para su devenir laboral, habitacional, de asistencia social, etc.

En el plano nacional, desde fines del siglo XIX y principios del XX se registra la llegada masiva de europeos, portadores del ideal de civilidad. Regía la ley “Avellaneda” (1876) que otorga iguales derechos a extranjeros y a argentinos, a fin de promover el trabajo de las tierras. A lo largo del tiempo se suceden diversos períodos que conllevan cambios en materia migratoria (Novick, 2012). A partir de 1976, con gobiernos de economía liberal, en los que se dicta la ley “Videla” (núm. 22.439, año 1981) –por la cual la persona inmigrante indocumentada no puede tener acceso a servicios de salud, educación, trabajo–; se desarrolla una política migratoria de corte policial. Durante las presidencias de Carlos Menem (1989–1999) tienen lugar acciones contrapuestas, algunas de apertura y otras restrictivas. El fin de esta etapa coincide con la crisis del modelo neoliberal, las/os inmigrantes son acusadas/os del fracaso socioeconómico y se extienden las miradas xenófobas. De este modo, la migración deja de ser vista como un aporte para la sociedad y pasa a ser criminalizada y estigmatizada. Esto se produce a partir de la visibilización que tienen los flujos regionales, dada la mayor

¹⁴ En la actualidad las movilidades, en gran medida, continúan siendo motorizadas por la oferta y demanda de trabajo, aunque no de modo exclusivo.

concentración en Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), producto de la mayor oferta laboral. Hacia el final del siglo, las políticas migratorias se vuelven restrictivas, con mayores limitaciones, impedimentos y expulsiones que afectan principalmente a migrantes regionales. En el contexto discursivo, tanto a nivel político como de los medios de comunicación, “el inmigrante regional aparece como un fenómeno *novedoso, masivo, incontrolable y peligroso*” (Halpern, 2007: 152).

Susana Novick (2012) destaca del período 2003–2012, con gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, la actual Ley de Migraciones Argentina (num.25.871, año 2003), desde la cual se valoran los aportes de la población inmigrante. También subraya la emergencia de diversas normativas y programas¹⁵ que dan cuenta de un giro ideológico de apertura y reconocimiento de la migración como un derecho fundamental: “El derecho a la migración es esencial e inalienable de la persona y la República Argentina lo garantiza sobre la base de los principios de igualdad y universalidad” (art.4).

En diciembre de 2015 asume la presidencia el frente Cambiemos. En Enero de 2017 el Poder Ejecutivo Nacional dicta un Decreto de Necesidad y Urgencia (núm. 70/2017), con el cual se reaviva la imagen del inmigrante como peligroso, que atenta contra la “seguridad pública” (González y Tavernelli, 2017). No solo resultan cuestionables sus artículos, sino también el procedimiento por el cual se dicta. Es decir, modifica puntos de la Ley de Migraciones, la cual es ampliamente celebrada, a nivel nacional e internacional, por medio de un decreto que,

¹⁵ -2002: Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados Parte del Mercosur y Acuerdo de Regularización Migratoria Interna de Ciudadanos del Mercosur. Aquí el énfasis estuvo puesto en la libre movilidad regional.

-2003 en adelante se dictan una serie de acuerdos, cuyo foco continuó siendo el de tratamiento interregional en el espacio de integración (Novick 2005). Los mismos incluyeron cuestiones de Visa Mercosur, plazo de noventa días para turistas, gratuidad de visados para estudiantes y docentes.

-2004: Decreto 1601/2004, facilitó la adopción de la ciudadanía a los hijos de argentinos en el exterior.

-2004: Disposición n°2079, se suspendieron las expulsiones de inmigrantes de origen limítrofe.

-2004: Decreto n° 1169: fijó las pautas de regularización migratoria de ciudadanos nativos de países no pertenecientes al Mercosur, que, al 30 de Junio de 2004, estuvieran residiendo en el territorio nacional.

-2005: Programa de Regularización Documentaria Migratoria “Patria Grande”, que propuso la regularización documentaria de inmigrantes indocumentados procedentes de países del Mercosur y asociados, que hayan ingresado al país antes del 17 de abril de 2006 y estableció las condiciones que rijan los ingresos posteriores a esa fecha (Disposición 53.253/2005).

-2008: Programa RAICES - Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior, creado en el ámbito del Ministerio de Educación, y el Programa Provincia 25 (2008), dieron cuenta de la necesidad de establecer nexos con argentinos emigrados.

-2008: Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus víctimas (num. 26.364).

-2008: Creación de UNASUR, que “implica novedosos desafíos porque representa un espacio nuevo de integración con cantidad superior de países integrantes y con mayor heterogeneidad en materia de gobiernos” (Nejamkis, 2012: 103).

-2009: Creación de la Comisión Nacional de Refugiados (CO.NA.RE) (Resolución 390/09, Ministerio del Interior).

basado en la cuestión de urgencia, no pasa por debate del congreso.¹⁶ Se alienta, así, al control en las fronteras y la restricción en el ingreso de los extranjeros, ante la “emergencia” del fenómeno migratorio.

Para contextualizar la población migrante hoy en nuestro país, Ana Paula Penchaszadeh (2012) recupera datos del último Censo (2010)¹⁷. Argentina tiene una población total de 40.117.096 habitantes, de los cuales 1.805.957 son extranjeros. En Provincia de Buenos Aires se ubica el 52%, que corresponde a 941.941 personas; en CABA, el 21,1%, lo que significan 381.778 inmigrantes; finalmente en las demás provincias se ubica el restante 26,75%, es decir un total de 482.238.

Ahora bien, la población inmigrante, que proviene mayormente de países de la región, se localiza en zonas específicas dentro de CABA. En general, en aquellos barrios en los que el acceso a la vivienda es más económico, pero con condiciones habitacionales desventajosas. Solo cuatro barrios nuclea el 35% de las/os inmigrantes de origen boliviano, paraguayo y peruano, los cuales son: Villa Lugano, Flores, Nueva Pompeya y Balvanera (Dirección Nacional de Población, 2009). Es decir que se ubican en las zonas sur, sur-oeste y, en menor medida, en centro-sur de la ciudad, destacándose

(...) la existencia de una relación entre la condición migratoria y la pobreza sino que también refleja la dinámica de una ciudad que plantea serias restricciones en el acceso a la vivienda para muchos grupos sociales, en este caso los migrantes paraguayos, para muchos de los cuales la única posibilidad de asentarse en la CABA pasa por sumarse a las poblaciones de las villas miseria (Mera, 2012: 163).

Las villas son barrios, dado que cumplen con la funciones de residencia y de ser un espacio productivo. María Cristina Cravino (2009) las define como “barrios con pretensión de ser ‘barrios’ similares a los formales (...) fragmentos de ciudad sin status de ciudad” (p.50). Esta pretensión es debido a cuestiones de estigma, y no tanto por su materialidad (aunque son permanentes las demandas al Estado para proveer condiciones urbanas como otros sectores). Denise Merklen (2005) describe a los barrios populares como emplazamientos de “los

¹⁶ Anahí González y Romina Tavernelli (2017) revisan y denuncian algunos de los puntos del DNU 70/2017: desde la notificación de la orden de expulsión se reducen de 30 a 3 días, el tiempo para presentar un recurso de revisión; se elimina el efecto suspensivo del trámite de expulsión mientras dure el proceso de revisión; imposibilidad de ejercer el derecho a la defensa, debido a los tiempos *express* establecidos; posible detención del migrante en cualquier momento, aunque su expulsión no esté firme; cancelación de residencia para migrantes condenados aunque su condena no esté firme; iguala la condición de irregularidad migratoria con un delito (cuando en realidad es una falta administrativa).

¹⁷ Se toma la referencia del último Censo Nacional que tuvo lugar en el año 2010, con la salvedad que estas cifras podrían quedar desfasadas, hoy diez años después cuando se aproxima la nueva edición censal.

pobres”, “los desposeídos”, “los excluidos”. Sin embargo, ambos autores destacan la centralidad del barrio en la formación de identidades, por medio de la construcción de relaciones de solidaridad y proximidad, intentando suplir la vacancia de las instituciones

Las villas surgen en la época de sustitución de importaciones, como el albergue para el migrante trabajador (Vaccotti, 2014; 2017). Durante la década de 1980 las mismas crecen abruptamente, en 1983 viven allí 11.157 habitantes; en 1990: 39.897. Desde entonces, acontece un incremento progresivo: en el año 2001 moran allí 107.805 personas, en el 2010 aumenta a 163.587 habitantes. Según la Encuesta Anual de Hogares de 2012, en CABA residen 3.072.464 personas, de las cuales un 10% lo hacen en situaciones habitacionales precarias. Si a la cifra de residencia en villas, se agregan asentamientos (24 en total) y núcleos habitacionales (2 en total), la misma asciende a 300.000 habitantes (ACIJ, 2016).

Asimismo, en las villas de CABA el 49% de los habitantes nacieron en la Ciudad de Buenos Aires, el 34% en un país limítrofe o Perú, el 13% en alguna provincia de Argentina y el 3% en Gran Buenos Aires. Por lo tanto es menester aclarar que “no existe un vínculo relevante entre el déficit habitacional argentino y la migración limítrofe: en primer lugar, porque dicho déficit es muy superior a la cantidad de migrantes y, en segundo lugar, porque no todos los migrantes integran automáticamente este déficit (Grimson y Caggiano, 2012)” (Vaccotti, 2014: 110).

Los datos del Censo 2010 reflejan que el 7,6% de la población de CABA proviene de Paraguay, Bolivia y Perú. A su vez, en aquellos hogares de villas cuyo jefe o jefa es nacido en un país limítrofe o Perú, el porcentaje de hijas/os nacidas/os en CABA es del 69%, frente a un 31% quienes nacieron en el exterior. Estos datos dan cuenta de:

La tendencia a magnificar la presencia de extranjeros en la CABA y, especialmente, en los territorios de relegación como las villas. Si a las personas nacidas en países limítrofes y en Perú, que habitan las villas (que, como ya vimos, constituyen el 34% de la población de estos espacios), le sumamos a sus hijos (y, en menor volumen, a sus nietos) nacidos en la Ciudad de Buenos Aires (y contabilizamos correctamente como argentinos), obtenemos un volumen mayor de personas que son percibidas como extranjeras; que son visibilizadas y homogeneizadas étnicamente, en el contexto de la impronta migratoria de estos espacios de informalidad urbana (Vaccotti, 2014: 110).

Argentina pasa de ser el enclave europeo a un país “latinoamericanizado”. En la década de 1990 se incrementa la visibilización de las diferencias y tienen lugar procesos de etnicización (Grimson, 2011), por los cuales los rasgos fenotípicos y de residencia (negros y villeros) quedan agrupados en el genérico “bolivianos” (Vaccotti, 2014). Aquellos migrantes que

llegaban y se ubicaban en las villas de Buenos Aires, son ahora los chivos expiatorios a los cuales asignarles la responsabilidad de las consecuencias socio-político-económicas del modelo neoliberal. Estos procesos continúan vigentes como se muestra a continuación.

2.2.2. Dilemas identitarios de jóvenes migrantes

En tiempos actuales la migración está alcanzando magnitudes nunca vista con antelación, los flujos de personas que *se mueven* adquiere dimensiones impensadas y todo tiende a que continúe en aumento. La población que más migra son los menores de 20 años, cuyo 34% son jóvenes entre 15 y 19 años, seguido de un 26% entre 10 y 14 años. Sin embargo, aun cuando se trate de un tema de relevancia social, dicha temática permanece desatendida, puesto se adolece de políticas públicas en materia de niñez y adolescencia migrantes (Ceriani Cernadas, García y Gómez Salas, 2014).

Tal migración ocurre, muchas veces, en condiciones irregulares:

[Esta] ha ido incrementándose de manera paralela al crecimiento de la demanda de trabajo desprotegido y precario en las áreas informales o sumergidas de la economía de los países de destino. En este contexto han florecido las políticas migratorias restrictivas que, por un lado, reducen las opciones de migración regular (entre otras vías, por reunificación familiar) y por el otro, estimulan o perpetúan mecanismos irregulares (incluyendo con redes de tráfico de personas) (Ceriani Cernadas, García y Gómez Salas, 2014: 12).

La migración puede consolidarse como una oportunidad, típica de procesos de conectividad, para aquellos grupos con mayor poder adquisitivo; pero también puede tratarse de un emprendimiento en búsqueda de mejores puestos de trabajo, para aquellas personas que anhelan un “progreso” (Sanchís y Rodríguez Enríquez, 2011). De este modo, el tránsito de la juventud refleja la desigualdad de oportunidades de la estructura social.

Como afirma García Borrego (S/F), los jóvenes migrantes tienen que recorrer los mismos caminos que el resto de personas de su edad, pero tienen que hacerlo en peores condiciones que ellos, porque a los dos itinerarios habituales (de la escuela al trabajo y de la adolescencia a la adultez) se añade un tercero, el que va de la sociedad de su país de origen a la receptora (Miranda, Cravino y Martí, 2012: 29).

Es así que jóvenes migrantes *saltan* a la adultez, es decir se aceleran sus procesos de autonomización¹⁸. Ana Miranda, María Cristina Cravino y Santiago Martí (2012) analizan las migraciones de jóvenes de Paraguay hacia Argentina, en las cuales dichas movilidades implican la finalización de su período formativo y el inicio de la participación en la actividad

¹⁸ Tal como se desarrolla en la sección anterior, esta situación no es exclusiva de jóvenes migrantes.

económica. El alejarse del hogar de origen los enfrenta con responsabilidades económicas y decisiones personales.

Las/os jóvenes, al igual que migrantes en general, sufren un doble atravesamiento: por un lado, su origen social y, por el otro, el lugar que ocupan en la estructura socioeconómica del país de destino. Muchas/os llegan con pocos recursos económicos, sumado a la condición de ilegalidad que pueden presentar, lo cual las/os posiciona en un lugar desventajoso para la integración en la sociedad. Por ello, se ven obligadas/os a aceptar condiciones precarias de trabajo, vivienda, etc. (Nobile, 2006).

Tal como sostiene Carles Feixa (1990), en los estudios en torno a jóvenes migrantes se incluyen otros vinculados a la temática de la “integración social”, que comprende la inserción al mundo educativo y laboral; un antecedente central en esta temática lo constituyen los estudios de Alejandro Portes. Él estudia la asimilación social de jóvenes descendientes de migrantes, a fin de analizar si se integran en la cultura de la sociedad de destino (tal como había sucedido con inmigraciones previas: italianas, irlandesas, etc.) o si se produce una fragmentación. Este grupo constituye un desafío para las sociedades y los gobiernos receptores, que deben incorporar a sus miembros y convertirlos en ciudadanos productivos. En tales estudios, la integración es pensada desde la esfera laboral y educativa, y no en otras instancias como es la política o participativa (Portes y Zhou, 1993; Portes, Vickstrom y Aparicio, 2013).

Los autores, a través de varios trabajos (Portes y Zhou, 1993; Zhou y Bankston, 1996; Portes y Rumbaut, 2001), observan cómo hijas/os de inmigrantes de finales del siglo XX difieren de aquellas/os de una primera migración –en principios del siglo XX–, quienes habían ascendido rápidamente en la estructura social. En cambio, observan que en esta oportunidad las trayectorias socio-económicas no son homogéneas, sino que algunas alcanzan una movilidad social ascendente, mientras que otras no, o incluso experimentan un descenso. Así, critican los procesos de asimilación lineal de las nuevas generaciones en la sociedad de destino. Sugieren la consideración de otros factores como son la estructura familiar, el capital humano y social de sus padres y madres, la ubicación en el espacio urbano, el color de la piel, la capacidad protectora de la comunidad étnica, las relaciones entre padre e hijos. Tales factores se ubican además en un marco legislativo, de políticas públicas y de percepción social acerca de la inmigración (Laíz Moreira, 2014).

De este modo, proponen en la Teoría de Asimilación Segmentada, tres tipos de aculturación intergeneracional: *la aculturación consonante* (hay una adaptación por parte de las/os descendientes a la nueva cultura, así como a su lengua); *la aculturación selectiva* (hay una adaptación a la nueva cultura, a la vez que una preservación de elementos de aquella de origen de sus padres y madres); *la aculturación disonante* (las/os hijas/os se adaptan a los nuevos valores sociales más que sus progenitores y pueden rechazar los elementos tradicionales de su cultura) (Portes y Zhou, 1993; Zhou y Bankston, 1996; Portes y Rumbaut, 2001).

Si bien dicha teoría es un antecedente central en el estudio de las siguientes generaciones, algunas/os autoras/es (Aparicio Gómez y Tornos, 2006; Thomson y Crul, 2007; Oso, Sáiz y Cortés, 2017) consideran que no en todas las latitudes la misma tiene igual efecto. En ese sentido, se critica que la teoría de Portes posiciona a los grupos étnicos como homogéneos e invisibiliza las diferencias que existen en su interior. Sin embargo, se acuerda con que el fin de la integración responde a “(...) la perspectiva del logro conseguido como un todo, una finalidad última por la que se ubica socialmente a los y las hijas de las familias migrantes de manera permanente, como sugiere la popularidad académica del término “segunda generación”, pese a las dificultades sociológicas que uso conlleva” (Oso, Sáiz y Cortés, 2017: 302).

El término “segundas generaciones” surge en estudios anglosajones, uno de sus primeros usos fue durante los años noventa en las obras de Portes. Se consigna, así, a descendientes de inmigrantes, sean nacidas/os en el país de origen como en el de destino. Ahora bien, lejos de ser aceptada sin más por la comunidad académica, diversos trabajos han esgrimido sus críticas. Iñaki García Borrego (2003), desde una mirada socio-antropológica, considera que esta denominación contiene un componente estigmatizante. Supone que aquellas/os hijas/os de inmigrantes, nacidas/os en el país de acogida de sus padres y madres, son igualmente tratadas/os como extranjeros, de modo que se les ubica como opuestos a los “autóctonos”. “De esta manera, el estigma pareciera transmitirse de ‘generación en generación’” (Gavazzo, 2013: 80). Además, incluye la suposición de ser un grupo estable, con atributos hereditarios, que dista del autóctono y se ubicaría inferior a él. “La expresión se revela entonces como implícitamente discriminatoria y el darla por válida contribuiría a sustentar estereotipos discriminatorios con respecto a los inmigrantes y a sus hijos” (Aparicio y Tornos, 2006: 21).

A su vez, dicha nominación no comprende a todas/os las/os descendiente de inmigrantes, sino solo a quienes descienden de trabajadoras/es manuales que ocupan posiciones subordinadas en la sociedad de acogida (Bolzman, Fibbi y Vial, 2003).

Finalmente, supone un error gramatical, en la medida en que tales jóvenes, o su mayoría, nunca han emigrado, sino que son nacidos en la sociedad de destino. A la vez que, ser hija/o de inmigrantes implicaría una lineal identificación con la cultura del país de origen de sus padres y madres (o la propia, según sea el caso).

Entonces, desde esta denominación:

Se entiende a la cultura como si fuera una cosa, que se trae consigo de lugares que se imaginan como lejanos. Pensamos, en cambio, que la cultura es contextual, y cuando las personas se mueven, las formas culturales también mutan (Grimson, 2011). Tampoco se puede asumir que el haber venido de otro país como parte del proyecto migratorio de sus progenitores o el haber nacido en otro país constituye en sí mismo una barrera a la “integración” como ciudadanos del país en cuestión, pues esto sería afirmar que la extranjería es un estigma que se hereda, de forma automática y mecánica (Hakim, 2015: 32).

La categoría de inmigrante, a diferencia de la de extranjero, designa específicamente a la fracción de los trabajadores asalariados que comparten posiciones estructurales con la llamada clase trabajadora nacional, es decir, con las personas que tienen las condiciones de trabajo más precarias, ocupan los puestos de trabajo menos prestigiosos y los salarios son más bajos (Cachón, 2002; Gil Araujo, 2010)¹⁹.

La ya errónea designación de “migrantes de segunda generación” constituye un preludio de los avatares subjetivos en los que se ven envueltas/os quienes descienden de migrantes, producto de la tensión entre: la existencia de una cultura de origen (propia o de sus progenitores) y la de la sociedad receptora, así como el lugar que ocupa la migración – subestimada– en la nueva cultura, con la consecuente *alterización*.

Desde una perspectiva macrosocial, en la sociedad se produce un encuentro de culturas, lo que lleva a la búsqueda de su diferenciación. Esto supone la definición de un “nosotros”, que comparten características iguales. Así se delimitan ciertos límites, ciertas normas comunes que

¹⁹ Ser extranjero implica una dimensión jurídica, por la cual la persona no dispone de “papeles” para trabajar en el lugar de destino, los cuales refieren a una certificación de derechos: residencia, trabajo, salud, educación. Se trata de una frontera legal (Hakim, 2015). De este modo, ser inmigrante no es igual a ser extranjero, aunque se comparta el mismo estatus legal. “No todos los inmigrantes, incluso los nacidos en otro Estado, son clasificados como extranjeros, ni todos los extranjeros son catalogados como inmigrantes. También existe la posibilidad de ser extranjero para el Estado-nación en el cual se ha nacido, o ser considerado un inmigrante sin haber emigrado a ningún lugar” (Gil Araujo, 2010: 53).

determinan modos de vida deseables (Margulis y Urresti, 1998). Cuando estas concepciones culturales son incorporadas al sentido común, se establece una hegemonía de la normalidad (Elías, 1998; Grimson, 2000; San Román, 2003).

Frente al “nosotros” se estructura un “otro”, alguien diferente, que porta características consideradas negativas, que lo estigmatizan.

Este estigma, según Goffman, hace referencia a un ‘atributo profundamente desacreditador’ ya que es incongruente con nuestro ‘estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos’ (1995: 13). Esta estigmatización del otro hace que dejemos de verlo como una persona total, anula los restantes atributos que pueda poseer, pasando esa característica desacreditadora a constituirse en la identidad completa de esa persona (Nobile, 2006: 7).

La interpelación como “otros” funciona así como un disparador para la reflexión sobre la propia identidad. Al igual que sus padres y madres que fueron “rechazados” (o definidos como “no deseados”) en los discursos oficiales argentinos durante la década de 1990, algunas/s de estas/os hijas/os son percibidas/os como una continuidad de esa generación, por lo cual también son estigmatizadas/os (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014). Esta transferencia de estigma implica una perspectiva hereditaria de la identidad, que desconoce tanto el proceso de construcción, como las diversas identificaciones que hay en una misma generación.

En todo caso, en un contexto “europeizante”, los hijos frecuentemente se ven interpelados como “otros”, situación que constituye una imposición que no sólo los “marca” sino que restringe sus opciones de identificación y prácticas culturales a la identidad y la cultura de sus padres y parientes (...). No existe “herencia” entonces, sino reinención y reconstrucción permanente de una memoria compartida por diversas generaciones. (Gavazzo, 2013: 82)

No se trata de una transmisión lineal, sino de una creación en el estar y transitar la experiencia migrante. Las/os hijas/os constituyen un grupo social particular que si bien posee influencias similares al de sus madres y padres (los significantes compartidos por su cultura, origen, costumbres, etc.), son reapropiadas de modos específicos. “Es que las continuidades identitarias, cuando ocurren, si bien implican los mismos significantes, pueden resultar en significados diferentes para cada generación” (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014: 208).

Desde los espacios microsociales las personas migrantes y sus descendientes son tenidas como un “elemento distorsionador de la vida social del país” que no termina de encajar en el modo en que la sociedad se imagina a sí misma. En ese caso, la *alteridad étnica* se percibe como el objeto del poder político que se proyecta sobre quienes son más vulnerables y opera sobre las/os hijas/os, incluso peor que sobre sus padres y madres, debido a su “condición fronteriza”, que sería una situación a mitad de camino entre inmigrante y nativo (García

Borrego, 2003: 36). Las/os descendientes reciben la misma carga desvalorizante que acreditaron las/os migrantes tiempo atrás.

En un plano subjetivo, las/os hijas/os viven en la tensión entre dos pertenencias: al mundo de sus raíces y a la sociedad donde crecieron. El asumir la cultura parental como propia y vivir según tales costumbres, las/os ubica en una posición de discriminación en la sociedad receptora. Pero por otro lado, el alejarse de tales valores y adoptar los de la nueva cultura, las/os aleja de los sueños de sus padres y madres, de progresar manteniendo su solidaridad étnica y valores tradicionales (Gavazzo, 2011; Novaro, 2015). A dicha tensión se le agrega el factor laboral, dado que quizás su inserción en el mercado proviene de la incorporación en el negocio familiar, lo que las/os posiciona más cerca de tales raíces culturales (Hender y Novaro, 2019).

El modo en que jóvenes sortean dicha tensión es fluctuante. Natalia Gavazzo, Mariana Beheran y Gabriela Novaro (2014) observan que los jóvenes reaccionan de diversa manera ante el contexto hostil, en el que cumplir con el designio de los padres se vuelve motivo de discriminación.

Existe un recorrido que va de la negación de la discriminación (“a mí nunca me discriminaron”) y la auto-desvalorización (“ellos son malos”) hasta el “pasar como” (en el sentido goffmaniano de transformar la apariencia física, el habla y la vestimenta para alejarse del estereotipo estigmatizado), la reacción violenta (hacia otros argentinos o hacia sus propios padres) y la guetificación (p.203).

Gavazzo (2011; 2016a; 2016b) da cuenta de otra salida a dicho dilema: la construcción de una identidad latinoamericana a fin de lograr su integración. De este modo, enmarca la capacidad de agencia de las/os jóvenes, en torno a los nuevos sentidos de su identidad. Hay quienes lo logran por medio de prácticas artísticas “como formas de ‘refugiarse’ de la discriminación y para armar una red de relaciones ‘entre iguales’ que les permitan comprometerse social y políticamente con cambios en su posición de subordinados” (Gavazzo, 2011: 159). Asimismo, allí se crea un espacio donde se negocian sentidos, confrontan estereotipos sociales y reconocen la herencia cultural (Gavazzo, 2016a).

Dolores Juliano (2002) considera que hijas/os de inmigrantes pueden construir *identidades fluidas*, por las que logran enriquecer una experiencia vital diversificada, priorizando uno u otro ámbito de pertenencia, según lo requiera cada situación. El desafío de la escuela y otras instituciones consiste en brindar un marco respetuoso, sin estigmas, donde sientan la libertad de desarrollar sus opciones identitarias libremente.

Sin embargo, no todas/os las/os jóvenes transitan por dicho dilema identitario por medio de estrategias que permitan *quedarse*, otros, en cambio, emprenden el “regreso”. Laura Oso (2008) analiza el caso de descendientes de españolas/es que residen en Francia, quienes se encuentran integradas/os en el ámbito educativo y laboral, pero que se sienten atraídos por las raíces, a tal punto que algunas/os emprenden el “retorno”. Si bien el mismo puede estar motivado por varios factores (vínculos afectivos, una oportunidad ante alguna situación de crisis, búsqueda de mejor calidad de vida, revalorización de una España *dinámica y moderna*, frente a una Francia *estancada*), uno de ellos remite al “proceso de construcción identitaria, para poder probar ese “otro lado” en términos culturales, en el cual se ha sido igualmente socializado” (p. 283). La autora analiza la construcción y transmisión del “capital transnacional” como un proceso que se da a partir de la socialización en familias transnacionales, por lo cual el propio proyecto migratorio de los padres resulta trascendental en aquel retorno de los hijos.

2.3. La desigualdad como condición que atraviesa a las experiencias sociales

2.3.1. Apuntes preliminares

En este apartado doy cuenta de algunas discusiones introductorias a la temática de la desigualdad. La misma emerge como una condición que atraviesa toda la experiencia migrante, en múltiples aspectos de la biografía de los actores. A su vez, dialoga y tensiona otros conceptos como son: exclusión, inclusión, pobreza, igualdad, justicia, reconocimiento, discriminación –que serán abordados en esta oportunidad–, segmentación, fragmentación, relación e interacción –desarrollados a continuación–.

Para enmarcar la problemática en un plano regional, es importante recordar que América Latina es la región más desigual del planeta, aunque no es la más pobre (CEPAL, 2017). Antes que hablar de desigualdad, se hablaba de *exclusión*. Dicho término cobra impulso en Francia, desde 1970, con un especial énfasis individualista, puesto que “los excluidos” eran las personas incapaces, desventajadas y quienes su condición se explicaba por su propia debilidad (Boltansky y Chiapello, 2002). Con el paso del tiempo también quedaron incluidas en dicho término las víctimas de la nueva miseria, ahora personas desocupadas.

Tal como lo evidencia complementariamente Castel (1998), la exclusión ha fundamentado políticas basadas en la *díada adentro-afuera* ocultando la discusión sobre la desigualdad o, en términos de Boltansky y Chiapello (2002), obturando procesos de lucha contra las diversas formas de explotación que, en las sociedades contemporáneas, se caracterizan porque los explotadores satisfacen sus intereses esquivando las exigencias del bien común (Gluz, 2018: 30).

Nora Gluz (2018) recupera los aportes de Robert Castel (1998) para dar cuenta de cómo, desde las nuevas transformaciones producto de la globalización de la economía, la privatización, los procesos de desregulación que hicieron colapsar la sociedad salarial y con ello los mecanismos de integración social, surgen perspectivas que proponen resituar el problema de la exclusión en el contexto de las condiciones sociales que la producen. Así, junto con las “viejas desigualdades” de clase del capitalismo industrial, este contexto propicia “nuevas desigualdades”, más móviles, flexibles, dinámicas, tales como aquellas asociadas al género, los aspectos regionales, las formas y estructuras de ingreso, el acceso a prestaciones sociales y financieras, de educación, salud, etc. (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). En ese sentido, Gluz (2018) observa que se vira desde los sujetos de la periferia hacia el núcleo del orden social.

En este marco, se consolidan las políticas de discriminación positiva, que tuvieron lugar en Argentina durante los años noventa y perseguían la finalidad de compensar las consecuencias producidas por políticas económicas y de reducción del Estado. Este tipo de medidas son criticadas, puesto que, si bien se proponen mitigar la caída de amplios sectores de la población en la pobreza, no se pretenden realizar modificaciones estructurales ni políticas universales. Desde una perspectiva crítica, se trata de propuestas asentadas sobre programas asistencialistas, poco eficaces para superar la persistencia de las desigualdades, las cuales tienen como consecuencia la construcción de sujetos destinatarios como tutelados y asistidos, al crear “la figura del necesitado” –que sustituye al sujeto de derecho– (Duschatsky y Redondo, 2000). Las políticas asistencialistas –en oposición a las de integración– no resitúan a los sujetos y grupos en las redes de reconocimiento social, de acceso a bienes que la sociedad produce, de recomposición del tejido de sociabilidad, sino que los sostienen en una condición de mera “asistencia” (Gluz, 2018). Asimismo, estas medidas omiten tanto las desigualdades estructurales en el acceso a las oportunidades, como la segmentación de los mercados de trabajo, entre otras (Jacinto, 2010).

A la vez, dichas políticas son juzgadas porque se dirigen hacia la población pobre específicamente, presuponiéndole una identidad propia y diferente al resto de la sociedad. Además, “La creciente inestabilidad laboral y la caída en la pobreza, transitoria o durable, de sectores antes estables mostró que las fronteras entre pobres y no pobres, eran, cuando menos, más tenues de lo que se suponía hasta el momento” (Kessler, 2011: 5).

Gabriel Kessler (2011) propone considerar la complementariedad entre conceptos –exclusión, desigualdad y pobreza– más que posicionar una cronología o superación. Considera que la noción de pobreza permite describir, clasificar y focalizar intervenciones en un grupo determinado, lo cual resulta más complejo desde la perspectiva de la desigualdad. En tanto, el concepto de exclusión social, constituyó una mirada compartida entre diversos sectores de la sociedad, en la medida en que se esgrimió como un prisma para mirar la realidad social. Esta noción comprende un “(...) principio de homogeneización a partir del cual se pudieron pensar nuevas políticas sociales para una población por definición heterogénea (...) [Remite a la] existencia de un proceso que, afectando a poblaciones diversas, tenía un desenlace común en una situación de penuria” (p. 5). Finalmente, el autor propone una mirada pluralista para superar la separación dicotómica entre incluidos y excluidos. “En el caso de muchos países latinoamericanos es innegable la persistencia de sectores totalmente excluidos pero el panorama actual muestra una complejidad mayor, en el que distintos sectores están excluidos de algunas esferas pero permanecen incluidos en otras” (Kessler, 2011: 8).

En igual sentido, Gluz (2018) se sitúa en una perspectiva multidimensional de la desigualdad, ya que no puede reducirse a la pobreza de ingresos. Más bien, reconoce que la vida social de los actores tiene esferas con dinámicas y temporalidades propias, las cuales pueden acumularse y potenciarse, o al contrario. Las diversas dimensiones de la desigualdad tienen márgenes de maniobra e incluso pueden influir en la desigualdad económica (Kessler, 2014). En la misma línea, Bauman denuncia el abordaje únicamente material de esta problemática: “El aumento de la desigualdad casi nunca se considera señal de un problema que no sea estrictamente económico” (2011: 10). Por ello, reclama que consideremos también otros componentes del bienestar social como son la salud, la calidad de vida, el compromiso político y los lazos sociales, los cuales se ven vulnerados con la desigualdad. En este sentido, Kessler (2014) destaca que “hay un margen de maniobra en las dimensiones estudiadas para que las distintas políticas sectoriales, como las de vivienda, educación, salud o infraestructura, entre otras, atenúen la reproducción de las desigualdades económicas en su esfera específica” (p. 38).

En sus estudios regionales y locales, Kessler (2011; 2014) vincula la desigualdad con el problema de las elites, que también debe ser planteado, no solo por su posición de privilegio, frente a la privación de otros grupos, sino también porque se asiste a una mayor segregación. Los sectores más aventajados sienten menos empatía por los más vulnerables y disminuyen

los sentimientos de obligación moral. El autor sostiene que son centrales los ámbitos de encuentro entre los dos grupos, para fortalecer los vínculos.

Abonando a la discusión amplia, a fin de visibilizar otros factores, adicionales al económico, en la producción de desigualdad, Nancy Fraser (2006) reflexiona en torno a la justicia, vinculada con la igualdad, y sostiene que para reivindicarla en un tiempo actual se precisan de políticas de redistribución y de reconocimiento.

Tabla 5. Ejes centrales en paradigmas de redistribución y reconocimiento, Fraser (2006)

Aspectos claves	Paradigma de redistribución	Paradigma de reconocimiento
Injusticia	Se centra en injusticias definidas como socioeconómicas y que se enraízan en la estructura económica de la sociedad.	Se centra en injusticias definidas como culturales, que se enraízan en patrones de representación, interpretación y comunicación.
Soluciones de la injusticia	La reestructuración económica de algún tipo.	El cambio cultural o simbólico.
Colectividades que sufren injusticias	Las clases, o colectividades similares a las clases, que se definen económicamente por una relación característica con el mercado o los medios de producción (paradigma marxiano, sería la clase trabajadora explotada).	Los grupos de estatus weberianos (no tanto las clases sociales marxianas), porque se definen más por las relaciones de reconocimiento que por las de producción. El caso clásico weberiano es el grupo étnico de bajo estatus, porque los patrones culturales lo señalan como diferente y menos valioso.
Diferencias de grupo	Las diferencias de grupo implican diferenciales de injusticia. Lejos de ser propiedades intrínsecas de los grupos, son los resultados socialmente estructurados de una economía política injusta. Entonces, hay que luchar para abolir las diferencias de grupo, no reconocerlas.	Una de las maneras en que trata las diferencias es como variaciones culturales benignas y preexistentes, a las que un esquema interpretativo injusto ha transformado de forma maliciosa en una jerarquía de valores. Se requiere reevaluar los rasgos devaluados y celebrar las diferencias de grupo, no eliminarlas.

Fuente: Elaboración propia.

Estas dimensiones de la injusticia se ven entrelazadas en el caso de las minorías raciales. Dados los patrones eurocéntricos de valor cultural que privilegian solo algunos rasgos personales, “los inmigrantes *racializados* y/o las minorías étnicas se consideran individuos deficientes e inferiores, que no pueden ser miembros plenos de la sociedad” (Fraser, 2006: 31). De esta manera, se originan formas de subordinación que incluyen la estigmatización, discriminación, devaluación cultural, exclusión social, marginación política, hostilidad y menosprecio en la vida cotidiana, así como negación de los derechos. Fraser sostiene que esta situación solo puede remediarse mediante una política de reconocimiento.

Por otro lado, para la segunda dimensión de injusticia social: “Los inmigrantes *racializados* y las minorías étnicas padecen unas tasas desproporcionadamente elevadas de desempleo y pobreza que están representadas en exceso en los trabajos serviles con bajos salarios. Estas injusticias retributivas sólo pueden remediarse mediante una política de redistribución” (Fraser, 2006: 30).

A su vez, la población migrante se ve afectada por una *diversidad étnica* que permite caracterizar la situación de desigualdad que vive. Siendo que la pluralidad remite a la existencia de diferencias entre las partes que componen un todo, “Una sociedad culturalmente diversa puede ser portadora de armonía, tensión o conflictividad entre sus diferentes actores e instituciones” (Cohen, 2009: 12). Sin embargo, al mismo tiempo, sucede que la diversidad cultural transforma dichas diferencias en desigualdades. Prima allí el conflicto y la confrontación entre un polo dominado y otro dominador. “En este caso, diversidad no se homologa a diferencia sino a desigualdad de oportunidades, de participación en el mercado de trabajo, de acceso a servicios de salud, educación o vivienda, de derechos, etc.” (Cohen, 2009: 13).

En un paso más, Jessica Malegarie y Romina Tavernelli (2009) observan que las desigualdades no se generan por las características diferenciales del otro, sino por la percepción de tales particularidades. Es decir, son las representaciones sociales que surgen en torno a ellas, las que colocan a quienes poseen estas características en un lugar de igualdad o de inferioridad.

Un paradigma central en la cuestión de la desigualdad lo propone Dubet (2011; 2015) a partir de dos horizontes de igualdad: el primero, la *igualdad de posiciones* desde el cual se persigue que los distintos grupos sociales ocupen lugares en la estructura social cuyos beneficios sean similares. Ubica en este modelo, la solidaridad orgánica mediante la *integración* en la sociedad de los miembros, siendo las instituciones de socialización las encargadas de transmitir valores comunes. Esta igualdad es más justa, crea un sistema de derechos y obligaciones, donde se refuerza la solidaridad. Asimismo, promueve la autonomía personal y las relaciones entre sujetos.

Dubet sitúa un pasaje desde dicha igualdad de posiciones, a la *de oportunidades*, la cual ocupa una posición dominante hoy en día. “Consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la

inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia (...)” (2011: 12). Desde esta perspectiva, puede justificarse cierta desigualdad, en la medida en que fuera producto de una competencia justa. En este caso, los sujetos se unen mediante la *cohesión social*, la cual es producida por los individuos, de manera dinámica, en función del capital social y la confianza durante sus interacciones.

El autor reconoce, al igual que otros (Kessler, 2011; 2014; Rosanvallon, 2015), un debilitamiento de los lazos solidarios. “Al sentirnos cada vez menos solidarios, aceptamos las desigualdades que no nos incumben directamente y hasta las deseamos porque nos protegen de los otros, que son percibidos como amenaza y como riesgo” (2015: 15).

En la actualidad, “las diferencias se convierten en desigualdades” (Dubet, 2015: 34). Y éstas constituyen una forma de violación a la dignidad humana, ya que obturan la posibilidad de las personas de desarrollar sus capacidades (Therborn, 2015); por lo que se trata de un modo de menosprecio (Honneth, 1997). “Es un ordenamiento sociocultural que reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (Therborn, 2015: 9). Pierre Rosanvallon (2015) postula que la forma más insoportable de desigualdad es la de no ser valorado. Considera que ser reconocido como un semejante, implica “ser mirado por el otro en su particularidad, con su historia y sus características propias, de no ser ‘considerado como un número’. Se identifica con la voluntad de ser alguien” (p.279).

Ahora bien, en el caso de la población migrante, las desigualdades sociales tienen como característica central que allí prima la diferencia –vuelta desigualdad– del origen, la etnicidad, además de otros factores como son la clase social, el género, la edad, la educación, los ingresos, discapacidad, acceso a la vivienda, etc. (Freidenberg, Mera y Matossian, 2016). A su vez, tal como se detalla anteriormente, la ubicación en el espacio urbano también produce efectos negativos: “La existencia de una estructura espacial *desigual* (más que diferencial) constituye una clara expresión de *desigualdades* (más que de diferencias) sociales, donde lo migratorio y la pobreza se conjugan para “condenar” a muchos individuos y familias a zonas y barrios estigmatizados” (Mera, 2016: 82).

La inmigración regional es representada como homogénea. La imagen construida en torno a ella refiere a las características fenotípicas vinculadas con rasgos indígenas. “La *etnicización*

del inmigrante regional ha recaído sobre una fracción específica (...). Se limita a las fracciones más vulnerables y vulnerabilizadas de los provenientes de los países latinoamericanos” (Halpern, 2009: 146). Se advierte sobre el ocultamiento de las formas históricas de “incorporación” de tales personas. Gerardo Halpern (2009) define a las *exclusiones legítimas* como aquellos emplazamientos sociales, de determinados grupos, que fueron incorporados en condiciones de desigualdad. Se ubican aquí a los inmigrantes de países limítrofes que se ven envueltos en situaciones por demás desfavorables, en comparación con sus pares nativos.

Como se advierte, las desigualdades tienen un fuerte componente relacional, que se desarrolla a continuación.

2.3.2. Desigualdades desde el enfoque relacional

La perspectiva relacional de las desigualdades supone que éstas se originan a partir de las relaciones de poder entre actores, reconociendo allí diferentes niveles y dimensiones. La distribución de bienes –no solo materiales– ocurre en el marco de configuraciones estructurales y de interacciones entre agentes, en los que se producen disputas por su apropiación. De este modo, puede anticiparse que la desigualdad presenta un carácter móvil, contingente, alterable; no es algo natural sino que se construye en redes de privilegios y perjuicios (Rosseau, 1991). A fin de desarrollar esta perspectiva realizo un recorrido a través de algunos argumentos de Charles Tilly, Luis Reygadas, Gonzalo Saraví y Kathya Araujo.

Tilly (2000) invita a reflexionar sobre las desigualdades persistentes, es decir, no aquellas fluctuantes y pasajeras, sino las que perduran en el tiempo, quizás toda la vida. “Las grandes y significativas desigualdades en las ventajas que gozan los seres humanos corresponden principalmente a diferencias categoriales como negro/blanco, varón/mujer, ciudadano/extranjero, musulmán/judía más que a diferencias individuales en atributos, inclinaciones o desempeños” (2000: 21). A partir de estas categorías pareadas y desiguales se produce un trabajo organizacional que establece diferencias importantes y duraderas en el acceso a los recursos valorados. “La desigualdad persistente depende abundantemente de la institucionalización de los pares categoriales” (p.22).

Saraví (2015) recupera los aportes de Tilly y sostiene que:

Las distinciones categoriales son invenciones sociales a partir de las cuales se organiza la distribución de recursos productores de valor y se gesta y reproduce la desigualdad social.

Las categorías surgen de la construcción de límites o fronteras que permiten aglutinar actores considerados semejantes y escindir actores considerados diferentes. Estos límites pueden nutrirse o apoyarse en diferencias preexistentes o inocuas (hombre-mujer, blanco-negro, joven-adulto, etc.) pero son fundamentalmente producto de aspectos culturales y sociales históricamente acumulados (p. 44).

Tilly reconoce que en un segundo momento, a partir de tales diferencias, se diseñan historias que luego utilizan los actores para explicar y justificar sus interacciones. Y, lo que resulta central, es que esta producción y reproducción de la desigualdad se gesta de manera inadvertida a través de las relaciones entre individuos. Sin necesidad de establecer barreras sociales o estrategias de exclusión, las interacciones sociales son coartadas ante la sensación de incomodidad e inseguridad, por lo que se va limitando el contacto y se niega el acceso a círculos privilegiados.

En segundo lugar, Reygadas (2008) propone que un primer interrogante debería rondar en torno a ¿qué igualdad es la anhelada?, puesto que existen distintos tipos o dimensiones (de ingreso, de derecho, de oportunidades, de libertades para conseguir los propios fines, etc.). Por ello, buscar la igualdad en alguna dimensión podría implicar que no se la consiga en otra, ya que resulta imposible alcanzar igualdad en todas juntas simultáneamente. Asimismo, desde una perspectiva multidimensional, considera importante reconocer las intersecciones entre aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, por lo que la desigualdad emerge como un proceso de construcción social.

El autor, inspirado en Amartya Sen, observa que las desigualdades más sustanciales son aquellas que limitan la libertad de las personas para alcanzar sus propósitos y que “Está inextricablemente vinculada con las asimetrías en la distribución de recursos y capacidades y con las relaciones de poder que se establecen sobre la base de esas asimetrías” (Reygadas, 2008: 34). Critica aquellos enfoques que miden la desigualdad en dinero y la explican como resultado de diferentes capacidades personales, en particular de las diferencias en su escolaridad, pero que hacen caso omiso de factores institucionales, estructurales, históricos, políticos o culturales. Frente a ello, propone pensar en las relaciones de poder y en las propias interacciones como elementos centrales donde se produce la misma.

El autor observa el caso de la región, que sin ser la más pobre, pero sí la que presenta mayor disparidad de ingresos. Ésta no se corresponde con lo que sucede entre sectores medios y bajos, sino que la mayor incidencia la tienen los sectores altos, cuyos ingresos, en perspectiva, son mucho mayores que en otras partes del mundo. “Para entender la desigualdad en América

Latina hay que explicar no sólo la persistencia de la miseria, sino también los excesos de riqueza. (...) Para una desigualdad persistente, se requieren elites persistentes” (Reygadas, 2008: 112).

El autor introduce el elemento de la expropiación en el modo de generar la riqueza de algunos, por sobre las capacidades y recursos de otros, a la vez que el acaparamiento de oportunidades por parte de los privilegiados (ambos planteos son compartidos con Tilly). Se producen mecanismos de diferenciación que se encuentran desfasados con los de compensación, los cuales al haberse deteriorado no logran adquirir la consolidación institucional necesaria para regular, limitar y amortiguar las nuevas dinámicas de exclusión. Reygadas señala algunos mecanismos que compensan la desigualdad: las estrategias de redistribución provistas desde el Estado mediante impuestos progresivos; los movimientos de resistencia de los dominados; aquellas estrategias no legitimadas por la cultura dominante, como son robos, trabajo a desgano, comercio ilícito, etc.; y los lazos de reciprocidad que operan de manera horizontal, por ejemplo las redes de ayuda mutua que refuerzan la solidaridad y pueden contribuir a mitigar la exclusión.

Al igual que sostienen los otros autores (Dubet, Rosanvallon, Kessler, Tilly) Reygadas (2008) pondera que, debido a la segmentación social, los lazos de solidaridad y los sentimientos igualitarios se encuentran constreñidos en espacios locales y grupos de pares, por lo que la redistribución en las propias relaciones solo opera en un nivel micro. Es decir, los vínculos de reciprocidad y empatía existen pero hacia quienes integran el propio círculo social.

El autor analiza cómo la migración repercute en la producción de desigualdades. La movilidad desde países pobres hacia los ricos produce una descompresión en aquellos mercados laborales, así como también fomenta que las riquezas de los mercados de países ricos lleguen –mediante remesas– a otras latitudes. Sin embargo, se produce un deterioro en las zonas expulsoras de migrantes, debido a la salida de población en edad de trabajar, por lo que no las vuelve más prósperas. La migración:

Permite a los países ricos apropiarse de una gran fuente de riquezas: la capacidad de trabajo de los migrantes, quienes muchas veces representan a los más audaces e innovadores de sus comunidades de origen, además de que los países receptores no pagan los costos de formación de esos trabajadores. (...) los migrantes contribuyen al fortalecimiento de los países a los que llegan. (...) La migración internacional provoca desgarros individuales, sociales y familiares, además de que tiene implicaciones en el terreno de los derechos humanos y de los derechos vinculados con la ciudadanía. La falta de bilateralidad de las fronteras complica más el flujo de personas, en particular de las más pobres. (...) segmentan los mercados de trabajo, al dificultar el acceso de muchos

trabajadores o al ponerles el estigma de ilegalidad que los condena a aceptar peores condiciones de trabajo y remuneraciones más bajas que las que perciben quienes no tienen ese estigma (Reygadas, 2008: 236).

La migración en estas condiciones produce efectos negativos en la medida en que dificulta la construcción de una sociedad con igualdad. El migrante, tanto como el pobre, queda ubicado en una posición estigmatizada. El autor refiere a la emergencia de *narrativas legitimadoras de la desigualdad* que consignan argumentos para justificar la situación. Antes dichas narrativas aludían a hábitos de la pobreza, vinculada con la poca seriedad en el trabajo, alcoholismo, propensión a las fiestas; hoy refieren a una diferencia de cultura y la falta de capital humano, pero sin mencionar los procesos sociales que construyen las desigualdades. Mediante estas representaciones se descarga en las/os pobres la culpa de su situación, ocultando las asimetrías sociales.

Saraví (2015) dialoga con los autores previos a la vez que introduce la idea de *fragmentación social* que consiste en la coexistencia de mundos sociales y culturalmente distantes y aislados unos de otro, de modo que la ubica en el cruce entre exclusión social y desigualdad. Los más pobres quedan desprotegidos y sumidos en la vulnerabilidad, a la vez que se debilita el lazo social entre los distintos sectores. En este punto, el autor advierte que la desigualdad no debe confundirse con la pobreza, sino que atañe también a los ricos.

Siguiendo a John Scott (1994), Saraví sostiene que el rico es quien disfruta de un estándar de vida superior al normal para los miembros de una sociedad, mientras que el pobre vive en privación. Ambos denotan un alejamiento del estilo de vida normal de los ciudadanos. Propone que deberíamos reconocer no solo la “línea de pobreza” sino también “la línea de riqueza”, para visibilizar el nivel donde comienza la privación y el privilegio, respectivamente. Asimismo, advierte la dificultad que sería identificar una zona intermedia en la sociedad, cuando la mitad de la población es pobre, como es el caso de América Latina.

En este contexto, la fragmentación social supone un profundo distanciamiento sociocultural entre categorías que ahora se autonomizan de las relaciones de desigualdad y poder que las unen (Saraví, 2015). La segmentación educativa, residencial, de acceso a servicios de salud, así como la homogeneidad en los espacios de consumo y entretenimiento y la ausencia de experiencias sociales compartidas, son algunas expresiones más evidentes de la fragmentación social (Bayón y Saraví, 2019).

Otro aporte interesante que hace Saraví es el de incluir la dimensión subjetiva de la desigualdad²⁰, que supone “reconocer un espacio de libertad y agencia de los sujetos, pero también de reflexividad y sensibilidad. La subjetividad hace referencia a la condición de individuación del sujeto, que no solo es voluntad o un deseo (...) es también una condición (social) (...)” (Saraví, 2015: 47). Las desigualdades condicionan la experiencia social de los sujetos –en línea con la sociología de la experiencia que plantea Dubet–, les impone tensiones, donde se abren intersticios y espacios de libertad para la agencia, aunque conlleven conflicto, crisis y sufrimiento. Las desigualdades enfrentan a los sujetos a situaciones de dilemas, contradicciones e incongruencias entre las lógicas de acción. Asimismo, la fragmentación social exige “(...) ignorar, incluso de manera inconsciente, exige al pobre pero también al rico, voltear la mirada y focalizar la emotividad en espacios menos desestabilizadores” (Saraví, 2015: 50).

En este sentido, las dimensiones simbólicas de la desigualdad sobre la experiencia de clase, impactan en la subjetividad. El reconocimiento, la valoración y la estima social son componentes de la desigualdad. La visibilidad de estos factores no desmontan las estructuras que producen las desigualdades de clase en términos estructurales, pero invisibilizarlos, agudiza las heridas subjetivas (Bayón y Saraví, 2019).

Por último, recupero los aportes de Araujo en torno a la temática de desigualdades e igualdades en el lazo social, a partir de sus estudios regionales. Si bien ubica sus argumentos en la dimensión relacional de la desigualdad, lo hace puntualmente en las interacciones. Siguiendo a Tocqueville (1961) postula que la igualdad es un principio que modela las lógicas que ordenan las relaciones sociales, por lo que contribuye a la manera en que los individuos orientan sus acciones. El modo y las razones por las que concebimos las desigualdades, se deben a que la igualdad se ha instalado como fundamento de las expectativas en la sociedad; así como las desigualdades percibidas responden a una condición sociohistórica de cada una (Araujo, 2013).

En Chile, las desigualdades más denunciadas –por todos los sectores socioeconómicos y rangos de edad– son aquellas que provienen de las interacciones (Araujo, 2013; 2015; 2019). Si bien no anula las percepciones de desigualdad económica, cultural o jurídica, sí desplaza su importancia. “(...) Las desigualdades en la interacción se han convertido en el barómetro

²⁰ El autor refiere a tres dimensiones: la cultural, que remite a valores y creencias sobre sus causas, las fronteras y jerarquías sociales de los actores, etc.; la social, refiere a las relaciones que establecen los individuos; y la subjetiva.

principal con el que se interpretan otras desigualdades, se construyen los juicios sobre la sociedad y se perfila la adhesión al colectivo” (Araujo, 2019: 20).

Estas desigualdades se refieren al trato entre individuos o instituciones, en las interacciones cotidianas. En este sentido, la autora introduce una distancia con los planteos en términos de reconocimiento (Honneth, 1997; Fraser y Honneth, 2006): “Lo que se exige no es el reconocimiento de una identidad ni un reclamo a la intersubjetividad, sino ser ‘bien’ tratados en las interacciones ordinarias” (Araujo, 2019: 20). El reconocimiento es uno de los elementos que constituyen la gramática del buen trato exigido en la interacción social. “El acento no está puesto, así, en desigualdades fundadas en lo que soy para el otro sino en los límites que debe tener la acción del otro cuando dirigida a mí. (...) no me importa que me reconozcas me importa que me trates bien” (Araujo, 2015: 6).

Esta demanda por la igualdad en el trato se enmarca en la reivindicación de la horizontalidad, así como en una extendida denuncia de la verticalidad, la jerarquía y el abuso. Es decir, se reclama por un buen trato aun en las relaciones asimétricas.

Todos somos iguales en la medida en que recibimos el mismo trato en las interacciones cotidianas independientemente de la posición social, los signos de distinción que podamos movilizar o la relación al poder que podamos ostentar. De esta manera, el índice particular para la medición de la igualdad en el lazo social es la horizontalidad en las relaciones sociales (2015: 125).

En este sentido, Araujo sostiene que estas demandas dan cuenta de una exigencia ciudadana.

Tilly, Reygadas, Saraví y Araujo, entre otras/os, se inscriben en el enfoque relacional de la desigualdad que, en breve, sostiene que ésta se produce en las relaciones de poder, que operan en diferentes niveles y dimensiones de la vida social. En ellas intervienen las nociones que las personas tienen acerca de lo que es justo e injusto, equitativo e inequitativo. Desde este enfoque procesual, la desigualdad se compone de múltiples dimensiones: a la vez que se produce en alguna de ellas, en otra habrá igualdad, así como la búsqueda de igualdad en alguna dimensión puede atentar contra aquella en otra dimensión. De este modo, las/os autores sugieren una mirada integral que supera la consideración material –de redistribución de mercancías únicamente– e incluya también el abordaje de estima, prestigio, salud, conocimiento, libertades, realización de actividades, poder, etc. La distribución de los bienes ocurre en el marco de configuraciones estructurales y de interacciones entre diversos agentes.

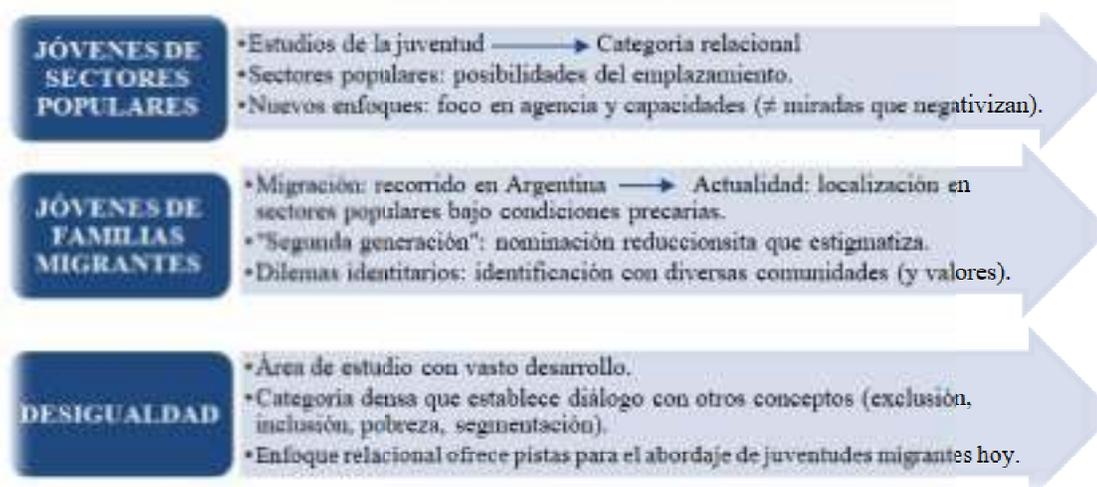
Por lo tanto, la desigualdad se construye mediante redes materiales y simbólicas, que nos separan, nos clasifican, nos ordenan jerárquicamente y producen distribuciones asimétricas de

las ventajas y desventajas. Dichas redes no son estáticas, sino que al tratarse de construcciones sociales tejidas en las interacciones, pueden mutar y transformarse. Asimismo, a la vez que se configuran dinámicas que promueven la desigualdad, también se gestan otras que pugnan por la solidaridad, las cuales nos igualan y reducen diferencias. De este modo, Reygadas (2008) sitúa la confrontación entre procesos generadores y otros que contrarrestan las desigualdades y postula que “existe una dialéctica entre igualdad y desigualdad” (p. 47). El grado de inequidad y el tipo de desigualdades de una sociedad derivan de las confrontaciones entre actores, procesos y mecanismos; los cuales pueden producir desigualdad, mientras que, en simultáneo, otros la reducen o regulan. Dicha dialéctica se gesta en la medida en que hay muchísimos factores que generan disparidad entre sus miembros, pero también hay otros procesos y dispositivos de compensación que pueden acotarla o reducirla.

2.4. Recapitulando

A lo largo de los apartados del presente capítulo se introducen ejes centrales de esta tesis, que remiten a la posición desventajada que ocupan jóvenes de familias migrantes en la CABA, no solo por pertenecer a la generación juventud, sino también por emplazarse de sectores populares de la ciudad y por el modo en que se estructura la desigualdad. Las/os participantes se ubican un lugar inferior, en cuanto a las posibilidades y recursos con que cuentan, en comparación con sus pares nativas/os. El capítulo se compone de tres secciones en los que desarrolla argumentos en torno a la juventud, la juventud migrante y la desigualdad.

Figura 1. Recorrido temático capítulo 2.



Fuente: Elaboración propia.

En este capítulo doy cuenta del desafío que la desigualdad supone para la sociedad actual, en términos de segmentación y fragmentación social, que se expresa en planos macro, meso y microsocioal. A su vez, las/os participantes atraviesan un dilema identitario respecto de la tensión por integrarse a la sociedad receptora y la conservación de la cultura familiar. En esta coyuntura, Gavazzo (2016a; 2016b) da cuenta de la potencia que tienen los espacios artísticos, puesto que permiten una construcción identitaria desde el reconocimiento personal y lazos solidarios. Por tal motivo, podría pensarse que si el horizonte es una sociedad más igualitaria, donde no se ignoren a estos/as jóvenes, ni se desvaloricen sus vínculos –en ambas direcciones: hacia “el afuera” como el interior familiar–, es menester la construcción de este tipo de espacios. En este sentido, también se responde a la denuncia que hacen las/os autores introducidos, en torno a la pérdida de lugares comunes que propicien lazos de solidaridad, empatía, moral común, con el otro.

El enfoque relacional de la desigualdad supone situar a jóvenes desde la diversidad (no desde la diferencia) y desde la igualdad (no desigualdad). Pablo Vommaro (2017) sostiene que la diversidad es una marca generacional, dado que jóvenes hacen hincapié en la diferencia y denuncian cuando se la convierte en desigualdad o la legitima. A su vez, buscan afianzar su igualdad a partir de la diferencia. Es decir, el trabajo con juventud –cuya marca generacional es la diversidad– supone diseñar modos de igualdad no homogeneizante, que respete las diferencias de cada uno/a. Vommaro confirma que las diversidades juveniles debe ser tenidas como potencias hacia la igualdad en la diferencia.

El recorrido del capítulo permite a la vez ampliar la mirada y enfocarla mejor, a fin de llegar a la situación de desigualdad que viven estos actores, desde diversos abordajes empíricos y epistemológicos. En el último eslabón, Araujo visibiliza interacciones cotidianas que generan desigualdad, lo cual brinda un elemento importante para pensar en la construcción de horizontalidad que mitigue las prácticas de desigualdad que viven jóvenes migrantes hoy. Con esto no pretendo desmerecer la crucial importancia que tienen políticas públicas, pautas institucionales, discursos mediáticos –y también científicos– en la construcción de una imagen estigmatizada de los actores. Más bien, considero que, siguiendo a Reygadas (2008) pueden gestarse movimientos de compensación “desde abajo” donde estas reivindicaciones sean, al menos, un aporte. En este sentido, la escuela es una institución central que puede contribuir, o no, con dicho cometido; problemática que se desarrolla en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Educación y desigualdad en jóvenes migrantes: entre la paradoja y la ambivalencia

En el capítulo 2 desarrollo los principales argumentos que permiten posicionar la tesis en el cruce entre juventud, migración y desigualdad. Continuando con ellos, en estas secciones pretendo añadir un cuarto eje, el educativo, que los tensiona. En la medida en que el objeto perseguido son las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes en EEM y BP, me propongo, en lo que sigue, introducir antecedentes en dicha temática.

Resulta interesante advertir el lugar de la escuela para tales jóvenes que, como señalo anteriormente, se ubican en los peldaños inferiores de la escala social y que viven a diario situaciones de desigualdad. Muchos autores afirman que en la sociedad argentina existe un imaginario que otorga a la educación un rol central en la consolidación de expectativas sobre la construcción de la igualdad y la posibilidad de acceder a derechos universales (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Núñez, 2019). Frente a esta afirmación, este capítulo tiene como finalidad dar cuenta de cómo se postula la educación secundaria en Argentina y particularmente para el grupo de migrantes que reside en sectores populares en la CABA, así como también las tensiones entre igualdad-desigualdad y educación.

El recorrido propuesto consta de cuatro secciones. En la primera de ellas desarrollo la constitución del sistema educativo, en el marco del Estado-Nación, y el nivel medio en dicho sistema; también aludo a las leyes que legislan respecto de la inclusión de estudiantes migrantes. En la segunda sección doy cuenta de la situación actual del nivel medio en CABA, la presencia allí de jóvenes de origen extranjero y el sentido de la educación como una manera de alcanzar la movilidad social, que se destaca en el horizonte de estas personas. A continuación establezco las tensiones entre desigualdad y educación en tres planos (estructural, institucional y subjetivo) que permiten cuestionar el imaginario referido anteriormente, desde el cual la educación sería la vía predilecta para buscar la igualdad. Finalmente, concluyo recuperando los aportes de cada apartado e introduzco algunas vinculaciones que serán retomadas a lo largo de los capítulos de análisis.

3.1. Educación y migración: apuntes históricos y marco normativo

En el plano nacional, desde principios del siglo XIX la educación cobra un papel importante en la dinámica social, puesto que constituye un factor indiscutido de integración y crecimiento de la nación (Filmus, 1993). La educación en tanto práctica institucionalizada

remite al surgimiento de los sistemas educativos, formalizado por medio de la Ley 1420 (en 1884). Antes de ella, existen diversas escuelas “elementales” que no siguen criterios ni programas únicos, se trata más bien de enseñanzas particulares, reservadas para unos pocos. La nueva legislación sanciona la obligatoriedad de la educación primaria, laica y de seis años, bajo un currículum común para las escuelas (Dussel y Caruso, 1999).

Son varios los trabajos (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1992; Dussel y Caruso, 1999; Terigi, 2006) que abordan la cuestión del origen de los sistemas educativos y concluyen que en aquel entonces el objetivo perseguido es fundar la identidad nacional. Se destacan el conocimiento de próceres, fechas patrias, con énfasis en la religión católica. Las primeras misiones del Sistema Educativo Nacional, en términos sociopolíticos, consisten en integrar poblaciones que poseen diferencias económicas, culturales y sociales, incorporar a los inmigrantes en una cultura e historia nacional, instituir pautas de comportamiento y consolidar a un Estado Nacional. Daniel Filmus (1993) también muestra razones económicas motivadas por la coyuntura internacional de escenario post Guerras Mundiales, crisis de 1929 y, a nivel nacional, el inicio de un creciente desarrollo industrial, lo que confluye en la formación de recursos humanos para la surgiente industria. Inés Aguerrondo (1993) sostiene que se prioriza al individuo frente a la comunidad, ya que mediante los esfuerzos y méritos personales puede lograrse un progreso y superar la condición social de base.

Durante las primeras décadas del siglo XX el sistema educativo argentino tuvo una gran expansión, se alcanzaron tasas de alfabetización similares a los países de Europa Occidental (en 1930 el 95% de la población de Buenos Aires estaba alfabetizada) (Dussel, 2004). La escuela primaria se consolida como un dispositivo de inclusión social, puesto que implica la formación de identidad nacional común para todos, bajo la enseñanza de los mismos contenidos escolares. No obstante, también produce exclusión, dado que exige una subordinación a la cultura dominante; así como también imperan perspectivas racistas y de desigualdad de género (Dussel, 2006).

La secundaria, en cambio, asume características distintas, principalmente a partir de su carácter selectivo. A diferencia de la escuela básica, donde se busca igualar a estudiantes según un patrón único, en el nivel secundario es el propio patrón el encargado de seleccionar quiénes “merecían” permanecer en el sistema (Puiggrós, 1999; Dussel, 2004). Las secundarias se definen por su relación con la educación universitaria, de la que son tributarias: dependen de las universidades para las que preparan, sus títulos sólo tienen

sentido dentro del recorrido más largo de los estudios superiores; por lo que su función es propedéutica (Southwell, 2011).

El carácter selectivo se estructura a partir de dos mecanismos. El primero de ellos, ubicado en la frontera, supone que este no es un nivel universal al que todos²¹ pueden acceder, más bien, solo lo hace un sector de la población relativamente homogéneo: los hijos de la élite política y aristocrática, por cuanto se persigue una socialización dentro de la estructura de poder dominante. El segundo mecanismo de selección es interno, a partir de un formato particular, construido en base a pautas socioculturales que no son fácilmente asimilables (Roldan, 2015). Su currículum es enciclopedista, compuesto por materias humanísticas y tiende a una enseñanza general (Tiramonti, 2011).

Con este formato, en 1863 se crea el primer Colegio Nacional. Si bien a lo largo de los años se producen algunas modificaciones, por ejemplo en torno a la modalidad de educación técnica –en períodos de sustitución de importaciones–, o la eliminación de exámenes de ingreso, por nombrar algunos; lo cierto es que “el largo ciclo de la escolaridad media (...) da cuenta de una significativa permanencia del modelo de bachillerato y el colegio nacional como la representación y casi el sinónimo de la escuela media” (Arroyo y Poliak, 2011: 89). La matriz organizacional no es modificada de manera sustancial, más bien la secundaria “se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008: 64).

Durante la segunda mitad del siglo XX se incrementa la matrícula, por lo que el sistema educativo se expande y el nivel medio se vuelve más heterogéneo. Se sucede una desarticulación y segmentación del mismo, que da lugar a una fragmentación entre instituciones que reciben a diferentes públicos (Braslavsky y Filmus, 1988). De este modo, se generan circuitos educativos, desconectados entres sí, para distintos sectores de la sociedad (Braslavsky, 1985).

En la década de 1990 se suceden eventos negativos ante el ya difícil panorama educativo. Por un lado, se transfiere la administración del nivel medio a las provincias. Por otro, se dicta la Ley Federal de Educación que exige ambiciosas reformas del ciclo primario y secundario pero sin la dotación de recursos para ello (Kessler, 2014).

²¹ Me refiero en términos masculinos porque para esa época la educación de mujeres estaba vedada.

Con el inicio del siglo XXI sobrevienen dos hitos que contribuyen a la masificación del nivel medio: en primer lugar, se dicta la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006) por la cual, entre otras, se amplía la obligatoriedad incluyendo este nivel (vuelto a la estructura original, previa ley federal). En segundo lugar, se instala la política de Asignación Universal por Hijo (AUH, 2009), que garantiza el derecho de educación a poblaciones de sectores vulnerabilizados. Entre el 2005 y el 2014 la matrícula en las escuelas secundarias de educación común se incrementa en todo el país un 12,7% (Montes, 2018).

Si bien se celebra el espíritu democratizador e igualitarista de la LEN, también se denuncia la falta de adecuación (Tenti Fanfani, 2007; Arroyo y Nobile, 2015), la persistencia de la segmentación de circuitos escolares (Llinás, 2011), la falta de actualización de contenidos (Southwell, 2011), la inequidad en el acceso de acuerdo al nivel socioeconómico y el clima educativo de los hogares (Baquero et al, 2009). “No se trata solo de multiplicar la oferta, sino de avanzar en la modificación de un dispositivo, creado con el objeto de seleccionar y expulsar, transformándolo en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad socio-cultural de todos los integrantes de las nuevas generaciones” (Tiramonti, 2011: 11-12).

Flavia Terigi (2018) destaca que pese a la exigencia de universalización del nivel medio, al analizar las trayectorias se perciben dos fenómenos característicos: la dificultad que experimentan estudiantes jóvenes para completarla en tiempo y forma; y la persistencia en sostener la escuela más allá de la edad teórica del nivel. Advierte sobre un doble problema que consiste en la elevada repitencia, especialmente en los primeros años y, por ello, el alto abandono. “No se trata, por cierto, sólo de problemas de retención y avance escolar: distintos análisis, muchos ya clásicos, ponen en cuestión la propuesta formativa de este nivel al tiempo que se aspira a extenderlo a un mayor número de adolescentes y jóvenes” (p. 162). Surge el desafío de cohabitar lineamientos institucionales tradicionalistas con modos de intervención homogéneos, disciplinadores y seriados; con la imperiosa necesidad de construir intervenciones con mayor flexibilidad promoviendo un trabajo desde la singularidad.

Ahora bien, es interesante articular el desarrollo del sistema educativo nacional con la población migrante. Tal como señalo en el capítulo 2, durante el período de consolidación de la nación se promueve la llegada de inmigrantes europeos principalmente. Sin embargo, aquellos que arribaron no se correspondían con el perfil esperado, ya que tenían poca capacitación laboral y antecedentes en organizaciones anarquistas en luchas obreras (Beheran, 2009; Novick, 2012). En este escenario, la escuela refuerza aún más el énfasis

nacionalista. Por ello, con la inmigración ultramar se crean instituciones estatales especializadas en regular a la población inmigrante, cuyo fin es imponer las normas sociales que las élites gobernantes suponen adecuadas y necesarias para la conformación de la sociedad (Domenech, 2013). La identidad nacional se construye en base a tales ideales y valores, sin considerar las culturas de los pueblos originarios, los que son tenidos como retrasados y suponen un obstáculo para el progreso y la civilización (Grimson y Jelin, 2006).

La escuela pública, por su parte, fue un poderoso instrumento para llevar adelante, por la vía del consenso, los proyectos estatales de nacionalización de la sociedad, que en el caso de los extranjeros fue concebida en términos de asimilación o argentinización. A través de ella se vehiculizó la idea de una sociedad integrada contenida en la metáfora del crisol de razas; una metáfora que en muchos casos, como expresión de una noción de sociedad armónica e inclusora, ha escondido la nacionalización compulsiva (Domenech, 2013: 3).

Dicho modelo pretende homogeneizar las diferencias étnicas, nacionales y lingüísticas, tomando distancia de las pertenencias originarias; así la escuela se consolida como una institución estatal fundamental para promover una nación homogénea y combatir la diversidad (Beheran, 2012; Beech y Princz, 2012). Dentro de los discursos propiciados también se incluye el de concebir a Buenos Aires como el enclave europeo de América Latina.

En un momento actual, la población migrante aparece contemplada en nuestras leyes, bajo la meta de garantizar su acceso a la educación, en igualdad de condiciones que el resto. La LEN promueve el respeto a la diversidad cultural, se opone a la discriminación de inmigrantes, más bien se inclina por el fortalecimiento regional. Detalla en el artículo 11° los objetivos de la política educativa: “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana (...) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”. Asimismo en el artículo 79° señala la competencia del Consejo Federal de Educación de diseñar políticas que promuevan la igualdad educativa y enfrenten situaciones de marginación, estigmatización, discriminación derivados de factores socioeconómicos, culturales, de género, étnicos, que atenten contra el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Esta ley también sanciona la Modalidad Intercultural Bilingüe (EIB), junto con otras modalidades que se aplican a todos los niveles escolares, y cuya función es la propiciar el diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre pueblos indígenas y

poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. Busca propiciar el reconocimiento y el respeto hacia las diferencias.

Por su parte, el Decreto Reglamentario 616/10 (2010) señala en su artículo 7° que el Ministerio de Educación dictará las normas y dispondrá las medidas necesarias para garantizar a los extranjeros, aún en situación de irregularidad migratoria, el acceso a los distintos niveles educativos con el alcance previsto en la Ley N° 26.206 (2006).

Adicionalmente, la Ley de Migraciones (25.871) dice:

Artículo 6° - El Estado en todas sus jurisdicciones asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular en lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social.

Artículo 7° - En ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria.

Si bien estas leyes se pronuncian a favor del respeto de la diversidad, resulta un desafío alcanzar tales metas por medio de un dispositivo escolar diseñado para homogeneizar (Terigi, 2006).

3.2. Tendencias y sentidos en torno a la inserción de jóvenes migrantes en el nivel medio

En esta sección me propongo agudizar un poco más mirada a fin de situar algunas coordenadas en torno al nivel medio en CABA y el modo en que allí se incluyen jóvenes migrantes. A la inversa, también doy cuenta de cómo la educación se vincula con el proyecto migratorio familiar, a partir de la expectativa de movilidad social ascendente a través de la formación educativa de las siguientes generaciones.

El sistema educativo en Argentina, al igual que el resto en América Latina, experimenta una expansión desde mitad del siglo pasado, en una tendencia de crecimiento ininterrumpida (Tiramonti, 2016). Sin embargo, en una directriz contrapuesta, también perduran las desigualdades (calidad de la educación, cantidad de horas y días de clase, presupuestos educativos provinciales, salarios docentes, etc.) (Kessler, 2014).

En el caso de la cobertura del nivel medio, la tasa neta de escolarización es del 52,7% en 1993, llegando al 84,4% en el 2011, lo que da cuenta de un avance. Pero, en un análisis fino se observa un *núcleo de exclusión*:

Si en 2010 el porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados era del 17%, escalaba al 63% en los niveles más bajos y descendía al 5% en los más altos (SITEAL, 2012) (p. 121). (...) A medida que se desciende en la estructura social, la probabilidad de no finalizar la escuela es mayor: el porcentaje de jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 22 años que culminó el nivel medio entre quienes ingresaron era del 64% en 2011: el 49% en el nivel bajo contra el 81% del superior (Kessler, 2014: 122).

Desde el 2006 formalmente, pero antes también, se asiste a un proceso de masificación en la secundaria. Las/os jóvenes de familias migrantes forman parte de aquellos sectores que comenzaron a incluirse en los últimos años (Diez, Novaro y Martínez, 2017). Si bien aumentan las tasas netas de escolaridad, también hay un incremento de estudiantes con sobreedad (Terigi, 2007) y del abandono escolar, que ocurren mayormente en los últimos tres años del nivel medio (9,64% en el secundario básico y 15,83% en el ciclo orientado) (Núñez y Litichever, 2015).

Cristina Dirí y Mariana Sosa (2014) a partir de datos del último censo (2010) y del informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINICE, 2010), señalan que el 13,2% de la población residente en CABA es extranjera. Asisten a algún establecimiento educativo –en niveles obligatorios– el 21,4% de residentes argentinos y el 12,4% de extranjeros. Esto se traduce en 10 millones de estudiantes en todos los niveles (menos el superior), siendo que el 1,6% era de origen extranjero.

A su vez, las autoras observan que debido a su distribución territorial, en CABA las escuelas reciben cuatro veces más alumnos migrantes que el resto de las jurisdicciones, no obstante aquellos de países vecinos representa el 7,1% del total de la matrícula (incluyendo escuelas de gestión pública y privada). La mayoría de las/os estudiantes –alrededor del 70%– de origen extranjero cursa sus estudios en escuelas de gestión estatal (DINIECE, 2010). En CABA tales estudiantes se distribuyen de manera segmentada en el territorio: en menor medida, el distrito 16 contiene el 2,8% de su matrícula con población migrante, mientras que el distrito 19 presenta el 23,9%.

Jason Beech y Pablo Princz (2012) observan que los distritos de la zona sur de CABA, donde más se localiza espacialmente la población migrante, tienen tasas más elevadas de deserción escolar y los peores rendimientos académicos. De este modo se encuentran “escuelas estigmatizadas”, en tanto se les asocia una peor calidad educativa y son evitadas por familias

que pueden elegir por otra institución escolar para sus hijos (Neufeld y Thisted, 1999). Adicionalmente, Beech y Princz (2012) introducen otro argumento para la segregación educativa: dado que las escuelas privadas no tienen la obligación de inscribir a todos los estudiantes –se reservan el derecho de admisión– las/os alumnas/os inmigrantes deben ser incorporadas/os a la escuela pública, sin más opción.

Como puede verse, la proporción de estudiantes extranjeros no es abundante, en comparación con los nativos. Sin embargo, hay una sobre-estimación de su presencia, en CABA. Sebastián Bruno (2010) atribuye la construcción de esta imagen a los medios de comunicación y dichos de políticos y figuras sociales. Ellos promueven la idea de una “inmigración descontrolada” así como el colapso de los servicios de salud y educación, a partir de dicha presencia, aunque no tiene correlato con estadísticas censales ni otros registros.

Ahora bien, los aportes de Binstock y Cerrutti (2014) precisan datos de las trayectorias de jóvenes migrantes en escuelas medias de AMBA. En primer lugar, las autoras dan cuenta de la brecha que existe en la tasa de escolarización de nativos y de migrantes.

Tabla 6. Brecha de alfabetización, población nativa y migrante, según edades, en AMBA

Grupo por edad	Nativas/os	Migrantes	Brecha
10-14	98.7	95.6	1.03
15-19	83.6	59.9	1.4
20-24	54.4	28.4	1.91

Fuente: Elaboración propia, desde Binstock y Cerrutti, 2014

La brecha de escolarización se incrementa en un 40% para la edad de secundaria y en la de post secundaria un 90%, respecto de la correspondiente con nivel básico. “Estos indicadores señalan una seria dificultad de los adolescentes extranjeros a iniciar y mantenerse en el nivel medio, así como de los jóvenes de incorporarse al nivel de enseñanza terciario o universitario” (Binstock y Cerrutti, 2014: 9). Resulta preocupante que solo el 56,5% de los adolescentes (14 a 19 años) bolivianos y el 51,9% de los paraguayos asisten a un establecimiento educativo; frente a un 72,6% de los nativos para la misma franja etaria (Cerrutti, 2009).

Desde otro punto de vista, es dable destacar en un punto central que permite contextualizar estos datos: las familias migrantes valoran muy especialmente la educación porque por medio de ella podrían acceder a una movilidad social ascendente, tal como es anticipado en el capítulo 2. Buscan escalar a una mejor posición en la estructura social, por medio de una movilidad

ocupacional. Un camino para lograrlo es la inversión educativa. Muchos de las/os migrantes que lideran la movilidad lo hacen con escasa formación académica, de modo que esperan que sus hijas/os logren alcanzar mayores niveles de educación, que así se posicionen mejor en el mercado de trabajo y logren acceder a otros puestos (más calificados y menos desgastantes físicamente) (Dalle, 2013; González, 2018).

Es importante destacar que estos procesos no son solo individuales sino más bien familiares; el grupo familiar es la unidad básica de la movilidad social y no las personas (Oso, 2004; Laíz Moreira, 2014; Sáiz López, 2017). La familia es comprendida como un agente primordial de socialización y reproducción de capitales y disposiciones, que proporciona los esquemas a seguir; a la vez que se constituye como un espacio de conflictos, oposición y negociación (Rosas, 2008; Jiménez Zunino, 2011; Pedone, 2010a). Desde el ámbito familiar se estructuran dos tipos de capitales que condicionan la movilidad: el humano, que alude al nivel de educación alcanzado, y el social, que son los recursos que dispone un sujeto por pertenecer a un grupo; refiere a la red de conexiones que podrían ser movilizadas, sean estas implícitas e informales o explícitas e institucionalizadas (Noya, 2003).

Este anhelo de movilidad social ascendente queda condensado, muchas veces, bajo la expresión “ser algo” (Pedreño, 2013), que da cuenta de un umbral simbólico vinculado con el reconocimiento social mínimo que le permite a los actores escapar de la condición migrante. “(...) para este grupo social, la frontera entre ser algo y no ser nada tiene un carácter casi absoluto, pues marca un límite por debajo del cual están la subsistencia y la deshumanización” (p. 66). Se persigue el horizonte de alcanzar recursos, para lo que se requiere insertarse en el mercado de trabajo en puestos más calificados, que demandan mayores niveles de estudios. Este anhelo se proyecta hacia el futuro, hacia la siguiente generación familiar, por contraste a la situación de vulnerabilidad que vive la primera generación (padres y madres migrantes).

Si bien la migración no fue motivada principalmente por el acceso a mejor o mayor nivel de educación, sí deviene un aspecto constitutivo de la actual permanencia en destino (Franzé Mudanó, 2011; González, 2018). En el proceso de adaptación en la nueva sociedad, la educación se convierte en una apuesta, que permitiría aumentar el capital humano familiar. Se trata de una inversión que conlleva a una mejora en la *potencialidad* para adquirir un mejor puesto de trabajo (Laíz Moreira, 2014).

En este punto se advierte que, justamente, mayor educación no conduce linealmente a una movilidad ocupacional –y luego social– ascendente. “Aunque puede afirmarse que han aumentado las oportunidades de movilidad educativa, el origen de clase sigue pesando fuertemente sobre las oportunidades escolares (y también, después, sobre los efectos de estos resultados en el mercado de trabajo)” (Fernández Enguita: 2001: 5). Los puestos en los que se insertan en el mercado laboral las/os migrantes de sectores populares, se ubican igualmente en la parte inferior de la estructura. Hay que atender que sus trayectorias laborales están fuertemente determinadas por el mercado de trabajo. “Una estructura laboral estratificada según origen étnico, impediría que los migrantes lograsen el objetivo de movilidad social de acuerdo al nivel educativo alcanzado y favorecería la consolidación de nichos de empleo etnificados, en los cuales encontrarían un hueco para la inserción ocupacional” (Laíz Moreira, 2014: 203). La *etno-estratificación laboral* revela la constitución de nichos etnificados, que ocupan los puestos vacantes de población local (Villares, 2010). De este modo, es frecuente que, ante la difícil inserción y producto del capital social disponible, las/os jóvenes entren a trabajar en los negocios familiares.

En este punto, es importante aclarar que tal situación de anhelo de mejora en el estatus social a partir de la educación, no compele únicamente a las familias migrantes, más es propia de sectores vulnerables. En quienes proceden de otros países, cobra un tenor adicional justamente por constituirse en un elemento central del proyecto migratorio familiar (este argumento se desarrolla con mayor profundidad en el capítulo 4).

Cabe mencionar que no se trata de un horizonte infundado sino que hubo épocas donde había una mayor garantía de ascenso social vía educación. Dicen Araujo y Martuccelli (2012): “(...) Entre los que la formación educativa se desarrolló entre mediados de los sesenta y los setenta, el avance en el sistema educativo era indisociable a la vez de una singularidad (ser buen alumno) y de una garantía (su obtención aseguraba el ingreso en las capas medias)” (p. 86). A partir de datos nacionales, Marcelo Urresti (2012) sitúa algunos aspectos de la significación cultural que vivieron quienes entraron en la adolescencia hace más de treinta años (hoy mayores de 45 años). Ubica allí la presencia de un Estado que brinda protección jurídica y social a la población, un estándar de vida más homogéneo que el actual, donde:

La posibilidad de ascenso social era algo que se podía conquistar con sacrificio y tesón. La educación y el trabajo funcionaban como motores de dicha movilidad y cobijaban a las generaciones jóvenes que, en términos medio, superaban la actuación económica y social de las generaciones previas. (...) La escuela aparecía como el trabajo de los chicos, como un ascensor social relativamente comprobado (p.56–57).

Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que la confianza en el rol del saber surge en la sociedad posindustrial, con la masificación escolar. Desde entonces la educación se esboza como una inversión productiva, puesto que por medio del desarrollo de competencias culturales y técnicas se logra la movilidad social. Sin embargo, dan cuenta de una contrapartida en la subjetividad de los actores, cuando estos títulos no aseguran alcanzar las metas que prometían:

Los temas de la competencia y del mercado escolares se imponen tanto más cuando la multiplicación de calificaciones escolares, no es paralela a la de los empleos que podían serle asociados en los períodos precedentes. No solo se crea una “inflación” y una “devaluación” de los diplomas, sino que la desocupación de los jóvenes hace que el fracaso escolar acarree grandes ocasiones de arrastrar un fracaso social. El hecho de que los diplomas continúen, pese a todo, protegiendo a quienes los poseían acentúa, como contrapartida, la desventaja de aquellos que no los tienen. La ausencia de calificación escolar puede entonces parecer una “calificación negativa”, se convierte en algo más que una carencia, es una verdadera desventaja (p.51).

En su estudio, Araujo y Martuccelli (2012) consideran que los sectores populares confían en la promesa de movilidad ascendente a través de la educación, en parte, porque no ven otra vía para tal fin.

3.3. El sistema educativo: entre la producción y la localización de las desigualdades

Esta sección se compone de tres apartados, desde los que propongo reflexionar acerca de la siguiente expresión:

La perspectiva dominante nos ofrece una visión optimista, por momentos ingenua, sugiriendo que la educación es la base de la igualdad, o en términos más específicos, que allí se fundan los cimientos de la igualdad de oportunidades. (...) [Sin embargo] es fuente de nuevas desigualdades e incluso puede profundizar las ya existentes (Saraví, 2015: 57-58).

Reygadas (2008) señala que hay tres planos de la desigualdad: individual, que refiere a las distintas capacidades de los agentes; relacional, que se manifiesta en las interacciones asimétricas dentro de las instituciones y campos sociales; y estructural, que apunta a la cristalización en los Estados nacionales. Inspirada en esta clasificación, doy cuenta de tres diversos sentidos de la desigualdad en el sistema educativo y la vinculación con las (otras) desigualdades sociales.

La clasificación que propongo a continuación es meramente descriptiva. Como puede verse, los procesos que causan desigualdad a un nivel estructural se expresan en las instituciones y producen efectos en la subjetividad de los actores, de este modo se encuentran entrelazados.

Por ello, aquí dispongo alguna posible lectura sistemática en niveles que responde únicamente a los fines expositivos.

3.3.1. Nivel estructural de la desigualdad educativa

En América Latina hay una coincidencia entre la cobertura de nivel primario –casi universal– y secundario –en el que aún persiste una barrera infranqueable para los segmentos más pobres– (Reygadas, 2008). El problema no es solo la deserción, sino que además hay una disparidad de calidad. El sector privilegiado asiste a instituciones de educación privada que lo preparan para el ingreso a universidades (públicas o privadas), mientras que el sector más desfavorecido asiste a escuelas de menor categoría. Luego, “Al momento de llegar a los exámenes de ingreso a la educación superior, la mayoría de los pobres son derrotados en una competencia limpia, pero profundamente injusta, porque su desempeño en los exámenes no es más que el resultado lógico de años previos con educación deficiente” (Reygadas, 2008: 129).

Saraví (2015) contribuye a dicha crítica, al reconocer que las diferencias en las condiciones socioeconómicas de estudiantes, familias y comunidades de origen, limitan las oportunidades educativas de acceso, permanencia y aprovechamiento escolar. Sitúa cifras mediante las que contrasta el nivel de cumplimiento de 12 años de escolaridad: mientras que para el quintil más rico ronda el 85% de las/os jóvenes entre 20 y 24 años; para el quintil más pobre alcanza apenas el 25%.

En el nivel estructural, en Argentina, se ubican dos procesos que atañen a la configuración del sistema educativo: segmentación y fragmentación. La *segmentación* es un término acuñado en la década 1990 que da cuenta de la tendencia a la “elitización del subsistema privado” (Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995: 63). Dicho concepto refiere a la existencia, en el sistema educativo, de circuitos diferenciados por la calidad de la oferta que se correlacionan directamente con la jerarquía de las clases sociales. Cecilia Braslavsky (1985) considera que la calidad educativa se define por la relevancia social de los saberes que se adquieren en la escuela. De este modo, los sectores altos de la población monopolizan los saberes socialmente relevantes generando un cierre para el resto de los grupos. Esta nominación es reemplazada luego, puesto que supone que el segmento estaría integrado en un campo, lo cual no describe el espacio social y educativo.

Surge así el nuevo término: *fragmentación*, que no remite a la calidad de los conocimientos, sino que privilegia las variables culturales, por lo que la distancia en el interior del sistema educativo depende de los patrones de socialización que imperan en cada fragmento. “Los procesos de fragmentación educativa muestran una gama de propuestas que se corresponden con los valores, saberes y expectativas particulares de grupos o sectores sociales” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 64). Esto conduce a que si bien todos/as pueden acceder, solo permanecen quienes no sean expulsados. La selección se produce no por sus conocimientos, sino por las marcas de origen. Se trata de un “efecto colador” (Grupo Viernes, 2008). A su vez, este hecho también habilita a una *inclusión estratificada* (Tiramonti y Montes, 2009) que se manifiesta mediante la diferencia entre indicadores de eficacia por zona y quintiles de ingreso. Sandra Ziegler (2011) denomina este proceso como *selección por inclusión*, por la cual “ciertas instituciones llegan a incorporar a un grupo y, al mismo tiempo, expulsan a aquellos que presentan las condiciones más desfavorables” (p. 76).

Otro sentido en el cual se expresa el nivel estructural de la desigualdad educativa es en el carácter de asimilación con el que se erige el mismo. Estas miradas no conciben articulaciones étnico-nacionales que pueden generarse a partir del trabajo con población migrante, de este modo se efectúan y reproducen correlaciones unívocas entre factores culturales, sociales, económicos y educativos (Novaro et al, 2008). Las/os estudiantes extranjeros son recibidos en las escuelas argentinas, pero al margen de una educación que contemple sus diferencias, mediante intercambio de saberes (Beheran, 2009).

Finalmente, caben aquí todas las desigualdades producto de leyes o de políticas públicas, como pueden ser partidas presupuestarias, salarios docentes, dotación de recursos, etc., entre diversas jurisdicciones del país o intra jurisdiccionales.

3.3.2. Nivel institucional de la desigualdad educativa

En este nivel incorporo el modo en que la escuela reproduce la desigualdad social de sus estudiantes a través de una lógica meritocrática. Ubico este tipo de desigualdad en el plano institucional puesto que el examen es el instrumento principal –pero no el único– por el cual se pondera el mérito de cada quien.

El dispositivo escolar impone obstáculos con los que tropiezan las políticas de inclusión. “Las altas tasas de repitencia y abandono de los alumnos provenientes de los sectores sociales más bajos de la población marcan claramente la correlación existente entre el origen sociocultural

de los alumnos y sus posibilidades de avanzar en la escolarización” (Tiramonti, 2016: 164). En este sentido, los estudios de Pierre Bourdieu y Claude Passeron (1964) y Paul Willis (1976) demuestran que el sistema educativo antes que ser una vía para alcanzar la igualdad, constituye en realidad un sistema de reproducción de las desigualdades sociales. En ese sentido, éste no contribuye a equiparar las oportunidades, sino a reproducir inequidades existentes, que se vuelven socialmente justas y legítimas, gracias al discurso meritocrático que sostiene el sistema educativo.

“La eliminación, la relegación y el retraso o estancamiento son los mecanismos a través de los cuales la escuela reproduce las desigualdades sociales preexistentes” (Saraví, 2015: 60). Es decir, la reproducción de tales situaciones de base acontece a través de apartar a niñas/os o jóvenes de determinadas disciplinas, instituciones, circuitos, condenándoles a un estancamiento en su carrera escolar.

Pero estos mecanismos no operan como reflejo automático y directo de las condiciones socioeconómicas, sino que, por decirlo de manera sencilla, son culturalmente procesados. Aunque pueda estar formalmente abierta a todos los estudiantes sin distinción de clase, aunque se limiten las desventajas apoyando económicamente a los más desfavorecidos, y aunque se permitan algunas excepciones, la escuela premia y retribuye sobre todo a los estudiantes pertenecientes a los sectores privilegiados (Saraví, 2015: 60).

El examen es uno de los dispositivos por el cual se mide el mérito y así se selecciona “de manera justa”; éste coexiste con otros modos más sutiles y, por ello, eficaces. Bourdieu y Passeron (1964) reconocían dos grupos de estudiantes: los herederos y los becarios. Los primeros son aquellos que pertenecen a sectores privilegiados y cuentan con el capital cultural con el que se funda la institución escolar. De este modo, comprenden las lógicas, las exigencias, las virtudes del sistema mejor que otros y así logran el éxito escolar. En cambio, los becarios constituyen el grupo que provienen de sectores no ilustrados pero que son capaces de hacer el esfuerzo de abandonar sus marcas culturales de origen y acoplarse a los requerimientos de la escuela; el otro grupo, en contraste, logra transitar por la institución escolar sin vivirlo como una tarea superlativa. Esta reproducción se enmarca en la violencia simbólica que ejerce la escuela al legitimar las relaciones de dominación social.

Ahora bien, desde la óptica de la igualdad de oportunidades, las desigualdades sociales son *desigualdades justas*, ya que estarían mediadas únicamente por el mérito de los individuos (Dubet, 2012). Éstas emergen en la institución escolar, como producto de la responsabilidad de los propios estudiantes. “La escuela se constituye así en una institución clave para sostener

la ficción de las desigualdades meritocráticas y de una igualdad de oportunidades posible” (Saraví, 2015: 61).

Desde las teorías estructural-funcionalista y del capital humano se enfatiza que las diferencias en el rendimiento se deben a talentos y dones naturales, cuyo criterio de justicia es el principio meritocrático (Mayer y Núñez, 2016). El mérito personal es posicionado, desde una lógica individualista de la modernidad, como el criterio para seleccionar a la población y distribuirla desigualmente en la estructura social. Se asienta sobre el supuesto de que son los individuos los que, a través de su esfuerzo, dedicación o inteligencia, se hacen merecedores de los reconocimientos que los posicionan en lugares más o menos prestigiosos de la sociedad (Tiramonti, 2016).

En el ámbito educativo, el examen es el instrumento capaz de medir los rendimientos de cada quien y tiene la cualidad de ser un dispositivo imparcial. En sintonía, la propia escuela también se muestra como neutral en la medida en que ofrece a todos sus estudiantes los mismos contenidos que deben ser incorporados, independientemente de la cultura de origen.

En Argentina, las escuelas secundarias no tienen examen de ingreso desde el año 1983. Sin embargo, las tasas de egreso no son las mismas para todos los sectores. Puede verse que, una vez adentro, hay otros mecanismos que condicionan el éxito de algunos grupos de estudiantes y no otros, en la medida en que cuentan con diferentes recursos para movilizar en dicho desafío. De este modo, el examen no es el único método de selección, aunque sí resulta muy eficaz. Sus ventajas son múltiples: es una sola prueba, igual para todos/as, que establece criterios objetivos de evaluación y medición de rendimientos, a la vez que propicia la auto-responsabilización de cada uno/a por su rendimiento. Al auto-atribuirse los resultados obtenidos, no se sospecha de su sesgo desigual.

“La patologización de las clases populares se traslada a las escuelas a las que asisten” (Bayón y Saraví, 2019: 76), lo cual refiere no solo a los circuitos segmentados en los que se inserta cada institución –escuelas de mejor y peor calidad–, sino también a lo que ocurre en su interior. Las distintas escuelas promueven diversas actitudes y disposiciones, es decir que producen experiencias escolares diferentes según la procedencia de sus estudiantes (Núñez, 2019). Los estilos institucionales no son los mismos siempre, ya que el clima escolar y las dinámicas varían, lo que condiciona las experiencias que estudiantes puedan tener en cada comunidad escolar. Pedro Núñez y Lucía Litichever (2015) afirman que la expansión del

sistema educativo se realiza sin un patrón uniforme. Es decir, aumentan los establecimientos, se esparce la matrícula en los márgenes y en zonas rurales, pero de un modo heterogéneo, que genera una disparidad de las situaciones y reproducción de desigualdades según el tipo de institución. “(...) En un escenario de dispersión y fragmentación los distintos tipos de comunidades educativas funcionan como líneas de división que se plasman en desigualdades” (Núñez, 2019: 131).

3.3.3. Nivel subjetivo de la desigualdad educativa

En este tercer nivel me detengo en las relaciones que se establecen en el interior de las instituciones y las tensiones subjetivas que provocan en las/os estudiantes con experiencias migratorias.

Las/os jóvenes de familias migrantes sufren procesos de estigmatización. “(...) El origen extranjero recae como rasgo de categorización y diferenciación de la población local” (Laíz Moreira, 2014: 377), se trata de una categorización étnica, por la cual se establecen jerarquías en las que migrantes quedan ubicadas/os en un lugar subordinado respecto a la población local. La discriminación se expresa en el trato peyorativo y diferencial, así como también en el no respeto de costumbres culturales y religiosas.

En Argentina, diversos trabajos (Sinisi, 1999; Domenech, 2010; Beheran, 2009) que refieren a la escolaridad de población migrante en escuelas primarias, dan cuenta de prácticas docentes de estigmatización, bajo frases como “los bolivianos son muy lentos, atrasados; no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada (...) es natural que sean así... Vienen con una pobreza cultural”; o: “todavía están bajando del cerro, cuando están en 5° grado recién llegan” (Gavazzo, 2011: 38). A su vez, otras/os, no son criticadas/os, sino que a partir de la jerarquía étnica que se establece se las/os valora (por ejemplo en comparación con niños coreanos) porque “no molestan, son callados, se respeta la figura del docente. La familia es unida y apoya la tarea escolar” (Sinisi, 1999 citada en Gavazzo, 2011:39). Estos prejuicios ocultan la relación de dominación que está por detrás, al asignarles, como si se tratara de un atributo natural o una predisposición, la cultura de obediencia (Domenech, 2014). En otros trabajos, las/os docentes reconocen que se dirigen de tal modo –peyorativo– hacia estudiantes y familias, a partir de prejuicios por su procedencia (desde una distancia cultural, nacionalidad, costumbres, bajo nivel socioeconómico, pertenencia a una cultura rígida y autoritaria) (Beech y Princz, 2012).

Tales etiquetamientos producen efectos negativos, en el sentido que pueden volverse una profecía autocumplida, cuando el docente que posee determinada imagen del alumno haga que finalmente su conducta se ajuste a ella (Kaplan, 1997). A su vez, “las actitudes detectadas en el cuerpo docente contrastan con las orientaciones curriculares, que en todos los casos adhieren a principios explícitos de defensa del pluralismo, la multiculturalidad, el respeto y valoración de la diversidad” (Tenti Fanfani, 2004: 195).

Al respecto, si bien la escuela no reproduce de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad que se encuentran en la sociedad, sí contribuye a enmascararlos y a naturalizarlos en el pensamiento cotidiano, por ejemplo cuando las/os descendientes de inmigrantes son tildados de ser más “callados” y “tímidos” que sus pares (Novaro, Borton, Diez y Hetch, 2008). A pesar de estudiar en escuelas suburbanas en donde comparten el espacio con otras/os infantas de recursos escasos, son percibidos como “otros” (Portes, 1996). Los niños “nativos” o “autóctonos” de otros orígenes (y a veces los propios docentes) les adjudican un estereotipo negativo (como si ellos fuesen demasiado “dóciles”, “sometidos”) además de burlarse de su acento.

Respecto del nivel medio, las/os estudiantes extranjeros reconocen que las prácticas de discriminación las ejercen sus pares y no docentes (Binstock y Cerrutti, 2014). No todas las procedencias predisponen a iguales (mal)tratos, sino que la jerarquía étnica genera mayor discriminación para jóvenes de origen boliviano, seguidos de peruano y finalmente paraguayo. Las/os estudiantes señalaron que viven situaciones de hostilidad que se reflejan en agresiones verbales (con términos peyorativos), molestia en clase (sustraerle pertenencias) o la indiferencia. Asimismo, tales prácticas de discriminación exceden a la población migrante, ya que también afecta a sus pares nativas/os, “lo que denota no solo una problemática de discriminación por origen nacional o étnico sino también un clima generalizado de intolerancia hacia la diferencia” (Binstock y Cerrutti, 2014: 13). Las/os jóvenes reconocen que sus compañeras/os son quienes más discriminan y que así se dirigen hacia extranjeras/os y también a aquellas/os argentinas/os que parezcan ser extranjeros, lo cual evidencia el carácter étnico de la discriminación²².

²² En este punto, la desigualdad se expresa en el menosprecio –contracara del reconocimiento– (Honneth, 1997). Este argumento se desarrolla en el capítulo 6.

Erving Goffman (1997) sostiene que los individuos estigmatizados con frecuencia asumen la responsabilidad de la interacción para evitar el malestar, disgusto o incomodidad de las otras personas. Consideran que los rasgos estigmatizadores se deben a fallas propias, lo que conduce a que el sujeto despliegue diversas estrategias para preservar su sentido de autovaloración. Algunos estudios con población migrante visibilizan acciones de resistencia que jóvenes construyen: “los grupos en desventaja, en relaciones de desigualdad, pueden criticar las categorías hegemónicas o traspasar y ridiculizar las categorías y los bordes que los separan [de otras/os estudiantes]” (Bayón y Saraví, 2019: 82). Binstock y Cerrutti (2014) encuentran que jóvenes migrantes de escuelas medias muchas veces emprenden acciones y construyen argumentos que permitan preservar su autoestima y la propia seguridad, al adjudicarle a quien agrede falta de educación o de supervisión familiar.

Otro modo de resistir es cuando problematizan y rechazan la versión de pobreza “honrada y esforzada” de la comunidad boliviana, puesto que ella naturaliza la desigualdad sufrida como clase trabajadora en condiciones de explotación, escondiéndola como una virtud moral en tanto ética de trabajo (Diez, Novaro y Martínez, 2017).

Por otro lado, además de las vivencias de estigmatización, la desigualdad en el plano subjetivo también se refleja en la propia responsabilización que viven los actores por sus desempeños escolares. En el apartado anterior refiero al mérito como aquel criterio de selección que estructura la desigualdad en un nivel institucional, a partir de los exámenes. Cuando las/os estudiantes no alcanzan los rendimientos esperados se auto atribuyen dicha rendimiento, lo cual lesiona su subjetividad.

Las desigualdades son justas y no ponen en duda la igualdad de los individuos si admitimos que el desempeño de los alumnos resulta de su empeño voluntario durante la trayectoria educativa. En cuanto los individuos piensan que las desigualdades escolares derivan del trabajo que realizan libremente, la igualdad fundamental está garantizada. Cuando descubren, lo que es común, que no son iguales a los demás a pesar del trabajo que realizan, solo les resta dudar de su propio valor, de su propia igualdad. Ellos sólo pueden auto-responsabilizarse, sentirse inferiores, lo que les deja la opción de la retirada de un juego que están perdiendo o la violencia, la destrucción de ese juego (Dubet, 2001: 16).

En el capítulo 7 de esta tesis retomo este argumento a los fines de tensionar la categoría “fracaso escolar”, justamente a partir de las consecuencias que produce en la subjetividad de las/os estudiantes.

Finalmente, la experiencia escolar tiene repercusiones emocionales en su construcción identitaria, pues obliga a jóvenes de familias migrantes a lidiar con el sufrimiento de las

descalificación que viven a partir de sus cualidades individuales y de las amenazas que esto supone para su autoestima (Bayón y Saraví, 2019).

3.4. Recapitulando

En este capítulo persigo la meta de reflexionar en torno a los vínculos entre la educación y las (des)igualdades. A lo largo de las cuatro secciones doy cuenta de los antecedentes en lo que respecta a la creación del sistema educativo, desde tiempos de fundación de la nación hasta la actualidad donde emergen nuevos formatos institucionales como son los BP. Si bien hay una tendencia a la ampliación de la cobertura, también sobresalen los escollos del propio sistema, en tanto hay altas tasas de repitencia y deserción en el nivel medio.

Particularmente, respecto de la población migrante, las cifras que denuncian interrupciones escolares son preocupantes en sí mismas, pero también en la comparación con la población nativa. Desde allí se explicita la desigualdad en la que está inmersa la juventud migrante en el ámbito educativo.

Desde esta situación, el desarrollo continúa con el despliegue de tres planos de la desigualdad –estructural, institucional y subjetivo–, que propician un análisis integral de la dicha problemática. En el primer caso, se trata de algunos fenómenos que consisten en inequidades propias de la organización del sistema escolar a partir de su segmentación y fragmentación, así como su enfoque asimilacionista. Por tales motivos, surgen circuitos escolares devaluados para los sectores pobres, a la vez que distantes de la identidad y cultura de personas migrantes.

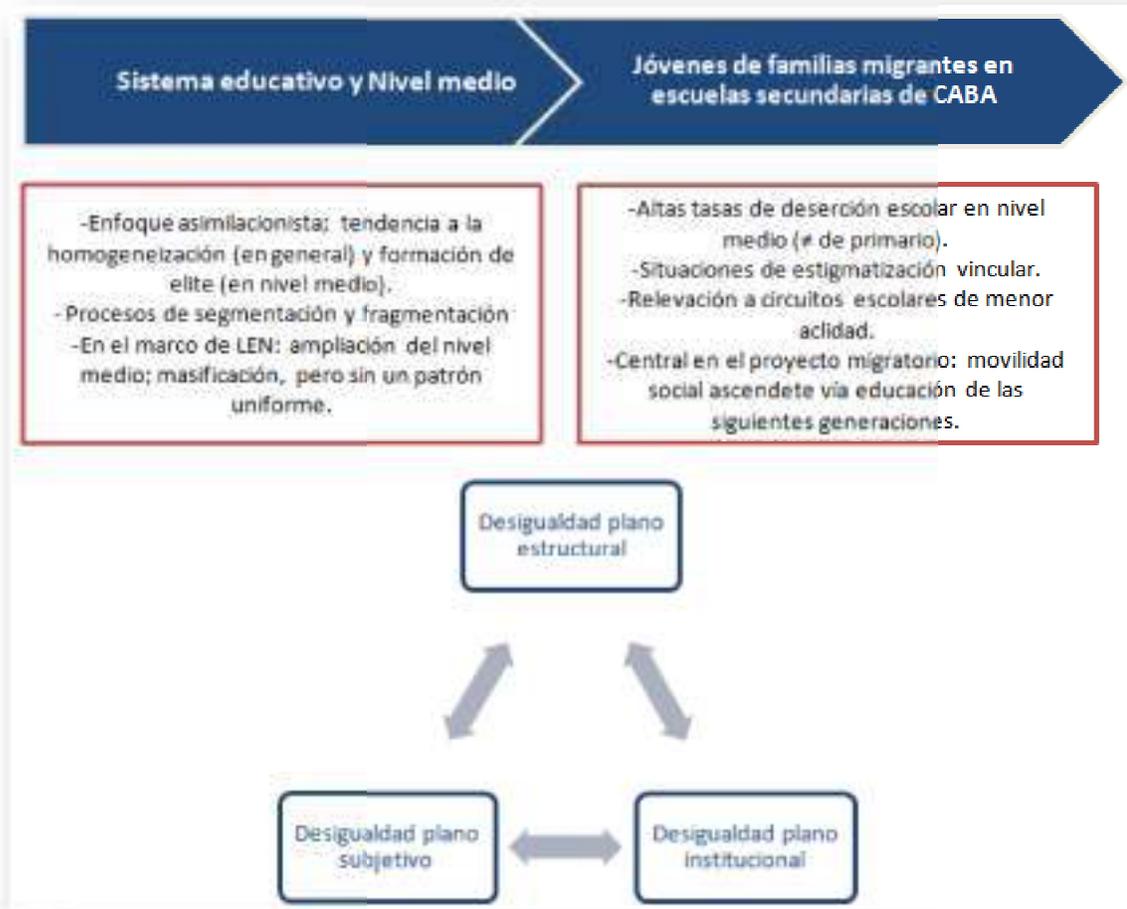
En el plano institucional, doy cuenta de la reproducción de desigualdades sociales, en el interior de la escuela, a partir de mecanismos propios de la organización escolar y de la lógica meritocrática. La misma se expresa, entre otras, mediante el examen que evalúa los desempeños de las/os estudiantes y legitima desigualdades a partir de su carácter neutral. Por otro lado, introduzco la disparidad entre escuelas, puesto que la masificación escolar no sigue un patrón uniforme, lo que conduce a estilos institucionales diversos.

Finalmente, en el plano subjetivo incluyo las vivencias de estigmatización que viven estudiantes de familias migrantes, cuyas prácticas se deben al carácter étnico. A su vez, éstas/éstos se responsabilizan por poseer tales atributos. Desde esta situación, hay quienes logran diseñar estrategias de resistencia como es justificar de algún modo el accionar de sus

agresores o cuestionar las imágenes que las/os lesionan. Se tratan de acciones para preservar su propia autovalía. Finalmente, la auto responsabilización por los rendimientos en los exámenes es ubicada en este plano, ya que tiene consecuencias en la subjetividad de los actores.

Estos antecedentes pueden representarse en el siguiente cuadro:

Figura 2. Recorrido conceptual temático de capítulo 2.



Fuente: Elaboración propia.

Más allá del *ethos* igualitarista con el que se formula el sistema educativo en la Argentina, es posible observar que las diferencias sociales se expresan y se (re)producen en el ámbito escolar. Coexisten procesos de desigualdad, selectividad y distinción jerárquica en tensión con los discursos igualitarios del sistema educativo y con las aspiraciones de continuidad identitaria de las familias migrantes.

Desde este recorrido se evidencia que las/os jóvenes migrantes se encuentran en una posición de desventaja respecto de sus pares nativas/os, a partir de verse afectados por diversos procesos de desigualdad. Este escenario permite interrogarnos por los modelos de ciudadanía y las posibilidades de ejercicio de derechos que se promueven.

Por otro lado, dada la centralidad que adquiere la educación en el proyecto migratorio familiar, es posible conjeturar que la escuela, más allá de la impronta nacionalista, parece ser un espacio legítimo para alcanzar apuestas por la igualdad.

Finalmente, la población migrante constituye aquel grupo que se incorpora al sistema educativo a partir de la masificación. Sin embargo, pareciera ser que el mismo no es adaptado de manera democrática para su inclusión. Siguiendo los planteos de Fraser en torno a la justicia, introducidos en el capítulo 2, la reducción de la desigualdad requiere de medidas de reconocimiento así como de redistribución. No bastaría con eliminar las creencias y actitudes discriminatorias, es necesario también transformar las estructuras institucionales que organizan la distribución desigual de recursos y oportunidades sobre las que asientan, reproducen y legitiman. Estas condiciones materiales y simbólicas refieren a la institución en el marco del sistema escolar, que tiene una injerencia sobre las demandas de reconocimiento.

PARTE 2

EXPERIENCIAS INTERGENERACIONALES Y ESCUELA

Capítulo 4: “Les digo que estudien y perseveren para ser mejores”. Continuidades y rupturas en experiencias educativas de padres/madres e hijos/as

Bernard Lahire (2007) define a la socialización como el proceso por el cual una sociedad modela a los individuos que viven en su seno. Ubica dos instituciones centrales en dicho proceso: en primer lugar, la familia como la encargada de la socialización primaria, y la escuela, quien lidera las socializaciones secundarias (ubica aquí también al grupo de pares, universos profesionales, instituciones políticas, religiosas, culturales, deportivas, etc.). A partir del tránsito por ellas, los sujetos van incorporando disposiciones heterogéneas y hasta contradictorias. Lahire insta al *pensar relacionalmente* desde la sociología, que, para el caso de la juventud, implica que “sólo se puede aprehender los comportamientos de los que designados por su edad –pero que en la mayoría de los casos están todavía escolarizados– situándoles dentro de una red de relaciones de interdependencias que es, a su vez, una red de constricciones y de influencias más o menos armoniosas o contradictorias” (p. 31).

A partir de esta consideración, el presente capítulo tiene la finalidad de analizar las relaciones intergeneracionales a partir de la experiencia escolar; dando cuenta de las tensiones que se producen entre ambas instituciones (familia y escuela), durante los procesos de subjetivación de los actores.

Para ello, antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, me detengo un momento para dar cuenta de los procesos de transformación que sufren ambas instituciones a la luz de los cambios de la segunda modernidad, particularmente del declive institucional. Poniendo foco en la mutación de la familia, como institución tradicional, consigno el origen de nuevas configuraciones que tensionan aquellas previas, aún vigentes en prácticas e ideales de los sujetos. Asimismo, introduzco las sociologías de la individuación y de la experiencia, que serán dos puntos de apoyo importante para esta tesis. Son justamente estos procesos de transformación en las instituciones tradicionales los que enmarcan las nuevas sociologías, puesto que éstas dirigen su mirada hacia las acciones de los sujetos –su individualización–.

En este capítulo recupero argumentos que permiten reflexionar sobre las experiencias educativas de jóvenes. Los mismos refieren a la tensión entre las trayectorias de padres y madres migrantes y las de sus hijos/as²³ en la actualidad. En estas secciones busco introducir

²³ En el caso de Roberta (60, migrante) no se trata de un hijo, sino de un nieto, el niño que tiene a cargo; Dominique (56, migrante) se refiere a la experiencia de sus hijas/os o de nietos. A los fines de facilitar la lectura, me refiero en todos los casos como “hijos/as”. Asimismo, los vínculos intergeneracionales, que ocupan un lugar

la continuidad con los desarrollos previos así como habilitar a posteriores reflexiones. Abordo la vinculación entre migración y educación, en contextos de desigualdad social; así como también explícito las tensiones que tienen lugar durante las escolaridades primarias, que sirven de antesala para recuperar, en el siguiente capítulo, los pasos por la secundaria. Las trayectorias educativas de padres y madres aluden a sus vivencias en países de origen, mientras que las de sus descendientes, también niños, refieren a experiencias en escuelas básicas de barrios populares de la CABA. Considerar las vinculaciones que surgen entre ambas, habilita a visibilizar algunos sentidos del proyecto educativo en la migración y permanencia en Buenos Aires, así como también los carices de la relación intergeneracional que se teje en las familias. Este capítulo refleja la primera etapa de mi investigación en la medida en que hace hincapié en experiencias de personas adultas y niñas en el nivel básico, desde las cuales se construyen expectativas, necesidades, demandas que condicionan las experiencias posteriores –de jóvenes, en nivel medio–.

En la primera sección recupero aportes de Dubet y Martuccelli, tanto en las sociologías de la experiencia y de la individuación –respectivamente–, como en sus planteos en torno a los procesos de desinstitucionalización. En este sentido, posiciono la mutación en la institución familiar, a partir de los procesos de individuación actuales, que pueden ser aprehendidos mediante ambas sociologías, dado que focalizan en la experiencia de los actores y los procesos de subjetivación en sus biografías. Particularmente, presto especial interés a la definición de experiencia escolar. La segunda sección (“Experiencias educativas de migrantes...”) abarca las escolaridades de padres y madres en sus niveles básicos, que tienen lugar en países de origen. Destaco la combinación entre formatos disciplinares, con tratos afectivos y de contención; a su vez detallo las vinculaciones entre familia y escuela en tales experiencias. A continuación, me detengo en analizar las vivencias de hijos/as de migrantes, en las escuelas primarias de barrios populares de la CABA. Allí señalo sus principales características, tanto en lo que respecta a la dinámica institucional como vincular, entre docentes-estudiantes y familia-escuela. En la cuarta sección, recorro diversas aristas de la relación intergeneracional –entre padres/madres y sus hijas/os– que se construye mediante las

central en esta tesis, no son leídos desde perspectivas biologicistas. Desde el marco de esta investigación, las relaciones materno/paterno-filiales se definen menos por el carácter biológico que por ser experiencias biográficas. De tal modo, quedan comprendidas relaciones de convivencia o vinculaciones afectivas íntimas aun cuando no medie un lazo sanguíneo.

experiencias educativas de éstas/os. Se establece una continuidad con el sentido de educación referido a un medio para alcanzar una movilidad ascendente (desarrollado en el capítulo 3), que requiere de estrategias de transmisión. El capítulo concluye recuperando los argumentos precedentes e invitando a futuras reflexiones.

4.1. Perspectivas teóricas para el abordaje de la mutación institucional

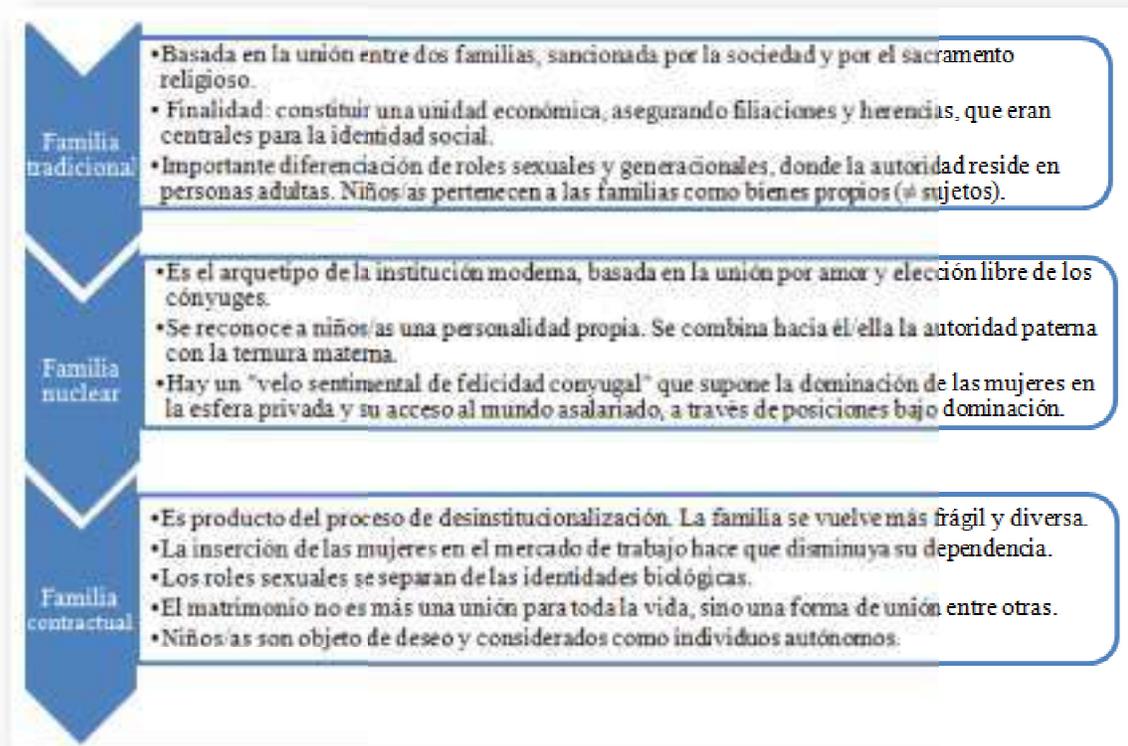
4.1.1. Transformaciones en la estructura familiar

La familia es la institución social más antigua y extendida de todas. Göran Therborn (2007) define instituciones como “estructuras de normas donde se fija y mantiene un juego de roles sociales; en ese sentido, también es posible verlas como un tipo de equilibrio entre poder y beneficios” (p. 32). Desde esta definición, la familia es una institución signada por la constitución de una pareja sexual y la filiación intergeneracional. Dicha unión, sellada institucionalmente persigue intereses económicos y simbólicos, facilita la acumulación de bienes y permite construir protecciones –emocionales y materiales– (Araujo y Martuccelli, 2017).

Desde la sociología clásica, la familia se posiciona como *la* institución encargada de la socialización primaria de los sujetos. Lahire (2007) reflexiona en torno al pasaje de socialización primaria a secundaria que atraviesan los individuos. El autor observa que desde los desarrollos tradicionales el universo familiar aparece como homogéneo y constitutivo de las estructuras mentales y comportamentales fundamentales. Sin embargo, distintos hechos empíricos contradicen dicho esquema. “(...) la homogeneidad del universo familiar se presupone con demasiada frecuencia pero se demuestra raramente. (...) La heterogeneidad –ya sea relativa o lleve a las contradicciones o a los conflictos más exacerbados– está siempre irreductiblemente presente en el núcleo de la configuración familiar (...)” (p. 27).

En el mismo sentido apuntan Dubet y Martuccelli (2000) cuando recorren el pasaje desde la familia tradicional a la contractual, pasando por la nuclear, componiendo tres fases del desarrollo, advirtiendo, no obstante, que los rasgos de períodos anteriores nunca desaparecen totalmente. Los autores muestran tanto la heterogeneidad en dicha institución, así como su transformación conforme al paso del tiempo.

Figura 3: Configuraciones familiares, según Dubet y Martuccelli (2000)



Fuente: Elaboración propia.

En un tiempo moderno, la familia constituye una institución fundamental de la sociedad, que asegura su reproducción y estabilidad y produce actores adaptados a las necesidades de ésta. Con el paso del tiempo, en la actualidad, si bien se producen cambios en la configuración, hay elementos que persisten: sigue siendo una alianza de dos familias a partir de una pareja. Se presenta como un arreglo entre los intereses económicos, simbólicos y sociales, a la vez que mediante el vínculo de amor y la inversión a futuro, vía educación de siguientes generaciones, se busca la acumulación de capital. “La familia es entonces menos una institución que un arreglo entre individuos que combinan lazos tradicionales, intereses y sentimientos. Esta combinación asegura la estabilidad o la fragilidad de la familia” (Dubet y Martuccelli, 2000: 219).

El proceso de desinstitucionalización da cuenta de un movimiento profundo. Siendo que en tiempos modernos las instituciones funcionaban como aparatos capaces transformar los valores en normas y las normas en personalidades individuales; esto hoy no ocurre más. En tiempos actuales, los individuos construyen sus experiencias a partir de metas – frecuentemente, contradictorias–, intereses diversos, instrumentales y emocionales, políticas

jurídicas y sociales, etc. Asimismo, pueden elegir entre tradiciones y convicciones, o pueden mantenerse indiferentes. “La producción de los individuos ha cambiado de naturaleza” (p. 202). Elisabeth Beck Gernsheim (2003) define la actual configuración como la *familia posfamiliar*, constituida a partir de los procesos de individuación, en los que se tensionan una aspiración a la vida propia (sin mandatos que reproducir) y la nostalgia de una cercanía, una comunidad (brindada por la fuerte institución que integraba sujetos).

4.1.2. Herramientas epistemológicas para el estudio de experiencias educativas

El abordaje de estas complejidades exige un cambio de mirada sociológica. Si bien las representaciones clásicas de lo social siguen teniendo un lugar importante, cada vez más investigaciones en dicho campo se centran en los individuos, sus experiencias, reflexividades y construcciones identitarias. En esta línea se posicionan la sociología de la individuación y de la experiencia.

Martuccelli propone una macrosociología superadora de la vertiente clásica, la cual concibe que la situación, acciones y experiencias de los individuos se explican a partir de su posición social (Araujo y Martuccelli, 2010). Siguiendo la lectura de diversos autores (Giddens, 1991; Beck, 1998) da cuenta de cómo aquellas instituciones tradicionales (trabajo, escuela, familia) no proporcionan ya más las orientaciones que dan sentido a nuestra existencia, del mismo modo en que lo hacían antes. La sociedad (las instituciones) no puede transmitir de manera homogénea las normas de acción. Ahora les corresponde a los individuos darle sentido a sus trayectorias sociales por medio de la reflexividad.

La *individuación* es una perspectiva particular de estudio que se interroga por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico. Una ecuación que exige la puesta en relación entre los fenómenos de la estructura social y las experiencias de los individuos (Martuccelli, 2010a).

Martuccelli (2010a) propone una *sociología de la individuación* a partir de dos grandes operadores analíticos. Por un lado, ubica a la noción de *soporte*, la cual surge desde la pregunta por cómo el sujeto se tiene a sí mismo en el mundo.

Y esos medios no son otros que el conjunto de elementos, materiales e inmateriales, que lo vinculan a su contexto. La noción de soporte tiende a contar con ese conjunto heterogéneo de elementos, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social (Martuccelli, 2010a: 63).

El segundo operador analítico es la noción de *prueba*, a partir de la cual se articulan las experiencias biográficas y las estructuras sociales. Refiere así, a aquellos desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados y desigualmente distribuidos, comunes a una sociedad por la que atraviesan los sujetos. Éstos aun teniendo similares recursos, no superan tales desafíos de la misma manera.

Desde esta propuesta teórica, es posible observar cómo las configuraciones del sujeto son contingentes pero no azarosas. Su objetivo central es dar cuenta, a escala de los individuos, de grandes desafíos estructurales de una sociedad. Es una perspectiva de análisis que no desconoce el trabajo específico de las instituciones, pero no interpreta la sociedad a partir de ellas.

A su vez, François Dubet (2013) presenta una nueva sociología a partir de un cambio estructural en la socialización: el pasaje desde un modelo de integración a uno de cohesión. En breves líneas, el modelo de la integración supone que los dispositivos sociales aseguran la correspondencia entre la acción social y la estructura, en una suerte de encastre. Desde allí se configuran las conductas, acciones, percepciones de los sujetos. Las instituciones se erigen según un programa institucional y ellas comandan el rumbo, los valores, los roles de los actores. Sin embargo, en la actualidad este modelo muestra signos de perder prominencia; ha caducado la centralidad de la sociedad como tal, ahora conducida hacia los individuos. Aquella determina pruebas que los sujetos superan de manera autónoma y particular, cada uno es autor de su desempeño.

Antes los actores estaban integrados bajo una misma estructura, ahora, en cambio, se cohesionan, bajo una actividad continua, moral, normativa y cognitiva. En este contexto “la sociología debe partir del individuo, de su manera de metabolizar lo social y producirlo” (2013: 189), abordando los razonamientos, juicios, emociones y elecciones que, si bien constituyen hechos individuales, son elaborados a partir de materiales sociales.

Dubet introduce la noción de *experiencia social* para designar a estas acciones que son vividas de manera individual pero con el influjo de lo social. Intenta así resolver una paradoja: “El actor es totalmente social y, a la vez, un sujeto que actúa verdaderamente” (2013: 191). La sociedad continúa imponiendo códigos, símbolos, restricciones, metas y medios, pero éstos no son suficientes para determinar la acción individual, la cual es producida por cada uno a partir de dicho material disponible.

Ahora bien, el cómo actúa cada sujeto, debe comprenderse en relación a las *lógicas de acción*. Las mismas constituyen órdenes de sentido, significaciones, justificaciones, modos de actuar, que conviven, a veces de manera contradictoria, en cada uno. Son las maneras por las cuales los sujetos se definen a sí mismos y al mundo. Operan a modo de explicación o causalidad para la acción. Dubet define tres lógicas de acción:

– *Lógica de integración*: se trata de un orden más tradicional, implica que los sujetos actúan según normativas externas que han sido interiorizadas. Cada identidad es la vertiente subjetiva de una sociedad y será más consistente en la medida en que se inserte en un orden previsible. “En la lógica de la integración, las normas que encuadran las relaciones sociales y las conductas son vividas como expresión de lo que es normal (...) atentar contra ellas es destruir la totalidad de un orden social” (2013: 198).

– *Lógica de la estrategia*: responde a un orden más racional, puesto que el actor persigue metas y ubica allí los recursos disponibles. Se trata de un mundo social de jugadores que compiten, que pueden entablar alianzas, enmarcados en reglas de juego. La acción social no se define por los roles de la sociedad sino por el poder que tiene cada jugador (sujeto), su capacidad de influir sobre otros, así como de protegerse.

– *Subjetivación*: refleja el orden de la ética, donde los sujetos se diferencian de aquella sociedad que los domina o que obstaculiza sus metas. Éstos no se consideran a sí mismos como producto de la socialización o de sus estrategias, sino que hay un sentido autónomo en su accionar. Refiere a la “(...) capacidad de vivirse como el autor de su vida y como su propia referencia” (2013: 210). Reconoce aquí una socialización desde la cual las marcas sociales son incorporadas, a la vez que una reflexividad interior que permite dialogar con ellas y emerger un yo (Je), no reductibles a los yo (Moi) disponibles en la sociedad.

Estas tres lógicas son los materiales desde los que actores construyen sus experiencias sociales. Bajo el modelo previo de integración, hay una definición del rumbo de la experiencia social por parte de la sociedad. En tiempos presentes esto no ocurre más y supone un desafío para los sujetos, quienes, en el nuevo modelo de cohesión, deben conjugar tales lógicas a fin de construir experiencias sociales coherentes. Es posible observar el lugar protagónico de los actores, que “(...) deben dedicar grandes esfuerzos a articular sus puntos de vista, construir sus identidades y crear un sentimiento de continuidad biográfica, puesto que su adecuación a la sociedad ya no está dada” (2013: 225). La sociología de la experiencia

se consagra al estudio de la actividad subjetiva de los actores, a fin de comprender la configuración de la vida social.

En este punto, introduzco un concepto central para esta tesis, el de *experiencia escolar*, a partir del cual pueden verse articuladas ambas teorías (sociologías de la experiencia y de la individuación). Dubet y Martuccelli (1998) la definen como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p.79). Destacan una doble naturaleza, por un lado, dichas lógicas no le pertenecen a cada sujeto, sino que son propias de un sistema escolar que se les impone; por el otro, los sujetos construyen una identidad y sentido, inmersos en un conjunto social.

Las tres lógicas de acción articuladas en la experiencia escolar se corresponden con las tres funciones esenciales del sistema escolar: socialización (lógica de integración), distribución de competencias (lógica de estrategia) y educación (subjetivación). A su vez, la experiencia escolar se le presenta al actor como una prueba, que le impone el trabajo de combinación de lógicas.

Me valgo de este concepto, dada la centralidad que le conceden Dubet y Martuccelli, en la comprensión de los procesos que acontecen en el ámbito escolar:

Para saber lo que fabrica hoy la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela (1998: 86).

Los autores introducen este concepto a fin de explicar el nuevo rumbo de la sociología. “El problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad” (p.73).

4.2. Experiencias educativas de migrantes: entre el orden, la integración y los afectos

En lo que sigue desarrollo cómo son las experiencias educativas de padres y madres migrantes, que tienen lugar en sus países de origen, en las que se destaca la cuestión del orden y la disciplina como centrales.

En Bolivia, ponle que... no te exigían que tengas ropa limpia, pero bien remendadito, limpito, las uñas bien cortadas, y no tenías que faltarle el respeto al profesor, tenías que cumplir con... con los deberes de la escuela y si no, le llamaban a tu papá. Era muy estricto. (...) O sea la exigencia que había para... para el estudio, ponle, que te mandaban un montón de tareas. Y vos tenías que al otro día, hacer, cumplir con la tarea (Ester).

Todas/os las/os entrevistadas/os refieren cuestiones similares en torno a las prácticas disciplinares, de demanda por la presencia pulcra, el respeto al/ a la docente (tanto de estudiantes como de sus progenitores), imposibilitando la discusión o cuestionamiento, así como también el uso de violencia física por parte de las maestras.

Dan cuenta de sus experiencias escolares, desde un ordenamiento institucional tradicional; ubican, en este sentido, a una escuela disciplinar, preceptores inapelables (posiciones asimétricas), padres y madres que acatan la decisión de docentes. A este tipo de escuela se refieren Dubet y Martuccelli (2000), cuando expresan que desde un enfoque moderno clásico se piensa a las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia) como fundamentales de la sociedad.

En este tipo de vivencias, primaria la lógica de integración, ya que las/os adultas/os migrantes se comportan como estudiantes que, al aprender roles, reproducen los valores de la sociedad. Asimismo, también destacan atributos vinculados con la contención y el afecto; que se hace especialmente importante para quienes vivían situaciones familiares de vulnerabilidad, violencia o exigencia con tareas domésticas y encuentran en la escuela un refugio; allí pueden divertirse y son contenidos. En ese sentido, la escuela deviene un soporte en su biografía, ya que se trata de un recurso material e inmaterial que las/os sostiene en su vida diaria.

En tercer lugar, las/os entrevistadas/os manifiestan que asistir a la escuela implicaba sortear obstáculos vinculados a obligaciones domésticas o laborales –que seguían una fuerte división de tareas por género, donde los hombres eran encargados del sostén económico y las mujeres eran destinadas a las tareas del hogar–. A su vez, las expectativas de estudio para las mujeres eran mucho menores.

E: ¿Y vos pudiste estudiar?

M: Sí, pero me faltaban dos años para salir de bachiller. No pude porque, el tema es de que... la economía. Mis papás.... Eh, falleció mi papá y mi mamá no sabía, digamos, cómo mantenernos. Porque mi papá era el único que trabajaba en la casa. Mi mamá, cuando falleció, no sabía qué es lo que iba a hacer, o sea que ahí hemos empezado nosotros a salir de la casa, ir a trabajar (Mario).

Estudiar constituye una prueba en la biografía de los actores, que muchas veces no pueden superar debido a las demandas familiares y económicas.

Por otro lado, es importante considerar la relación entre familia y escuela que tuvo lugar en las experiencias de las/os participantes, las cuales presentan tres grandes líneas de sentido. La primera de ellas remite al modo en que padres y madres participan en la escolaridad de

entrevistadas/os. Ester (41, migrante) comenta: “A mi papá le daba lo mismo si no estudiábamos (...) que los hijos estudien hasta donde puedan. Si eres inteligente, vas a seguir, sino no”. De este modo, no habría un acompañamiento energético.

En segunda instancia, padres y madres se dirigían hacia las maestras de sus hijas/os en términos de autorización de prácticas de castigo o disciplinamiento. Se trata de un respeto al docente, de obediencia, no solo por parte de estudiantes, sino también de sus padres y madres. “Respetás al docente, lo que te diga. Si bien estarás de acuerdo o no, pero te toca escucharlo. Siempre fue eso” (Dominique, 56, migrante). En este sentido, las maestras encarnan autoridad tradicional y racional-burocrática, tal como plantea Weber (1993), en torno a cómo se construye la propia voluntad de obedecer. El primer tipo *–tradicional–* es aquella que se sustenta en la tradición y la costumbre (por ejemplo reyes tenían autoridad sobre sus súbditos, o padres sobre sus hijos). Una autoridad *racional–burocrática* es la que depende de los roles de los sujetos que integran una misma institución (por ejemplo un jefe sobre sus empleados). Tanto la forma tradicional como la racional no son personales de alguien, sino que se deben al lugar que éste ocupa. Por lo tanto, otra persona en una posición idéntica también será reconocida como autoridad²⁴.

Por último, una tercera vinculación entre familia y escuela se debe al modo en que ésta convoca a padres y madres.

E: ¿Y por qué motivo iba a la escuela tu mamá?

M: Iba a alguna reunión, alguna vez que nos hacía llamar, digamos, por mal comportamiento o por las notas que nosotros teníamos, toda esa situación.

E: ¿Y los llamaba frecuentemente?

M: No, rara vez (Mario).

Las/os participantes refieren que sus padres eran convocados cuando había algún mal comportamiento o desempeño académico insuficiente. Laura Cerletti y Laura Santillán (2011) consideran que durante el siglo XX se minimiza la necesidad de que las familias estén presentes en las prácticas formales de educación, ya que prima la confianza en los instrumentos escolares (administración del tiempo y del espacio escolar, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno de comunicaciones). La familia debe acoplarse a la escuela, sus tiempos y aperturas, por lo que ésta se ubica en una posición jerárquica. “La escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo

²⁴ Weber introduce un tercer tipo de autoridad: la *carismática*, es aquella que se basa en los atributos del líder. Esta forma no puede ser delegada ni tampoco transferida.

integral de los niños, relegándola a un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento que a su juicio favorecen y complementan la tarea de la escuela” (Rivera y Milicic, 2006: 120).

Las principales caracterizaciones de estas experiencias escolares pueden ser recuperadas en el siguiente cuadro:

Figura 4. Experiencias escolares de migrantes, en nivel primario.



Fuente: Elaboración propia.

4.3. Experiencias educativas de hijos/as de migrantes en nivel primario: afecto y subjetivación en los vínculos

Las/os participantes destacan de las actuales experiencias educativas de sus descendientes: “Mucha contención y el trato con los chicos (...) que los docentes marquen los límites. (...) Y siempre con afecto” (Dominique, 56, migrante), “A él le gusta porque dice que la *psico operadora* que está ahí, le ayuda mucha, cada vez que él está sentado en la escuela, le ve que está ahí se acerca, le pone a leer juntos. Y eso le gusta a él” (Mary, 32, migrante).

Ofrecer afecto y contención se relaciona con el reconocimiento. Axel Honneth (1997) identifica tres grandes formas de reconocimiento: afectivo o amor, jurídico-moral y ético o solidaridad. La primera de ellas, la que más se vincula con los testimonios, es aquella que se produce en los vínculos cara a cara, contribuye a la autoconfianza, la seguridad en sí mismo y

la autonomía. “Las identidades y experiencias personales requieren de la aceptación intersubjetiva, del respeto de sí por otro” (Di Leo, 2013).²⁵

Por otro lado, los/as entrevistados/as reconocen que hay aspectos institucionales comunes entre sus experiencias pasadas y las de sus descendientes en la actualidad, tales como la dinámica escolar, los tipos de establecimiento, los horarios de clase, la cantidad de estudiantes por curso. En contraposición, ubican algunos aspectos por los que la escuela argentina sería mejor que la de sus países natales: gratuidad, ayudas en materiales (útiles escolares y libros) y comedor. Y, finalmente, hay otros elementos que darían cuenta de una valoración positiva de escuela de sus países de origen, frente a la argentina: dinámica disciplinar (presentación prolija de estudiantes, respeto por la autoridad docente), exigencias en cuanto al estudio, mayor promoción de lectura y enseñar caligrafía.

A partir de esta comparación puede comprobarse la mutación institucional. Durante la modernidad, las instituciones tradicionales mediante el *programa institucional*, ordenaban el rumbo de los actores. El/la docente era preservado bajo su rol y obedecido indiscutidamente (Dubet, 2007). Esta configuración institucional es la que las/os participantes han vivido durante sus escolaridades primarias, que permanece vigente cual ideal, que orienta sus percepciones y reclamos. Con la masificación escolar, el capitalismo, los medios de comunicación, la pobreza, entre otros, se rompe la alianza entre escuela y sociedad. Los individuos no se identifican más totalmente con los principios sagrados, homogéneos y trascendentes; ahora exigen ser reconocidos en sus singularidades. Las docentes son cuestionadas por las familias que buscan asegurar un trato igualitario y la formación en herramientas valoradas en el mercado laboral. En la actualidad, las escuelas se han vuelto menos rígidas y disciplinadoras. Frente a lo cual, las/os migrantes reclaman por mayor autoridad, tal como vivieron ellas/os en sus experiencias escolares. Se produce así una tensión entre lo que desean y lo que encuentran, que se expresa en aquellos aspectos que consideran desventajosos en las escuelas porteñas. Frente a estas condiciones institucionales, padres y madres se comportan de manera comprometida hacia la escolaridad de sus hijos/as: demandan reportes, revisan cuadernos y ayudan con deberes.

El apoyo activo que brindan las personas adultas se vincula con las expectativas de carrera escolar (Tenti Fanfani, 2007) y llega a condicionar la permanencia de la familia en Argentina:

²⁵ Las otras dos formas de reconocimiento se despliegan en el capítulo 6.

M: Si pudieras tener la misma calidad de vida, la misma atención de salud, la misma atención de escuelas... todo igual que acá, todo. ¿Vos elegirías vivir en Bolivia o elegirías vivir acá?

E: Eh... [*Risas primero, silencio luego*]

M: Qué pregunta.

E: Sí, qué pregunta. No, yo sí, siempre anhelo volver allá, estar allá. Lo que pasa es que hay una... no es lo mismo. Bolivia es un país más pequeño y no hay tantas oportunidades como acá para los jóvenes, ponle, para mis hijos, porque para estudiar una carrera o algo, acá hay muchas ramas de lo que quieras estudiar. Y allá no hay muchas. Hay facultades pero que por ahí no hay muchas para elegir. Entonces por ese motivo no volvería, por mis hijos.

M: ¿Algún otro motivo además del estudio de tus hijos?

E: Por mis hijos (Ester, 41 migrante).

Es decir, si bien el motivo de migración no fue la educación de sus descendientes, ésta emerge como una fuerte razón para permanecer aquí.

A su vez, en cuanto a la vinculación de familia hacia la escuela, Ester dice “Yo estoy todos los días en la puerta del colegio, si tengo alguna duda o algo, me acerco y le pregunto a la maestra. Y siempre estoy...”. Otros/as participantes se conducen de manera similar, al demandar reportes de cómo están sus hijos, consultar fechas de exámenes o tareas, acompañar en salidas escolares. Manifiestan que revisan los cuadernos y ayudan con los deberes, en el caso de Mary incluso ha hecho denuncias en el distrito para presentar quejas. Es decir, se preocupan permanentemente. En este punto, emerge la lógica de subjetivación, puesto que las/os entrevistadas/os diseñan un modo de ser madres/padres y apoyar a sus hijas/os, que es inédito en sus biografías. Sus propios progenitores no han prestado el estímulo suficiente para que terminaran su escolaridad, en contraposición, se comportan ahora como autores de una nueva invención, en cuanto al compromiso que demuestran con la escolaridad de sus niñas/os a cargo.

Otro punto de análisis emerge a partir de la mutación de las instituciones modernas que señalo anteriormente. Con su declive, pierden el poder hegemónico. Ahora les compete a los actores diseñar sus experiencias sociales, superar las pruebas de la sociedad, valiéndose de los soportes que construyen. Por lo tanto, en este sentido, los padres y madres entrevistados/as tienen tanta preocupación por el devenir escolar de sus hijas/os porque ya no confían en la escuela como antes. Es decir, siendo que la misma, como institución tradicional y el docente como su representante, han sido destronadas, al menos parcialmente, los padres de los niños ejercen un control o supervisión. Es así que se acercan, preguntan, revisan cuadernos, se quejan, increpan a docentes, etc. Es en dichas prácticas que observo el declive

de la escuela como institución incuestionable; antes, sus padres acataban lo que decía el maestro, ahora ellas/os le discuten.

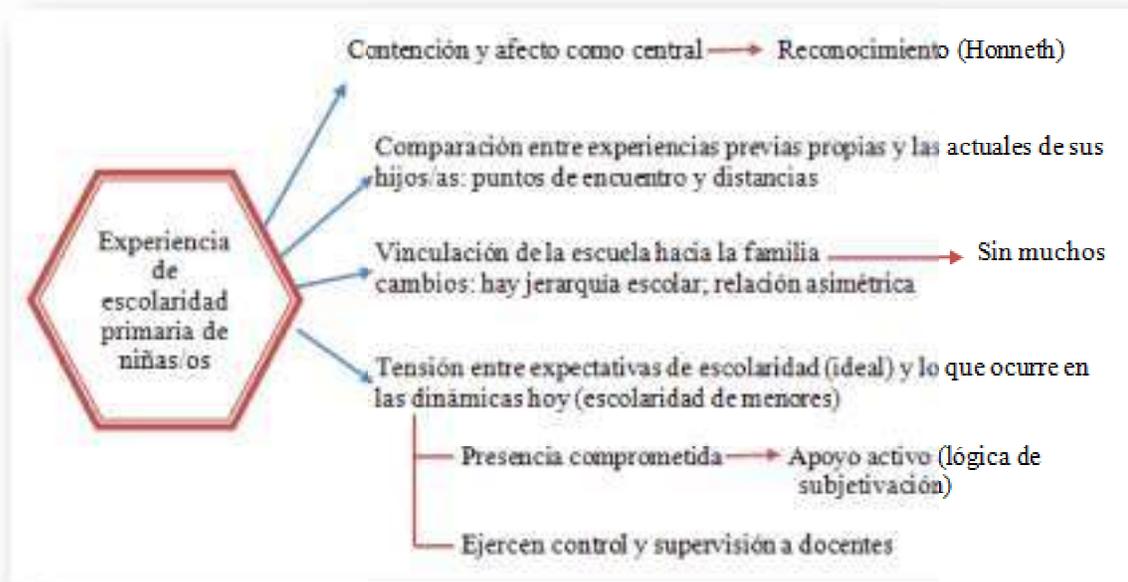
En sintonía con este argumento, Novaro (2014) observa que la relación escuela-familia migrante no es uniforme, sino que alterna entre demanda mutua, colaboración, reclamo y desconfianza. En dicho vínculo se juega una tensión entre la transmisión legítima de mandatos nacionales (argentinos) y las denuncias de estas comunidades en los modos de comunicarse, la falta de alusión a sus festividades y la flexibilidad de la escuela. La autora observa que el vínculo varía desde colaboración, por ejemplo promoviendo el castellano y la escolaridad, hasta acusación por discriminación, desconfianza y reclamos.

La actitud de las/os entrevistadas/os de estar tan presentes en la escolaridad de los hijos/os, ejerciendo una supervisión de la maestra y del progreso escolar del niño puede ser leída a partir de los modelos de autoridad. Tal como señaló anteriormente, Weber (1983) introduce tres tipos de autoridad (tradicional, racional y carismática). En la actualidad, es común que el líder carismático sea el que detente el poder a partir de sus atributos. Esto supone una cuota de inestabilidad, en tanto dichas características que hoy lo ubican en posición de ser obedecido, luego pueden no estar más, o no ser más valoradas, o puede que aparezca otra persona que ocupe ese lugar.

Finalmente, en lo que respecta al modo en que padres y madres son convocados no parecería haber mucha diferencia, en comparación con las experiencias previas: “(...) En el tiempo en que ellos [los hijos] han estudiado, serán dos veces que me hicieron llamar. Después, no había problemas, de... o sea, que siempre nos comunicábamos mediante el cuaderno. Nada más” (Mario). Se continúa favoreciendo una participación individual, limitada en su peso y que se manifiesta en una situación de poder asimétrica, donde la institución escolar ejerce un papel dominante (Tenti Fanfani, 2007). Algunos estudios actuales consideran que las escuelas muchas veces esperan que padres y madres colaboren con ciertas tareas escolares, sin embargo éstos/as no disponen del tiempo o no están escolarizados lo suficiente para poder responder. De este modo, se produce un desencuentro (Castro y Regattieri, 2012).

Es posible sintetizar los aspectos centrales de la actual experiencia escolar de niños/as a cargo de migrantes a partir del siguiente esquema:

Figura 5: Aspectos centrales de experiencias educativas de niñas/os descendientes de migrantes



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Transmisión intergeneracional de las experiencias: entre progresos, méritos y esfuerzos

A partir de las descripciones previas sobre las experiencias escolares de personas migrantes adultas y niñas, es posible reflexionar acerca de cómo se construyen las relaciones intergeneracionales. Sabrina Ferraris y Carolina Rosas (2011) postulan el concepto “generación” a partir del supuesto de que “los individuos nacidos en un momento determinado viven a través del tiempo circunstancias históricas que los unifican, y que pueden contribuir a la aparición de rasgos comunes en las trayectorias vitales y en las transiciones” (p.108). Por ello, el interés de indagar por las relaciones intergeneracionales, refiere a los vínculos que se construyen entre dos generaciones diversas (adultas y jóvenes). En primer lugar, sobresale el carácter de una transmisión narrativa. Mario al contarle a su hijo la propia vivencia de abandono escolar y sus consecuencias, intenta convencerlo de que “no cometa los mismos errores”:

M: Le digo “Lo primero que tienes que hacer es estudiar”, le he dicho. Yo siempre le digo eso. Y les digo digamos de que no sean como nosotros

E: ¿En qué sentido?

M: De estar así, trabajando, en la costura, hay veces como le digo, cuando yo llegué trabajaba en la costura, entraba a las 6 de la mañana, descansaba a la 1, 2, 3 de la madrugada. O sea que no descansaba. Es por eso que les digo “No sean así. Estudien para ser bachilleres. Tener una profesión. Y ahí si quieres vas a ir a trabajar, sino no. Pero ya vas a tener una profesión, donde estar, eh, más acomodado, inclusive ir a trabajar”, “Bueno, bueno” me dicen (Mario).

En las relaciones intergeneracionales se produce una *transmisión*, que implica un pasaje, de conocimiento, modos de hacer, culturas, tradiciones, historias (Nicastro y Greco, 2009). Los receptores no se desempeñan de manera pasiva, sino que modifican ese legado, de modo que lo puedan portar. El camino de los sucesores no es igual al de los antecesores. La transmisión se opone a la conservación. Más bien impone hacer algo con lo ya disponible. Nicastro y Greco (2009) ubican junto con la transmisión a la creación, ya que se trata de habilitar a un hacer diferente a partir de la transmisión de lo propio. Es clarísimo en los testimonios de las/os entrevistadas/os que esperan que sus hijas/os no repitan su historia, “que no sean como nosotros”, sino que tomándola puedan hacer algo diferente.

Andrés Pedreño (2013) coordina un estudio etnográfico en la región de Murcia, España, con migrantes marroquíes y ecuatorianos, en el cual muestra cómo padres y madres les narran sus experiencias a sus hijas/os, tratando de incentivar otras opciones, que permitan evitar que la “historia se repita”. El equipo describe tres tipos de inserción sociolaboral de jóvenes hijas/os de inmigrantes,²⁶ una de ellas es la inserción precaria, en la cual “la escolarización de los hijos/as es una apuesta por la liberación del estigma de ‘inmigrante’ que, en el mejor de los casos, les permitiría socialmente ‘ser alguien’ o por lo menos desarrollar actividades alternativas a las del campo” (Jarrín Morán, 2014: 5). Los inmigrantes buscan incentivar a sus hijos mediante su relato, pasar del “logro de no ser nada a ser algo” (Pedreño Cánovas, 2013: 69).

Asimismo, al analizar las experiencias escolares de padres y madres –previas– y las expectativas en torno a la de sus hijos/as –en la actualidad–, sobresale un cambio de actitud. Cuando las/os participantes eran estudiantes de la escuela primaria, no tenían un apoyo activo por parte de sus progenitores. En un tiempo actual, en cambio, están muy presentes, colaboran y se preocupan. Uno de los principales sentidos que se expresa en esta actitud novedosa, es la creencia que sostiene que por medio de la educación se puede progresar. Mario les dice a sus hijos que estudien, que “no sean como nosotros”. Atribuye su inserción laboral no calificada en el rubro textil a la falta de estudios, por lo cual insiste para que sus descendientes no los abandonen. Es así que la educación facilitaría la movilidad social ascendente. Esta actitud de apoyo podría enmarcarse en una lógica de estrategia, puesto que

²⁶ El primer tipo es la inserción proletaria y etnificada, donde la educación es un atraso para inserción laboral (doméstica o agrícola). El segundo tipo es la precaria. El tercer tipo de inserción es la calificada; es la menos común, alude a aquellos que logran acceder a estudios superiores.

el estudiar constituiría un medio para alcanzar una meta propuesta. Tal como señalo en el capítulo 3, la educación se presenta como una promesa de movilidad social, que para poblaciones de sectores populares –y especialmente migrantes– supone una gran apuesta, ya que no ven otro camino para tal fin (Araujo y Martuccelli, 2012; Barlett, Rodríguez y Olivera, 2015). Tal como señala Roberta en un testimonio anterior, la expectativa de movilidad ascendente deviene central en los proyectos migratorios, puesto que justifica, en parte, la permanencia –al menos temporal– en la sociedad de acogida del grupo familiar (Franzé Mudanó, Moscoso y Calvo, 2011).

Finalmente, emerge una nueva dimensión en las relaciones intergeneracionales, que tensiona las experiencias pasadas de adultos/as y actuales de niños/as, la misma refiere al pasaje del mérito individual al esfuerzo familiar. En tiempos previos, dado que las/os participantes no contaban con el apoyo de sus familias, el éxito escolar era producto del propio mérito, un mérito individual. Un ejemplo puede ser el abandono escolar, que si bien estaba motivado por razones domésticas o laborales, las/os participantes no señalan estas causas –de vulneración, de tipo más estructural, o contextual– como determinantes. Richard (41, migrante) sostiene que dejó el secundario por juntarse con la mala amistad: “Malos muchachos que no les importaba el estudio, era *boludear*. (...) Y yo perdí esa oportunidad”.

En el presente, el éxito escolar para las/los migrantes se debe, en parte, al esfuerzo familiar²⁷, puesto que se responsabilizan por aquello que les sucede a los niñas/os. La causa de su hipotético fracaso frente a la prueba escolar se traslada al mal desempeño personal o familiar de adultas/os.

Es posible pesquisar en la narración de las/os participantes que, a partir de sus vivencias y del valor central que le conceden a la escuela, el mérito individual pasa a ser esfuerzo familiar en la experiencia escolar de los hijos/as. Es decir, las personas migrantes se comprometen con la trayectoria escolar de las/os menores, están muy presentes frente a docentes, así como también asisten con los deberes (Barlett, Rodríguez, Olivera, 2015). La relación intergeneracional está mediada por el esfuerzo. Aquí tiene primacía la lógica de

²⁷ Entre las estrategias implementadas para asegurar el éxito escolar se destacan: ayuda en deberes (por parte de padres y madres o de hermanas/os mayores), asistir a centros de apoyo escolar, estar atentas/os a las necesidades de los niños/as, acompañar en salidas escolares, cuestionar a docentes, consultar con madres/padres de compañeros/as de curso, comprar materiales escolares, etc.

subjetivación, puesto que adultos/as diseñan un modo de ejercer su rol y apoyar a sus hijos/as, que es inédito en sus biografías.

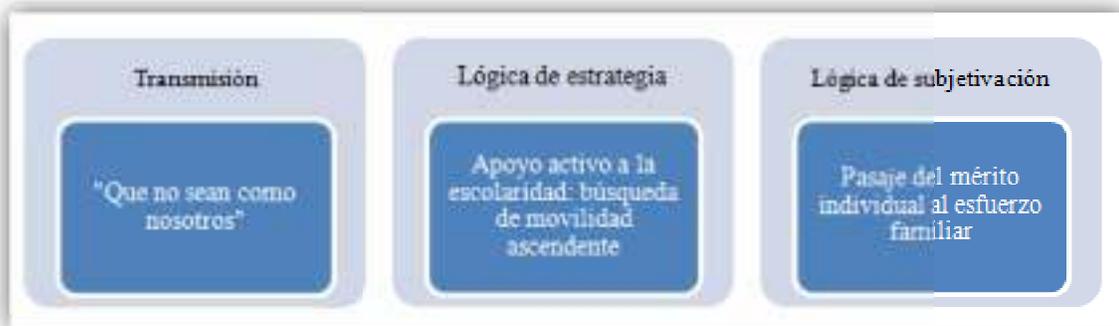
Dicho esfuerzo toma forma, entre otras, a partir de continuar viviendo en CABA. Si bien su llegada se debe a motivos económicos o de vulneración personal, no obstante, una vez aquí añoran algunas características de sus países natales, como son la presencia de sus familiares o vivir en zonas más tranquilas y seguras. Cobra sentido para explicar su permanencia aquí, la educación de las/os descendientes en el proyecto migratorio de la familia.

Mi plan es ponerle que ahora encaminarlos a mis hijos, ponerle, hasta que tengan su profesión, decidan qué es lo que quieran estudiar, esto y lo otro, yo creo que a la larga yo me voy a ir, irme e ir a morir a mis tierras, como dicen. Porque yo a veces digo, yo les voy acompañar hasta donde terminen su carrera y ahí decidirán qué es lo que quieren ustedes. Y yo hasta ahí los voy a acompañar. Y después volverme (Ester).

Estudios desarrollados en España con comunidades migrantes latinas también refieren el sentido del ascenso familiar que posibilitaría la educación. La incorporación de los hijos/as en el sistema educativo “se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar y en la puerta para participar en un espacio que se asume menos excluyente y más horizontal que aquellos de los que los padres y madres forman parte” (Franzé Mudanó, Moscoso y Sánchez, 2011: 289).

Finalmente, las relaciones intergeneracionales adquieren una triple dimensión:

Figura 6. Sentidos de las relaciones intergeneracionales en las experiencias educativas de hijos/as de migrantes



Fuente: Elaboración propia.

4.5. Recapitulando

Como sintetiza la tabla 6, las experiencias y pruebas escolares (propia y la de sus hijas/os) ocupan un lugar central en las biografías de migrantes de sectores populares. La condición

migrante implica diversas situaciones de desventaja –separaciones familiares; escolarizaciones previas muchas veces no reconocidas; dificultades idiomáticas; problemáticas de tipo habitacional, laboral, social; procesos burocráticos de documentación; estigmatización social–, que se profundizan por las múltiples carencias, vulnerabilidades y estigmatizaciones vividas en barrios populares. Sin embargo, lejos de reproducir modelos o normas de acción socialmente homogéneos y biográficamente continuos, los actores construyen y transmiten intergeneracionalmente sus experiencias escolares atravesando diversas pruebas sociales y discontinuidades identitarias, en las que van mutando los sentidos y las articulaciones de las principales lógicas de la acción.

Tabla 7. Experiencias escolares según lógicas de acción

Lógicas de la acción	Adultas/os	Hijas/os	Transmisión intergeneracional
<i>Integración</i>	Institución educativa disciplinar moderna. Reproducción de mandatos sociales en el ámbito escolar y familiar. Tipos de autoridad dominantes: tradicional y racional-burocrático.	Escuela como institución moderna continúa viva como ideal de los padres. Nostalgia cuando no la encuentran hoy: críticas por ausencias de disciplina y autoridad.	Vinculada a las tradiciones culturales (retorno a países de origen).
<i>Estrategia</i>	Prueba escolar: subordinada a las pruebas económico-laborales y familiares. Evaluación racional de recursos y obstáculos.	Aspectos valorados: gratuidad, ayuda en materiales, comedor. Estrategia vinculada con la meta de ascenso social.	Apoyo activo de escolaridad de hijos/as, expectativa de carrera escolar. Principal motivo de permanencia en Argentina: escolaridad de los niños a cargo.
<i>Subjetivación</i>	Escuela como soporte: trato digno, contención, vínculo afectivo. Ocupa un lugar central como refugio subjetivo.	Demandas a la escuela por contención y reconocimiento. Padres apoyan y supervisan activamente la escolaridad de niños, aun cuando ellos no han recibido tal apoyo.	Transmisión narrativa de experiencias de adultos para que niños no las repitan. Prueba escolar: pasaje del mérito individual al esfuerzo familiar.

Fuente: Elaboración propia.

En las experiencias escolares de las/os migrantes en sus países de origen, desarrolladas a fines del siglo XX, priman los mandatos y las autoridades moralizantes y disciplinarias propios de las instituciones modernas (lógica de la integración). Sin embargo, las condiciones socioeconómicas de desigualdad y pobreza vividas por sus familias colocan a la prueba

escolar en un lugar subordinado con respecto a los desafíos económico-laborales y, especialmente en las mujeres, a la reproducción doméstica de la vida (atravesadas por mandatos de género). De ahí que la interrupción de sus trayectorias escolares sea significada por los sujetos como un fracaso personal que no podrán revertir posteriormente (aun cuando muchos lo desean) debido a la prioridad de sus deberes parentales. Simultáneamente, las/os migrantes valoran los vínculos y los tratos dignos presentes en sus experiencias escolares como verdaderos refugios y soportes afectivos que marcaron sus procesos de subjetivación. En este sentido, es posible observar la dimensión relacional de la desigualdad, que introduzco en el capítulo 2, dado que son los tratos entre sujetos los que pueden, de algún modo, contrarrestar o amortiguar el impacto subjetivo de tal posición de desventaja.

En torno a las trayectorias escolares de los hijos/as, las/os participantes sostienen los ideales de la institución y la autoridad escolar disciplinares e integradoras modernas. Por ende, critican como debilidades o ausencias las prácticas y los proyectos institucionales que no se correspondan con dichos ideales. En esta dimensión se identifica la lógica de acción estratégica, ya que los actores privilegian en sus representaciones y elecciones de escuela la disponibilidad de diversos recursos ausentes o escasos en sus países de origen, como gratuidad, materiales, comedor escolar. También priorizan en la elección de instituciones educativas distintos factores que facilitan la continuidad en la escolaridad de los niños, articulados con los arreglos familiares: disponibilidad de vacantes, cercanía al hogar, recomendación de personas cercanas, funcionalidad para la movilidad a los espacios laborales. Aquí la lógica de la subjetivación también ocupa un lugar relevante, tanto en las demandas de migrantes para que la escuela contenga y reconozca a cada uno de los niños, como en el compromiso personal de las/os adultas/os apoyando y supervisando activamente sus trayectorias escolares.

Articulando las otras dos dimensiones abordadas, las/os migrantes colocan en una posición nodal la transmisión intergeneracional de sus experiencias, promesas y mandatos. Los actores subordinan sus deseos, identidades y proyectos personales (retomar sus estudios, volver a sus países de origen) para cumplir con sus roles parentales, focalizados especialmente en asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de sus hijas/os. De esta manera, la transmisión intergeneracional de sus experiencias está marcada por la discontinuidad, ya que las/os adultas/os las resignifican y articulan narrativamente buscando que las/os menores no las repitan. Aquí la escuela sigue estando asociada con la promesa de movilidad social

ascendente (propia de los regímenes de Estado de bienestar del siglo XX), aun cuando actualmente choca con las realidades socioeconómicas vividas especialmente por las familias de sectores populares en Argentina.

Finalmente, emerge un desplazamiento en los actores responsabilizados por el cumplimiento (o no) del mandato escolar meritocrático: desde el esfuerzo personal (asociado a la experiencia escolar de adultos/os) hacia el esfuerzo familiar, significado como el principal soporte de las trayectorias escolares de niñas/os.

Este capítulo tiene la intención de situar aquellos elementos centrales de las experiencias educativas de adultos/as migrantes en el nivel básico, en tensión con las actuales experiencias de sus descendientes. La educación constituye un elemento nodal en el proyecto migratorio y en las relaciones intergeneracionales. Por ello, siendo que en la actualidad la escolarización del nivel medio deviene obligatoria, es oportuno interrogarnos por cómo se configuran estas experiencias y las relaciones, cuando tienen lugar las trayectorias de jóvenes migrantes o hijos/as de migrantes. Este tema es desarrollado en el siguiente capítulo.

Capítulo 5: “Que no sean como nosotros... que no repitan la historia”. Las relaciones intergeneracionales en experiencias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes

Tal como introduzco en el capítulo 4, la familia es una institución antigua aunque vigente; es la encargada por excelencia de la reproducción del orden social. Se basa en necesidades universales de base biológica (la sexualidad, la reproducción y la subsistencia cotidiana) y se organiza en una estructura de poder, con fuertes componentes ideológicos y afectivos (Jelin, 2007); “se revela como un espacio de conflicto y negociación” (Pedone, 2010 b: 142).

Contrariamente a posturas conservadoras, Elizabeth Jelin (2007) considera que no nos enfrentamos a un proceso de “desintegración familiar”, sino más bien a la crisis del modelo patriarcal, que encerraba fuertes tendencias autoritarias. Las actuales formas de familia deben ser interpretadas como expresión de la posibilidad de elegir, de mayor libertad en los miembros y otros subordinados, lo que conduce a una igualdad democrática. Asimismo, a estos cambios estructurales se le añaden elementos producto de la movilidad, en contextos migratorios. Los flujos de personas se están acelerando, así como feminizando, lo que conlleva a la reacomodación de relaciones de género, generacionales, los vínculos de poder y afectivos (Pedone, 2010b)²⁸.

Dichas transformaciones tensionan la forma, el rol y el funcionamiento tradicional, por lo que es imperiosa la resignificación de las vivencias en el ámbito familiar. Estudios actuales con jóvenes reconocen la centralidad de la familia en sus vidas, por cuanto éstos/as confían en ellas y “afirman que han aprendido de ellas las reglas y principios que orientan sus vidas” (Schwarz, Adaszko, Camarotti, Mendes Diz y Di Leo, 2010: 71). Además, abundan trabajos donde se demuestra el rol clave que juega la familia, particularmente progenitores, en la trayectoria educativa de las siguientes generaciones; “los mandatos de la institución, incluso cuando aparecen como insuficientes, siguen ordenando lo primordial de las lógicas de acción de unos y otros” (Araujo y Martuccelli, 2012: 145).

Por ello, este capítulo tiene por objetivo abordar las relaciones intergeneracionales a partir de las experiencias educativas de jóvenes de familias migrantes. Me propongo analizar los

²⁸ A fin de no desviarme en el desarrollo propuesto, salteo la temática de “familia transnacional”, la cual si bien es frecuente en la población migrante, refiere al modo en que se construyen los vínculos entre quienes marcharon y quienes se quedaron. Se recomienda la lectura de autoras como Laura Oso, Claudia Pedone, Gabriela Novaro, referentes en este tema.

sentidos de la educación para ambos grupos (padres/madres e hijos/as) y cómo la misma tensiona las vinculaciones filiales entre sí, en continuidad con el capítulo anterior.

Este desarrollo se compone de cuatro secciones. En la primera, se destacan el “no querer” y el “no poder” de la participación familiar en la dinámica educativa. Se presentan diversos puntos de vista (institucionales, parentales y de jóvenes), dando cuenta de un desajuste interpretativo y falta de conocimiento mutuo. A continuación, en un paso más, se recuperan los sentidos de la educación para progenitores y descendientes. Se identifican pruebas y soportes que se consolidan en las biografías de ambos. Es posible dilucidar que la educación tensiona dilemas identitarios en torno a la identificación (o no) con familias de origen para jóvenes, así como también pone en cuestión el rol parental que ejercen madres y padres. En la tercera sección introduzco al análisis el factor trabajo, puesto que es central en las juventudes de sectores populares, al tener apremios materiales. Se genera una tensión entre familia-escuela-trabajo que condiciona los vínculos intergeneracionales. Finalmente, se presenta la fuerte expectativa de movilidad social que se transmite de adultos/as a jóvenes, problematizando la noción de “transmisión”. Concluyo visibilizando los modos o estrategias de cuidado de las/os madres/padres hacia sus descendientes.

5.1. El “no querer” y el “no poder” de la participación familiar

En el capítulo 4 detallo las vinculaciones intergeneracionales entre padres y madres migrantes con sus hijos/as en escuela primaria, de sectores populares de la CABA. Es interesante aquí contrastar cómo se desarrollan las relaciones entre adultas/os y jóvenes, a partir de la consideración de las experiencias educativas, lo cual es abordado en esta y la siguiente sección. Para ello, en primer lugar, analizo cómo es la participación de la familia en la dinámica educativa de sus hijos/as; y luego, cuáles son los sentidos en torno a las relaciones intergeneracionales que estarían expresándose en dichos modos de participación.

A continuación presento una síntesis de la vinculación entre la familia y la escuela, para cada joven, donde puede observarse el cambio de actitud de aquella, entre la escolaridad primaria y secundaria.

Tabla 8. Participación de familia en dinámica escolar, nivel 1° y 2°.

JOVEN	VINCULO FAMILIA-ESCUELA	
	Nivel primario	Nivel secundario
Lorena	La madre vivió en Argentina, ella quedó a cuidado de abuela y tía, no refiere mucha participación. Solo iban a la escuela cuando eran convocadas	"Mi mamá nunca se metía en mis estudios". Si era convocada por la escuela, la madre asistía. Pero no la ayudaba a estudiar, "Pero sí me sacaba el celular o la computadora para que yo estudie"
Samuel	"Mi mamá no se metía... por ahí como que te revisa cuadernos, boletines, algo... no. Solo cuando le decimos que nos firme algo nomás, nosotros le mostramos". Asistía a reuniones si era convocada.	Se muda a vivir con su tío para estar cerca de escuela. Ni él ni su madre participaban de su educación. Luego de repetir, vuelve a vivir con ella y hermanos, empieza un colegio acelerado, que abandona a los tres meses. Su madre le dice "ya sos grande, sabés lo que hacés...si no querés estudiar [no estudies]".
Camilo	La madre viajaba a Argentina a trabajar frecuentemente. Camilo y sus hermanos quedaban con su padre y abuelo. Tenían poca participación en la escuela. Sostenían que los dos más chicos eran quienes debían estudiar, los hermanos mayores, no.	Cuando se cambia de colegio industrial a secundario: "Y... mis viejos no querían que vaya ahí (...) porque decían que era por mi amigo que yo me quería cambiar (...) para vaguear y eso" / Se cambia de colegio, pero no estudia "Pero mi viejo eso no sabía nada, porque no se metía" / Cuando deja el colegio nocturno: "Y ahí dejé el colegio. Ahí sí mis viejos me cagaron a pedos también, 'cómo vas a dejar el colegio; después te vas a arrepentir'".
Jorge	Él y sus dos hermanos quedan viviendo con su papá en Perú, su mamá había viajado a trabajar a Argentina. El padre trabajaba en el campo, por ello no estaba presente en la escolaridad de los hijos.	La madre "no se mete" en su escolaridad. Pregunta a veces cómo le está yendo. Cuando deja la escuela, no le consulta a la madre. Dice que si su papá hubiera estado acá, él no se habría cambiado tanto de escuela, porque "es muy estricto"
Daniela	"Mi mamá era la que participaba más, mi papá no. Mi papá trabajaba todos los días". La madre iba a reuniones y actos.	El padre la acompaña a la parada de colectivo, ella viaja sola. Ese primer año, ella falta al colegio, se queda libre y repite. Poco diálogo con padres. Al año siguiente el padre la lleva hasta la puerta.
Juan	Dice que la relación era buena. Los padres solo iban cuando eran citados. Revisaban carpetas. "Me decían que estudie más y que haga la tarea. Y yo agarraba la carpeta y hacía que estudiaba"	"[A la escuela iban] Muy rara vez, porque trabajaban todo el día y es un re viaje". "[Si los citaban] A veces sí, a veces no [iban]"
Jeny	La mamá preguntaba cómo le iba, revisaba cuadernos, asistía si la llamaban las maestras. Ella estudiaba y hacía tareas sola	La madre pregunta cómo le va a Jeny, no mira carpetas. Asiste a la escuela solo si la llaman.
Meli	La madre iba a la escuela cada vez que la convocaban, también miraba los cuadernos. No la ayudaba con los deberes. Su hermana más grande era quien prestaba ayuda	En cuanto a la participación "ahora tipo que ya no hay mucho, no le da mucho tiempo a mi vieja porque está con mis hermanitas y no puede venir a retirarme". La madre ha ido para ver boletines una sola vez en estos cuatro años de secundaria.

Leila	Relata tener dificultad para escribir; el padre y una maestra la ayudaron. / Peleas con compañeros, la mamá iba a hablar a la escuela / Su papá y mamá "No participaban, solamente venían cuando daban los boletines". "No miraban el cuaderno, solamente veían si el boletín estaba bien, entonces estaba bien. Si estaba mal, pues me hacían estudiar". Los padres consideraban que no tenían capacidad de ayudarla en las tareas, porque habían pasado mucho tiempo desde que finalizaron sus estudios	Madre y padre no participaban. Le enseñan cómo viajar en colectivo las primeras veces. Ella se queda libre en su primer año de escuela técnica y éstos se enteran por medio del boletín, la retan. "Y en el tercer trimestre ya mi mamá me controló un poco ya. Iba a la escuela a preguntar si faltaba o no. Y a veces me acompañaba a la escuela. Cosas así. Llamaba" / En colegio actual: "Me controlan más, que pueden preguntar en cualquier minuto si yo faltó, si me porto bien, toda la cosa. O llaman, porque se saben el número de esta escuela. (...) A veces vienen para preguntar cómo estoy en las materias, para preguntar si faltó, si peleo, si me porto mal".
Ángeles	El papá participaba más, iba a los "días de Logro", que consistía en la exposición de trabajos anuales. La mamá o abuela iban a las reuniones cuando eran convocadas. / El padre miraba los cuadernos, el tiempo que ella vivió con él; la madre no lo hacía.	Solo asistía la madre a las reuniones. / Cuando ella vivió con el padre, él revisaba carpetas y ayudaba con tareas, la madre no lo hacía. En EEM actual, la madre no asiste al colegio, tampoco mira cuadernos "porque ahora como que ya me estoy volviendo más responsable con las tareas".
Blanca	El padre no participaba mucho porque tenía un trabajo de muchas horas. La mamá estaba pendiente, iba a los actos, ayudaba con la vestimenta, iba a reuniones de boletines, etc.	La madre estaba presente, preguntaba cómo le iba, asistía a la escuela cuando la llamaban. Se ocupaba pero menos que en primaria, porque había nacido el hijo más pequeño. El padre solo la llevaba a la escuela en auto o la acompañaba hasta la parada de colectivo "(...) nada más. Nunca le llamaba la atención, nunca le gustó revisarme, no es de costumbre de revisar carpetas, preguntarte cómo te fue, nunca tuvo esa relación".
Jason	Algunos años él queda viviendo con su abuela, que se ocupaba de ir a las reuniones, a las actividades. Si tenía dificultades lo mandaba a clases de apoyo. / En Argentina cuando vive con su mamá, ella iba a reuniones o actividades. Él estudiaba y hacía tareas solo.	La madre "hay veces que ella misma iba, me caía de sorpresa, miraba". Cada tanto revisaba su carpeta y comparaba con otro compañero. / Previo a que repita de año fue a la escuela a pedir una excepción. Pero él dice que se le vino el tiempo encima y no llegó a estudiar. Ahora la madre le da más libertad, ya no revisa carpetas.

Fuente: Elaboración propia.

Recuperando las reflexiones del capítulo 4, este cuadro da cuenta de la participación de padres y madres migrantes –éstas fundamentalmente– durante las experiencias educativas de sus hijos infantiles, en edad escolar primaria. Se detallan los modos en que se involucran con las dinámicas escolares, cómo asisten a sus hijas/os, les inscriben en actividades extra curriculares, concurren a la escuela de manera espontánea, acompañan en salidas educativas, conversan con otros tutores/as acerca del rendimiento educativo, revisan cuadernos y ayudan a estudiar, entre otras. Estas acciones se enmarcan en una lógica de esfuerzo familiar, en la medida en que no son solo las/os progenitores quienes asumen estas tareas sino que, en función de sus disponibilidades y capacidades, pueden asumirla hermanas/os, parientes,

maestras/os particulares, etc. En tales testimonios, la educación de los descendientes emerge como una de las principales razones para continuar viviendo en Argentina.

En contraste, pareciera ser que la actitud de las personas adultas hacia la escolaridad de sus hijas/os sería un poco menos exigente durante la educación secundaria. Padres y madres ya no concurren a la escuela, solo acompañan en paradas de colectivo (en algunos casos), o apenas miran boletines. Sin embargo, el argumento en torno a la importancia de la educación para el proyecto migratorio y familiar parece seguir vigente, tal como afirman Jason (18, estudiante, EEM): “Mi mamá se preocupa más, me ayuda mucho en todo lo que pueda. Porque ella quiere un futuro para mí. Por eso también vino para acá, quiere que yo progrese acá en Argentina”; y Ángeles (rememora una discusión de la madre con el oficial de migraciones en el cruce de frontera): “¿Por qué le traes a tu hija?’ le dijo, y mi mamá ‘Porque quiero que esté conmigo’, ‘¿Pero por qué? ¿Por qué le traes acá?’, ‘Porque quiero que estudie (...) acá vemos que todo es mejor’”. Este aspecto también es señalado en trabajos de otras latitudes:

El acceso a la escuela se relaciona con el ascenso familiar (...) La idea del sacrificio familiar asociado a la migración adquiere nuevos significados con la presencia de los hijos en país de destino, proyectándose en la incorporación de los hijos en el sistema educativo español. Este se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar y en la puerta para participar en un espacio que se asume menos excluyente y más horizontal que aquellos de los que los padres y madres forman parte (Franzé Mudanó, Moscoso y Calvo Sánchez, 2011: 288–289).

Tal disposición de padres y madres podría constituir *la tercera* condición de obligatoriedad escolar. Florencia D’Aloisio (2015) reconoce que el nivel medio es doblemente obligatorio – social y legalmente–, a lo que se le añade un tercer nivel: el familiar. Éste se sustenta en la convicción de que el título secundario puede brindar un mejor porvenir. En la siguiente sección retomo este planteo, dado que dicho mandato familiar discursivo se tensiona con la práctica vincular entre padres/madres y jóvenes.

Por otro lado, algunos de tales cambios en el modo de acompañamiento a sus hijos jóvenes durante su trayectoria escolar, pueden ser esperables, conforme a su crecimiento; ellas/os adquieren mayor autonomía, tal como lo expresan Lorena, Ángeles y Meli. No obstante, estas maneras de acompañar más laxas, no resultan problemáticas para las/os participantes.

En contraste, la participación de la familia sí es cuestionada por los referentes educativos. Las/os preceptores de EEM entrevistadas/os se quejan por cuanto las familias no se involucran como ellas/os esperan y que se ausentan cuando las convocan -para entregar

boletines mayormente en primer año o cuando hay un problema con su hijo/a-. Por lo tanto, habría una coincidencia con lo que ocurre en el nivel básico, ya que tales convocatorias no logran interpelar a los padres/madres debido al modo de citarlos, los horarios, los motivos, las formas de dichos encuentros, etc. (Castro y Regattieri, 2012).

Esta dinámica entre escuela y familia posiciona a ésta última en un lugar de desigualdad, respecto del trato que recibe. Es decir, recuperando los planteos de Araujo (2019) introducidos en el capítulo 2, puede verse que cuando la escuela (sus docentes, directivos...) no se relaciona con buenos tratos, así como cuando no prima una horizontalidad, los/las padres y madres, pueden sentir que su posición es desigual, respecto de la de docentes.

Profesores/as y preceptores/as demandan a las familias acompañamiento y apoyo fuera del ámbito escolar, a la vez que en otras instancias requieren de la presencia física de las familias, necesitan verlas ahí. Esto puede llevar a un desencuentro dado que “la escasez de tiempo y las presiones laborales constituyen factores que obstaculizan, como muchos padres y madres reconocen, su presencia regular y continuada” (Franzé Mudanó, Moscoso y Calvo Sánchez, 2011: 292). Tal situación podría dar cuenta de otro elemento de la desigualdad relacional, en tanto habría una distancia empática por parte de las autoridades educativas.

Por otro lado, las/os jóvenes logran justificar dichas ausencias parentales: Juan (17, estudiante, EEM) afirma que su mamá o papá concurren “muy rara vez porque trabajaban todo el día y es un re viaje”; Meli (17, estudiante, EEM) dice “ahora tipo que ya no le da mucho tiempo a mi vieja porque está con mis hermanitas (...) son chiquitas, ellas son las que más necesitan a la mamá. A la mayor, también, ni cabida le da”. Ambos testimonios refieren a la falta de tiempo o la incompatibilidad entre demandas escolares y la disponibilidad de adultas/os.

Leila y Lorena, también se expresan en torno al modo en que sus madres y padres se involucran en su trayectoria:

Ella siempre dice que no se mete porque como ella no terminó la secundaria, no pudo terminar la primaria, es como que le cuesta mucho también, eh, el enseñarnos a nosotras (...). De hecho, en casa, ahora, yo me siento a enseñarle a mis hermanos algunas cuestiones (Lorena, 22, estudiante, BP).

Ellos me decían que como ya había pasado mucho tiempo desde que habían salido, o sea, no entendían eso, lo que yo tenía que hacer. Hasta ahora no lo entienden. No entienden y me decían que “No entiendo tus cosas. Tienes que ir y prestar atención y toda esa pavada (Leila, 16, estudiante, EEM).

Por lo tanto, desde la mirada de las jóvenes, esta dificultad en participar no implica que una falta de acompañamiento. Todos/as los/as participantes han afirmado que al menos la madre o el padre se comprometen de una manera activa en la educación. Nadie consideró que la misma fuera desestimada en la dinámica familiar, más bien lo contrario, ya que por momentos la estructura. “El hecho de que algunos jóvenes de los sectores económicamente menos favorecidos posean padres que no logran ayudarlos en la escuela (debido a sus bajos niveles de educación formal), los vuelve todavía más conscientes acerca de la importancia de contar con conocimientos generales” (Binstock y Cerrutti, 2005: 89) adquiribles en la escuela.

De este modo, desde la escuela no solo se juzga negativamente cuando no concurren conforme a lo esperado, sino que se invisibilizan otros modos de participar, como son:

Tabla 9. Modos de participación familiar invisibilizados por instituciones educativas

Actuaciones por parte de madres y/o padres	Testimonios de jóvenes
Incentivar a algunas/os hijas/os para que estudien y otras/os trabajen	"Por eso mis viejos querían que yo, mi hermana “seamos algo”, que estudiemos algo, como que toda la responsabilidad estaba toda enfocada en mí, viste. Aunque para mí eso está mal, porque mis hermanos también tendrían que tener ese... pero nunca a ellos mis viejos les decían que vayan a estudiar. (...) Ellos empezaron a trabajar y nosotros a estudiar. (...) Mis hermanos siempre igual decían que yo era más inteligente y esas cosas. Como que ellos mismos se desmotivaban, decían que no... que no estaban para estudiar" (Camilo, 24, estudiante, BP).
Llamadas de atención en las casas	En el colegio industrial Leila faltaba mucho, los padres se enteran por el boletín. “[Mi mamá] Me dijo que... me retó. Me dijo que no tenía que faltar, que tenía que ir a la escuela, que no me podía ir a otro lado, que ‘te mandamos a la escuela para que estudies y no para estar paveando’” (Leila, 16, estudiante, EEM).
Quitar distracciones para que se concentre en la tarea	"Mi mamá nunca se metía en mis estudios, nunca se metía. Si yo tengo que estudiar era como que me dejaba ahí, no, ni siquiera me hablaba, pero sí me sacaba el celular o la computadora para que yo estudie" (Lorena, 22, estudiante, BP)
Preguntar por desempeño	"Mi mamá sí. Me preguntaba cómo te va o cómo estás, cómo fue hoy, qué tuvo problemas hoy, o qué pasó... así. Era de preguntar muy seguido. Y yo le decía ‘sí, me la pasé bien...’, le cuento todo a mi mamá" (Blanca, 17, estudiante, EEM).
No permitir que trabaje	"Siempre que intento buscar un trabajo mi mamá me dice que no, que no, que no, porque... ella no quiere que yo me entusiasme con un trabajo y empiece a descuidar la escuela" (Jason, 18, estudiante, EEM).
Elegir otra opción para que continúe con estudios, tras haber interrumpido	"Ya había escuchado que era un colegio acá, todo eso, y mi mamá vino a preguntar ella" (Jorge, 23, estudiante, BP) / "Le dije ‘dejé de ir’, ‘¿Por qué?’ me dice. ‘No sé, no me gusta más’ le digo, ‘quiero empezar en otro lado, quiero empezar a trabajar’. ‘Está bien’ me dijo, ‘si vas a estudiar, vas a estudiar acá, en el bachi’”. Fue a preguntar ella, me anotó ella (Lorena, 22, BP).

Fuente: Elaboración propia.

En diálogo con estos testimonios, son varios los trabajos que destacan la participación activa de parte de madres, padres u otros, que empero no son reconocidas por la institución escolar

(Neufeld, 2000; Rivera y Milicic, 2006; Santillán, 2008; Santillán y Cerletti, 2011; Scavino, 2014). Es interesante considerar que “la invisibilización para la mirada docente de las disposiciones escolares familiares obedece a un desajuste interpretativo, producto del encuentro de patrones de interacción/participación discrepantes entre sí” ((Franzé Mudanó, Moscoso y Calvo Sánchez, 2011: 293). Podría tratarse de una falta de acuerdo en relación a las necesidades educativas y las posibilidades de cada una de las partes (Comellas, 2013), como también de responsabilización a las familias sin conocer cuáles son sus condiciones de vida. “Así como no es productivo exigir que un alumno con dificultades de aprendizaje cumpla el mismo plan de trabajo escolar que los que no tienen dificultades, no se debe exigir a las familias más vulnerables aquello que no pueden dar” (Castro y Regattieri, 2012: 32).

Adicionalmente, en el caso de familias migrantes, esto supone una falta de reconocimiento de la “postergación de gratificaciones” que viven madres y padres en pos de lograr las metas propuestas (Lipst y Bendix, 1963). Las familias participantes refieren horas excesivas de trabajo con pocos descansos y la dinámica doméstica muchas veces está relegada y queda a cargo de los hijos/as. Hay una cuota de sacrificio y una situación en la que se ven obligados/as de elegir cómo ocupar el tiempo en el hogar. Pedreño (2013) refiere que frente a dicho dilema, las familias muchas veces destinan tiempo “para que sus miembros puedan estar juntos, sin lo cual se debilita el sentimiento de unidad y pertenencia” (p. 64).

Finalmente, los modos que asumen el rol de madres y padres migrantes en las dinámicas educativas (y familiares) responden a la lógica de estrategia. Los testimonios dan cuenta de cálculos racionales que hacen los actores para alcanzar un propósito, en los que se consideran los diversos factores que inciden, los recursos disponibles y las reglas de juego en dicho ámbito. De este modo, lejos de posicionar a las familias como desinteresadas, habría que comprender que el rol ejercido se inscribe en una trama de reproducción social compleja donde el acompañamiento a las trayectorias educativas tiene formas y razones particulares. Esta lectura contribuye a evitar que sean ubicadas en una posición subordinada respecto de la escuela.

5.2. “Ya son grandes... [pero] no salen a la calle si no van conmigo”. Deberes, libertades y temores en los vínculos intergeneracionales

Padres y madres tienen altas expectativas en torno al avance en la carrera escolar de los hijos/as. En el capítulo 4 desarrollo especialmente la intención de “ser alguien en la vida”,

que condensa el sentido atribuido a la educación: dotar de conocimientos y habilidades para alcanzar una movilidad social ascendente. Las/os progenitores encarnan al “otro generalizado” que sostiene los proyectos vitales y, en este caso, educativos. Florencia D’Aloisio, Valentina Arce Castello y Lucía Arias (2018) observan que muchas veces, las personas jóvenes se sienten motivadas a continuar sus estudios para conseguir reconocimiento familiar y ser un “orgullo” para sus padres –tercera obligatoriedad del nivel medio–. “En este sentido, advertimos que las expectativas, mandatos y discursos familiares sobre la escolaridad juvenil operan también, en estos casos, como soportes de sus escolaridades y proyecciones propedéuticas” (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018: 70).

En esta sección abordo el modo –diverso– en que es vivido por jóvenes y adultos/as el vínculo intergeneracional a partir de sus experiencias educativas. En primer lugar, tal como despliego en el capítulo 7, muchas veces los “fracasos escolares” son auto atribuidos, lo que genera que las/os jóvenes se sientan mal, se desmotiven, tengan bronca y culpa. Es interesante indagar la razón de ésta última.

Me sentí mal porque todo, mis padres pusieron todo el empeño en que yo estudie, me compraban cosas para que yo estudiara, me daban creo que plata para estudiar. Y yo nada. Pues yo me sentí mal por ellos. Porque ellos dan todo para que un hijo estudie y yo estoy ahí de vaga, haciendo nada... me sentí mal. (...) Ellos trabajan igual, se rompen el lomo, les duele el hombro. Estar sentado todo el día... no. Les duele la espalda, la mano; se tienen que levantar temprano, tienen que dormirse a las 2 de la mañana (Leila, 16, estudiante, EEM).

E: Y Ángeles, ¿cómo te sentiste vos cuando repetiste?

A: Ah...muy mal, porque, o sea, vi que mi mamá y mi papá trabajaron para que me compre mis cosas de la escuela, mis útiles. Y no era justo que yo tenga que repetir (Ángeles, 16, estudiante, EEM).

También, como que perdí mucho... un año es bastante, perder un año. Y eso como que me puso muy incómodo, más nervioso. Y más ahora, de que... mi mamá, como ella es la que nos sustenta, la hice que gastase plata al pedo por ese año perdido. Me hace considerar mucho más todo tipo de acciones (Jason, 18, estudiante, EEM).

Las/os jóvenes sienten culpa porque sus padres/madres hacen mucho esfuerzo en la manutención económica de la casa, lo que les facilita la posibilidad de dedicarse a estudiar (exclusiva o casi exclusivamente, en la mayoría de los casos). Frente a ello, parecería que deben “devolverles” o cumplir con el estudio, que es “su responsabilidad”. Se trataría de un intercambio, donde uno da (adultos/as) y el que recibe (hijo/a) luego debe retribuir, en la lógica de don-contra don²⁹. Claro que dichos intercambios se producen en distintas especies:

²⁹ En el capítulo 9 desarrollo ampliamente la noción de don y contra don, en el marco de la teoría derrideana de la hospitalidad.

los adultos/as brindan sostén económico, condiciones materiales (y también afectivas) de vida, mientras que sus descendientes responden a las demandas de cumplimiento efectivo de la escolaridad, cuidar a hermanos/as menores, ayudar en tareas domésticas, etc. De este modo, se construye una red de deberes y derechos recíprocos entre los distintos miembros de la familia.

Si consideramos al hombre como un ser social, vemos que a cada uno de nuestros deberes corresponde un derecho de otros seres. Quizás incluso la concepción más honda fue pensar que primordialmente sólo existen derechos; que cada individuo posee pretensiones –que son de orden general humano y que resultan de su peculiar situación–, las cuales después se convierten en deberes de otros. (...) Detrás de cada deber del obligado aparecerá el derecho del demandante; es más, éste parece ser el fundamento último y más racional en que pueden basarse las prestaciones de los hombres unos en pro de otros. (...) Nuestros deberes –se dice– son deberes para con nosotros mismos, no existen otros, su cometido puede ser la conducta para con otros hombres, pero su forma y su motivación, como deberes no nos vienen de éstos, sino que surgen, con plena autonomía, del yo y de las interioridades del yo” (Simmel, 1908: 423).

Comprender a los deberes hacia el otro como deberes, en primera instancia, hacia cada uno, supone que hay una relación internalizada, que produce subjetividad. En el caso de las/os jóvenes, habría una relación filial lo suficientemente sólida como para condicionar su rendimiento educativo. Por supuesto que esto no significa celebrar los sentimientos de culpa, que no son constructivos en sí mismos, proferidos por participantes. Más bien, denota que hay, al menos, una ligazón filial de consideración, cuando no afectiva y de agradecimiento, que sostiene dicho deber. La posición de los padres podría ser eficaz, en tanto “la eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores” (Duschatsky y Corea, 2002: 82). Sin embargo, se observa que si bien los/as participantes tienen incorporado el mandato parental de continuidad educativa y buscan responder a dicho deber, no todos/as lo cumplen como es esperado, lo cual refiere a la lógica de subjetividad (Dubet, 2007). Es decir, es en ese hiato donde emerge una acción que no responde a lo establecido (y reproducido), así como tampoco a las evaluaciones racionales de las circunstancias. Las/os jóvenes se revelan como pueden, como les sale; pero justamente el foco aquí es “que responden”, si hay una respuesta, es porque hubo una interpelación.

Tal como menciono en el capítulo 2, los estudios sobre población juvenil migrante acuerdan en señalar la difícil tarea que supone su construcción identitaria, debido a la tensión que sufren entre identificarse con la cultura de origen propia y/o de sus padres y lograr una

integración en la sociedad argentina, adquiriendo hábitos locales, pero que los distancia de sus familias. En este punto, se reedita, una vez más, dicho dilema identitario en la medida en que lograr el avance en la carrera escolar se vincularía con la identificación parental, mientras que no cumplirlo los ubicaría cercanos a los/as jóvenes argentinos, quienes son juzgados negativamente por sus padres y madres.

Ahora bien, me detengo a continuación en las implicancias de la vinculación intergeneracional, desde la posición de las/os adultos. En primer lugar, pareciera ser que estas/os progenitores consideran que sus hijos/as ya son grandes, por lo que no amerita su preocupación o presencia explícita en la trayectoria educativa.

E: ¿Y tu papá y tu mamá les dicen, si quieren que ustedes sigan estudiando?

M: Sí. Dicen, a veces nos dicen “Si ustedes no quieren estudiar, avísennos y empiecen a trabajar. Porque nosotros no le vamos a estar obligando a que estudien, si no les gusta”. (...) Porque en la secundaria ya son grandes tus hijos, ya saben lo que tienen que hacer (Meli, 17, estudiante, EEM).

C: Sí, en ese momento ya era “Bueno, trabajá entonces. Si vos querés trabajar, trabajá y vas a ver”

E: ¿Vos pasabas plata a tu casa?

C: No, creo que no. Me acuerdo que le pasé plata porque quería una pieza para mí. Me hicieron una piecita. Para eso me acuerdo que pasé plata. Y... no, eso. Ahí es como que tiraron la toalla, viste. Y después cuando quise volver a estudiar, se pusieron contentos (Camilo, 24, estudiante, BP).

[Refiere al viaje hasta la escuela] Sí, sola. Como mis papás dijeron que ya estoy grande, “tenés que irte en colectivo”. La primera o la segunda... la primera vez que no sabía dónde era, sí, me llevó mi mamá, pero ya después fui sola (Leila, 16, estudiante, EEM).

Y me dijo “Bueno, está bien, empezás otra vez en ese mismo colegio”. Y yo la verdad que me quería cambiar. Pero me dijo que yo tenía que afrontar mis cosas, que tengo que ver, como... cómo tener notas buenas, que no tengo que tener ninguna nota baja porque yo ya había repetido, cosas así (Daniela, 20, estudiante, EEM).

Veíamos anteriormente (capítulo 4) que madres y padres tenían un rol muy activo en las escolaridades de los infantes, en nivel primario. Con el paso del tiempo, se relajaría un poco dicha función. Si bien es esperable que merme el nivel de exigencia y control, también fue contundente el discurso alusivo a que “son grandes”; como si el paso de nivel en el sistema educativo otorgara una cuota de autonomía. Desde otro punto de vista, también se expresa que padres y madres no pueden exigir a sus hijos/as aquello que no han alcanzado. Es decir, podría conjeturarse que no se encontrarían legitimados para dicha demanda.

Lo cierto es que hay un cambio en la distancia entre personas adultas y descendientes, debido a que las relaciones son más afectuosas, cariñosas, corporales y estrechas (Araujo y

Martuccelli, 2012). Esta mutación relacional entre las generaciones se vincula con los procesos de individualización actuales (Beck, 1999). Perla Zelmanovich (2009) sitúa en las relaciones entre generaciones, los puntos de anclaje (simbólicos), que son las referencias necesarias que orientan la vida, posibilitan la construcción de un futuro, de una pertenencia genealógica familiar, cultural y social. La actualidad presenta rasgos de pérdida o desdibujamiento de dichas referencias, que por momentos se presentan como “(...) un enmascaramiento de la necesidad de las mismas, allí donde pareciera que ya no son necesarias para las jóvenes generaciones (chicos que se las pueden arreglar solos, o sosteniendo ellos en muchos casos a los adultos). A este rasgo llamo ‘desamparo’” (Zelmanovich, 2009: 2). La autora refiere así a aquellas inconsistencias, al debilitamiento de un tejido simbólico que estructura ideales y creencias, al empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible o la incertidumbre. De este modo, puede comprenderse que el “ser grande” de los hijos/as, los aparta de las guías adultas, que otrora marcaban rumbos. “La operación aquí a desmontar es la de hacer responsables a los jóvenes de aquello que la sociedad adulta no puede, e invertir el propio desamparo adulto y sus dificultades haciéndolos únicos responsables de las mismas” (Zelmanovich, 2009: 2).

La autora manifiesta que en la actualidad asistimos a una “(...) labilidad de este compromiso intergeneracional, de *indiferencia tolerante*” (p. 11), en el cual los adultos adquieren mayor libertad, dando permisos a jóvenes, lo que les proporciona mayor comodidad.

Sin embargo, padres y madres simultáneamente se comportan de manera opuesta, mediante un excesivo control hacia sus hijas/os.

Y sí, yo creo que al año ya, ahí con más ganas para estudiar. Y bueno, ahí. Lo único que hay que seguir, hay que seguirles apoyando y con esta situación. Pero hay otros muchachos de esta edad que, digamos, ya se dedican a otra cosa, se van a la droga. Y, por suerte, por eso digo, gracias a Dios, que mis hijos no. Prefieren estar dentro de la casa. No salen tanto. Si van, por ejemplo me dice “Papá voy a ir a la casa de un amigo”, “Bueno – le digo – déjame el número si vas a estar ahí”, me da, le llamo, “Sí, está acá, no se preocupe”, me quedo tranquilo. Le digo “¿A qué hora te vas a venir?”, “Me voy a venir mañana”, “Bueno”. Y al día siguiente está en la casa (Mario, 48, migrante).

Pensá que mis hijas no salen a la calle si no van conmigo o con su papá. Están siempre ahí. (...) Sí, los cuidamos mucho, por eso te digo, si no sale con mi... muy rara vez, a veces va con las compañeritas a compartir a Mc Donalds, o se van a Abasto, mi hija mayor. Pero los otros no, no los largo todavía (Ester, 41, migrante).

[Los padres no suelen asistir al colegio] No generalmente, pero siempre hay alguno que por ahí rompe el tablero y viene, “Vengo para ver, porque le pregunto a mi hijo y me dice que está todo bien, entonces no le creo. Ante la duda, vengo y pregunto”. Habla con los

preceptores o con el tutor y eso. Y ahí es “Téngale fe que su hijo le está diciendo la verdad” o “No, su hijo le está mintiendo, mire las notas que tiene”; varía (...) (Gabriel, preceptor, EEM).

En el tercer trimestre ya mi mamá me controló un poco ya. Iba a la escuela a preguntar si faltaba o no. Y a veces me acompañaba a la escuela. Cosas así. Llamaba... (Leila, 16, estudiante, EEM).

E: Claro. ¿Y tu mamá iba mucho a hablar con profesoras o profesores?

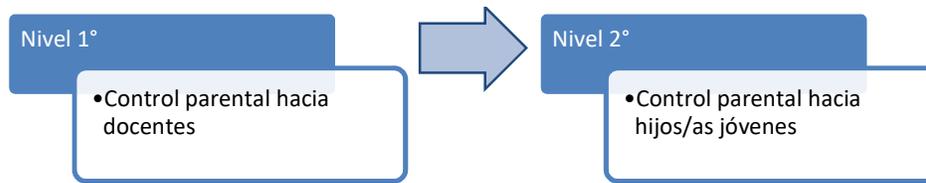
J: No, casi nunca iba. La secundaria no, porque no son de llamar mucho a los padres. Pero sí, hay veces que ella misma iba, me caía de sorpresa y miraba (Jason, 18, estudiante, EEM).

La actitud de control por parte de padres y madres, ha sido registrada en otros estudios (Binstock y Cerrutti, 2005; 2014; Novaro, 2014). Si bien la misma contribuye a tener mejor rendimiento escolar, también genera rechazo por parte de docentes que observan negativamente las prácticas disciplinarias y severas de los adultos/as frente a hijos/as (Cerrutti y Binstock, 2012).

Es como si los padres y madres tuvieran miedo del fracaso de sus hijos/as, ante lo cual se esfuerzan por controlar y supervisar que no haya desvíos. Además aquí también se podría estar expresando la propia autovaloración del progenitor: “los padres se miden a sí mismos en cuanto a individuos, en una proporción altamente significativa, tomando como referencia el destino de sus hijos. (...) Su valoración personal, su cuenta existencial final, dependerá, considerablemente, del destino social de sus hijos” (Araujo, 2016: 100-101). En este sentido parece referirse Richard (41, migrante), acerca de su pretensión con sus descendientes: “Entonces quiero que yo le eduqué, que le inculqué, que sea para mejor, porque ahí, sí, sí, sí me decepcionaría, como... no como padre, sino como objetivo no logrado, una decepción de no haber sacado provecho de la vida”.

A su vez, durante las experiencias educativas de hijos en escuelas primarias, el control y supervisión parental se dirigía hacia docentes (capítulo 4); ahora, en cambio, se conduce hacia sus hijos/as jóvenes. En este punto también se ubica una transformación entre nivel básico y el medio, que da cuenta de modos diversos –estrategias implementadas– en cada instancia educativa de sus descendientes. La finalidad es tratar de asegurar el éxito educativo y avance en la carrera escolar. Este hecho también se enmarca en la lógica de estrategia, propuesta por la sociología de la experiencia (Dubet, 2007).

Figura 7. Cambio en el rol parental entre nivel primario y secundario



Fuente: Elaboración propia.

De este modo, se produce una tracción contraria entre las expectativas de horizontalidad y afectividad en los vínculos, respecto de la supervisión de los trayectos educativos de las/os hijas. Así se ubica la prueba familiar entendida como aquella tensión que transita la familia por el peso entre la dimensión estatutaria, que busca reproducir el orden existente en la unidad doméstica, y las aspiraciones individuales, las cuales consisten en resignificaciones biográficas orientadas a singularizar las vivencias en el interior de cada familia.

La prueba familiar, entonces, se presenta como choques plurales entre la aspiración de los individuos a la transformación de las formas de ejercicio de las relaciones al interior de la misma, y una extremada fortaleza normativa de los lazos familiares expresada en el peso aplastante de las funciones estatutarias. (...) [Éstas] chocan con la ambición de tener un mayor espacio para soluciones novedosas que produzcan menos roces con otras demandas estructurales actuales (Araujo y Martuccelli, 2012: 145-146).

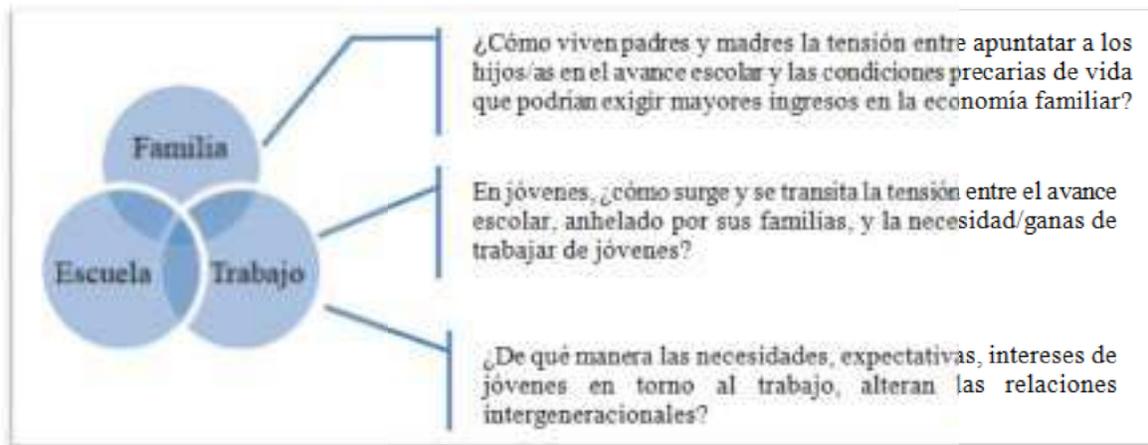
Los vínculos intergeneracionales en las experiencias educativas de los descendientes cobran, entonces, dos tipos de carices. Por un lado, se relajan las demandas, se exige menos a las/os jóvenes, dado que “ya son grandes”, lo que se enmarca en anhelos de posiciones menos exigidas de adultos. Pero por el otro, se les controla, mediante una sociabilidad familiar normativa que fija roles estatutarios. De este modo, se estructura la prueba familiar: padres y madres se enfrentan con el desafío de su rol, en la sociedad actual individualizada/individualizadora.

Finalmente, tales vínculos se posicionan como soportes para las trayectorias educativas de jóvenes, en la medida en que les sostienen y son fuente apoyo para su experiencia. Su particularidad consiste en que son ambivalentes, ya que por un lado otorgan libertad y por el otro, la cercenan. Los soportes pueden ser invisibles, estigmatizantes, ambivalentes, patologizados y confiables (Martuccelli, 2007a), lo que conlleva a que en el análisis debe considerarse el grado de legitimidad que cada sujeto les asigna.

5.3. “Solo quiero un trabajo para ganar dinero”. El dilema entre continuidad escolar e inserción laboral

En las relaciones entre padres/madres y jóvenes que se tejen en las experiencias educativas se observa un elemento central, que limita los avances en dicha carrera escolar: el trabajo. Se produce una tensión entre familia-escuela-trabajo, que no es transitada de igual manera por las personas adultas y las jóvenes y que condiciona las relaciones intergeneracionales. Algunos interrogantes que orientan esta sección son:

Figura 8. Interrogantes en torno a la tensión familia-escuela-trabajo



Fuente: Elaboración propia

Estas preguntas guían el desarrollo que estructuro primeramente, considerando la posición de padres y madres y luego, de hijos/as. En el primer caso, las personas adultas son las que motivaron la migración a partir de las dificultades laborales en sus países de origen: “no había trabajo”, “no se ganaba bien”.

En Argentina, la movilidad de migrantes regionales ha aumentado progresivamente a lo largo del siglo XX. Suelen localizarse en zonas urbanas y se insertan en trabajos informales como son la construcción, la industria manufacturera, el comercio, la agricultura, los servicios de cuidado, según su nacionalidad, género y edad. “Estas personas y sus descendientes suelen ubicarse en los escalones más bajos de las jerarquías laborales, configurando mercados de trabajo segmentados étnicamente” (Pizarro et al, 2016: 116). Es decir, se asigna a las posiciones más precarias, a ciertos trabajadores, que se consideran que comparten algunas características supuestamente innatas debido a su nacionalidad, lo que se traduce en una relación desigual entre capital y trabajo a través de la etnicización de las relaciones de producción (Jiménez Zunino, 2011; Pizarro, 2012). De este modo, se observa que la etnicidad

funciona como un marcador de posibilidades y posiciones en la distribución de recursos (Pedreño, 2005).

En la salida a terreno, he constatado que las/los progenitores no promueven el trabajo asalariado de sus hijos/as³⁰. Si bien les asisten en algunas ocasiones con sus trabajos, cuidan a hermanos más pequeños, desempeñan tareas domésticas, sus padres y madres no quieren que trabajen formalmente, ya que la prioridad es el estudio. Saben que en un punto pueden competir ambas actividades³¹, por lo que prefieren no promover el trabajo, asumiendo una cuota de esfuerzo (porque supone hacerse cargo de la manutención del hogar), y promover la continuidad escolar de sus hijos/as.

Es importante señalar aquí que padres y madres migrantes llegan a barrios populares de la ciudad y se insertan en trabajos duros, que describen como físicos, sin cobertura social, inestables, temporales, etc. Persiguen, así, una movilidad social ascendente que posibilite acceder a puestos registrados, con contrato y mayor estabilidad. Ahora bien, la expectativa de ascenso social se deposita en las siguientes generaciones, en la medida en que a partir de estudiar y formarse con mayores credenciales educativas, se encontrarían en mejor posición para competir por estos trabajos, que conducirían a una movilidad ascendente familiar (Oso, 2004; Suárez Grimalt, 2017; González, 2018). Por lo tanto, desde la posición parental, la tensión entre familia-escuela-trabajo se dirime por medio de un estímulo a la continuidad educativa de las/os descendientes, aunque implique mayor sacrificio de adultos/as³².

³⁰ En la muestra las/os participantes unánimemente han afirmado dicha posición parental. Sin embargo, Camilo cuenta que en su hogar se produjo una “selección implícita” donde sus hermanos mayores no podían estudiar y se insertan tempranamente en el mercado de trabajo, mientras que él y su hermana menor eran quienes podían estudiar. Aún hoy sigue siendo frecuente que en familias de sectores vulnerables, hermanos/as mayores se vean obligados/as a relegar el derecho a la educación, no así quienes son menores (Laíz Moreira, 2016).

³¹ Binstock y Cerrutti (2005) confirman, en un estudio con jóvenes de escuelas secundarias del AMBA, que la privación económica del hogar puede repercutir en que los jóvenes comiencen tempranamente a participar en el mercado laboral. “Nuestros resultados alertan sobre la enorme dificultad de integración de los roles de estudiante y de trabajador, dando cuenta de los efectos negativos del trabajo de los jóvenes sobre la permanencia en la escuela” (p. 27). La tensión entre tiempos de escolaridad y de trabajo solapados, se “resuelve” mediante la desescolarización, que cierra el círculo vicioso entre baja titulación y vulnerabilidad laboral (PNUD, 2009).

³² En esta ocasión me refiero no solo a madres y padres, sino a personas adultas en general. En los colectivos migrantes, es común la convivencia de “familias extendidas”, esto es, convivir con otros parientes que exceden el grupo íntimo. Por ello, pueden ser por ejemplo tíos, abuelas, primos, quienes contribuyan también con el trabajo, en pos que las siguientes generaciones continúen sus estudios.

Distinta es la perspectiva de jóvenes. En primer lugar, quiero expresarme en torno a los motivos por los que trabajan o les gustaría trabajar.

Lo hacía porque quería comprarme mis cosas. A mi mamá le pedía pero muy poco, más porque ya cuando vine ya era grande. Bah, no era grande, tenía 13 años, viste. Pero qué se yo, siempre, había estado solo casi toda mi vida, porque mi papá trabajaba, mi abuela fallece cuando tenía 9 años. Y de ahí me quedé solo. Mi papá trabajaba. Y como que independiente, te independizás solo (Jorge, 23, estudiante, BP).

El laburo, era como... ahí antes yo no me tenía que preocupar por las cosas que quería. Por ahí quería, pero, ahí nomás. Pero, llegó un momento donde ya sos grande y querés eso y lo querés conseguir. Y tuve que trabajar para comprármelo. Sin necesitar de nadie para que me lo dé. (...) Sí, o por ahí ya que somos muchos y por ahí mi vieja le compraba un par de zapatillas a mi hermana y a mi hermano y ahí nomás. Y vos quedás. Es como “wow yo también quiero”, pero no puedo decir “yo también quiero”. Porque no hay para todos y yo mismo sé eso, que no hay para todos (Samuel, 20, estudiante, BP).

Los participantes muestran que su interés radica en adquirir independencia, el poder elegir en qué gastar el dinero, sin consultarlo. Samuel, añade que en su casa, debido a la situación de precariedad, se debía distribuir el gasto entre sus miembros; los más pequeños son a quienes más se asiste.

En otros casos, también se destaca que quieren alivianar el gasto económico de las familias, comprando aquellas cosas que precisa o dándole la plata cobrada a sus padres o madres, para que la administren:

E: ¿Y Leila, a vos te gustaría trabajar?

L: Creo que sí, porque ya... también para ganar mi propio dinero y también para no pedirle plata a mi mamá. Porque le pido siempre para comprar lapicera, hoja, lápiz, o para comprarle un regalo por su cumpleaños (Leila, 16, estudiante, EEM).

Ayudar a mi mamá o a mi papá o comprarme algunas cosas que yo necesite. Igual yo lo que trabajé el año pasado, en las vacaciones, yo se lo di a mi papá (...) Para la casa, eso, para que compre las cosas que necesita (Meli, 17, estudiante, EEM).

J: Mayormente... yo tenía dos o tres trabajos en el verano. Mayormente, cuando me pagan, la mitad para mí y la mitad para mi mamá

E: (...) ¿Y vos con esa plata qué hacías?

J: Me compré un placard y la tele. Porque yo mayormente soy una persona que me encanta gastar la plata pero en algo necesario. O poderme reuniendo, guardando plata todos los meses, los meses, pero después la gasto en lo necesario (Jason, 18, estudiante, EEM).

El trabajo es un soporte de inscripción social que brinda protección (Castel, 1997), no obstante ya no constituye un principio de subjetivación determinante (Svampa, 2000), ni tampoco es el único o el principal. En el caso de jóvenes de sectores populares ocupa un lugar central en sus biografías, sin embargo, el hecho de que las posibilidades laborales sean acotadas, ubica a los actores en una posición de vulnerabilidad permanente (Benassi, 2018).

En un reciente estudio con jóvenes de sectores populares, Soledad Vázquez (2019) refiere a las diversas tareas que asumen como es sostener empleos precarios y mal remunerados y cuidar a niños/as de su familia o propios hijos/as. “Estas responsabilidades subyacen en las experiencias de expulsión explícitas o tácitas que muchos de estos jóvenes vivieron en sus escuelas” (p. 107). En ese sentido, en el caso de las y los participantes, se observa que trabajar comporta una responsabilidad personal, tanto en lo que se refiere a cumplir con lo requerido en dicho empleo, como en lo que es el vínculo con su familia. Aun cuando la intención de tener el propio dinero sea para “darse sus gustos”, persiste también el no querer pedírselo a sus padres y madres, reconociendo las carencias materiales que sufren.

Asimismo, puede comprobarse que las y los participantes construyen alternativas a fin de compatibilizar sus intenciones de trabajar, pero sin descuidar el estudio. Entre ellas se destacan:

C: Aunque cuando estaba estudiando estaba trabajando igual.

E: ¿Dónde trabajabas?

C: Una changa, digamos, con mi mamá

E: Ahí en los talleres

C: Sí, nos pagaban re poco encima (Camilo, 24, estudiante, BP).

[La madre vende productos en la feria del barrio] Y se le complicó. Yo la ayudo en las ferias los sábados y los domingos, y los jueves rara vez. Entonces se le complicó. Teníamos que salir a trabajar las tardes, yo con mi mamá. Y empezó a salir a vender hamburguesas. Y yo llegaba del colegio e iba (Blanca, 17, estudiante, EEM).

E: ¿Vos Jeny actualmente trabajás?

J: No

E: ¿Te gustaría trabajar?

J: En vacaciones puede ser

E: ¿Y qué te imaginás haciendo?

J: Nada específico, pero buscar algo que sea medio tiempo (Jeny, 17, estudiante, EEM).

A: Ya estoy trabajando

E: ¿De qué?

A: De mesera

E: ¿En dónde?

A: Acá en la villa. Sábado y domingo nomás (Ángeles, 16, estudiante, EEM).

E: ¿Vos estás trabajando?

M: Antes sí, cuidaba a mis primitas, ahora no, por el colegio. Pero en las vacaciones puede ser que trabaje (Meli, 17, estudiante, EEM).

[Trabajé] En las colonias de verano trabajé en lo que era unos containers, que era hacer las informaciones en carpetas o en la computadora de los archivos de los chicos (Daniela, 20, estudiante, EEM).

De esta manera, las y los participantes diseñan opciones (trabajos de pocas horas, o en el verano, o durante los fines de semana, o con sus familiares) que les permitan compatibilizar ambas actividades. En este modo de resolver la tensión, la lógica de acción estratégica sería la que comanda la experiencia de los actores. Se destaca una planificación, evaluación de costo-beneficio y otras cuestiones que aluden a una resolución racional del dilema. Leila refiere que “Solo quiero un trabajo para ganar dinero. Pero no dejaría la escuela. Porque si dejo la escuela, ya no voy a estudiar, sino estudio ya no voy a sacar, no voy a entrar en la universidad, para ser doctora o psicóloga”. La joven manifiesta un plan a futuro y de un largo plazo. De igual manera se expresa Samuel:

E: ¿Te dieron ganas de dejar en algún momento?

D: No. No me dieron ganas

E: ¿Por qué no?

D: Porque era como el final, para qué voy a dejar al final, si ya estoy acá, para qué. Yo creía que iba a ser en vano los dos años. Y si, iba a ser en vano, entonces por qué me metí

E: Como que no querías desaprovechar lo que habías hecho hasta ahora

D: Sí, sí, eso (Samuel, 20, BP).

Asimismo, las y los jóvenes dan cuenta de prácticas responsables –hacia el trabajo, como hacia los vínculos– que responden a su capacidad de agencia. Ésta surge de la vinculación dialéctica entre lo individual y lo social. Se trata de un poder-hacer que siendo individual también es compartido y que permite fundar otra regla, escapando de la norma (Ema López, 2004). “La agencia se manifiesta como potencialidad siempre abierta de (re)crear, transformar conexiones, relaciones entre entidades heterogéneas, rompiendo con el dualismo entre estructura y sujeto, individuo y sociedad” (Di Leo, Güelman y Sustas, 2018: 58). Es decir, jóvenes participantes al buscar opciones de trabajo compatibles con su estudio, dan cuenta de un hacer autónomo. Según Anthony Giddens (2003), la agencia remite la capacidad de hacer cosas: “Agencia concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado diferentemente” (p. 46).

Finalmente, tanto el trabajo como la educación son elementos que condicionan las relaciones intergeneracionales. Más aún, en la tríada familia-escuela-trabajo las relaciones entre personas adultas y jóvenes muestran diversas tonalidades. En la sección anterior desarrollo que los padres y madres consideran que sus hijas/os son grandes, por lo cual no hay una presencia tan activa en la dinámica educativa, pero también las/os controlan para tratar de asegurar el éxito escolar. Adicionalmente, priorizan el estudio por sobre el trabajo, como una manera de reforzar la apuesta por la educación. Podría pensarse que el papel activo que

desempeñaban padres y madres durante la escolaridad primaria, ahora se conduce al modo de continuar la manutención económica y estimular la continuidad. En este punto, contrasta el testimonio de la preceptora quien sostiene que:

En realidad la familia no está muy presente en el turno tarde. Pensá que en quinto año ya todos son mayores de edad, ya en cuarto son mayores de edad. Y viste que ahora al ser mayores de edad, no hace falta que vengan ni a firmar nada, entonces es como que ellos por ahí no se preocupan tanto. Al papá no estar atrás... es como que bueno, no tienen presión de nadie (Miriam, preceptora, EEM).

La preceptora desconocería la capacidad de agencia, la responsabilidad que asumen las y los jóvenes, el compromiso que tienen con determinadas tareas y el plan a futuro que incluyen en esta continuidad educativa.

Según los testimonios, la intención de trabajar no sería el detonante para que abandonen la escuela. Contrariamente al imaginario social que criminaliza a jóvenes (sobre todo si son de sectores populares y migrantes), en el trabajo de campo emerge con insistencia que no se pretende dejar la escuela en pos de emplearse. Y, en los casos donde hay interrupción, ésta se produce antes de comenzar a trabajar, por ejemplo Samuel dice que tras dejar el colegio hizo “la vida de vago” durante algunos meses y luego le surgieron algunas changas; Jorge (23, estudiante, BP) había rendido libre segundo año, por no asistir a clases e irse a patinar, en tercer año no pudo hacer lo mismo debido a la dificultad de las materias; en ese momento trabajaba los fines de semana y luego de un tiempo se emplea más horas; Lorena (22, estudiante, BP) dejó la escuela de manera inesperada y estuvo sin trabajar hasta que al año siguiente se inscribió en el BP.

Por lo tanto, este argumento coincide con el planteo en torno al desenganche escolar (que se recupera en el capítulo 7) por el que se debilitan las trayectorias educativas. Desde aquí la mirada podría dirigirse a la institución, a partir del desafío de promover trayectorias educativas intensas y que ese tránsito interpele a las y los jóvenes.

5.4. “Hay que estudiar para superarnos un poco más”. Sentidos de la movilidad social ascendente

Las experiencias educativas constituyen un elemento desde el que se puede abordar la relación intergeneracional, a partir de dimensiones como son modos de participar en la dinámica educativa (sección 5.1.), posiciones subjetivas de cada miembro (sección 5.2.) y la postura adoptada frente a la tensión trabajo-escuela (sección 5.3.). Como puede verse, la

vinculación padre/madre-jóvenes está atravesada por el sentido de la educación. A continuación presento dicha significación para cada generación:

Tabla 10. Sentidos de la educación para familia y joven

	Sentido educación para familia	Sentido educación para joven
Samuel	"Creo que apostaron en nosotros, para un futuro mejor, no sé, estatus económico y estar bien"; relato antes de migrar que le decía su madre: "Ahí vas a ir a estudiar, vas a tener un futuro".	Anhela el título secundario "para buscar un trabajo mejor"; "Para mí estudiar es invertir en uno mismo".
Jorge	Estudio como importante. Dice que su padre era estricto, que si él estuviera en Buenos Aires, Jorge no podría haber dejado la secundaria. En su familia: "Como que decía, mi hermano terminó el colegio, mi otro hermano también terminó el colegio. Y yo era el único que no había terminado".	A partir de su trayectoria, la educación se transforma en un peso, en un deber: "sí o sí quería terminar el colegio, quería sacarme ese peso de encima (...) quería terminar el colegio, es como un deber". / "Y... ponele cuando mi pareja se embarazó (...) era, ir al <i>bachi</i> , viste, terminar el colegio a toda costa, estando embarazada, porque se venía Santi. Y ponele terminás el colegio y tenés más oportunidades de trabajo, donde sea".
Lorena	La madre le dice que estudien para "ser alguien en la vida", también que aprovechen la oportunidad de estudiar, que ella no tuvo. Cuando abandona el colegio, la madre la inscribe en el BP "porque mi mamá estaba atrás mío y era estudiar o estudiar".	Lorena no piensa como su mamá: "soy alguien en la vida por más que estudie o no estudie. Pero para tener más conocimiento y no dejar que nos digan esto, como darle la razón a lo que nos dicen que no servimos para nada". También sostiene que es para "superarnos un poco más" / "La educación es fundamental, es imprescindible".
Camilo	(Los 3 hermanos mayores no estudiaban, Camilo y la siguiente sí) "Por eso mis viejos querían que yo, mi hermana 'seamos algo', como que toda la responsabilidad estaba toda enfocada en mí (...). Antes mis viejos me decían que... todos te dicen eso, 'Vos tenés que estudiar salir del barrio' y yo lo que digo es: yo quiero estudiar para cambiar el barrio, no irme del barrio y dejarlo en la nada. Yo quiero aportar algo a mi barrio".	(Camilo trabajó en un taller textil donde vivió situaciones de mucho menosprecio) "Pensando, reflexionando, decía que yo no puedo trabajar acá todo el tiempo. Que algo tengo que hacer, algo tengo que estudiar (...) Yo me di cuenta cuando trabajé que te pueden usar mucho si no tenés estudios... que ellos se aprovechan de eso, viste. (...) Yo decía 'No importa si llego cansado, pero voy a estudiar'".
Jeny	"(Para mi mamá) como que tenía que seguir un colegio, terminarlo, tener una carrera, para tener, tipo, un futuro estable. Era como que no había otra opción" / "[Mi mamá dice que tengo que estudiar] para ser alguien en la vida".	Mismo sentido que lo que le transmitió su madre. Estudiar una carrera universitaria para poder tener un trabajo estable. Le gusta economía política.
Daniela	Compara trabajos en verdulería y albañilería que hacen sus padres con lo que posibilita estudiar. "Para mi familia, es el sentido de la superación. O sea superarte como persona, crecer como persona. Como algo de independencia también económica (...) Si uno estudia va a tener un lugar donde poder trabajar".	"Para mí también es importante, yo por eso cuando repetí esos años (...) me sentía mal conmigo misma. (...) Tener una vida así, donde tenés que trabajar, tenés que a veces amanecer a las 4 de la mañana, pararte para, por lo menos, ganarte algo. Y yo no quiero eso" (Refiere a la vida de los padres, que tienen verdulería).

Leila	<p>"Mis padres pusieron todo el empeño en que yo estudie, me compraban cosas para que yo estudiara, me daban creo que plata para estudiar. Y yo nada. Pues yo me sentí mal por ellos".</p> <p>Tras repetir Leila se cambia de escuela, la madre le advierte: "te ponemos en esta, pero si en esta repetís ya no vas a la escuela".</p>	<p>"Y yo pienso que es para que los chicos aprendan, para que se desarrollen más y para que... se desarrollen, aprendan. (...) Y cuando tengas un problema lo puedas resolver, porque como ya estudiaste, ya sabés todo"/ Dice "Los padres te manden a la escuela para que estudies, para que un día, en la vida, seas alguien (...) Por ejemplo ser doctor, tener tu licencia, tener tu jubilación. Estar en blanco. Y no matarse trabajando, para ser alguien mejor".</p>
Ángeles	<p>Para su papá y mamá es importante que haga la secundaria "Porque dicen que si no termino la secundaria, no tengo un trabajo, cualquier trabajo (...) va a ser profesional, como que ya solamente por estar sentado, así, te pagan buena plata". Si la persona no tiene el secundario "mi mamá me explicó así, como que te explotan y más horas de trabajo...".</p>	<p>Acuerda con sus padres, que el estudio posibilita un buen trabajo y jubilación.</p>
Meli	<p>"Ellos... no querían que nosotros suframos por como ellos sufrieron. Ellos quieren que tengamos lo mejor, que terminemos los estudios. Nada, porque ellos sufrieron bastante cuando eran chiquitos. No quieren que pase lo mismo. Por eso quieren que terminemos los estudios".</p>	<p>"Estudiar es muy importante, porque si no estudias nunca podrás trabajar en donde, qué se yo, donde vos quieras (...) Si no estudiás, no tenés futuro. Porque sí o sí tenés que terminar la secundaria para conseguir un trabajo, es lo que me enseñó mi papá. Porque si no terminás la escuela voy a estar trabajando así como ellos".</p>
Blanca	<p>La madre dice que "Es por tu bien, tienes que estudiar y salir para adelante".</p>	<p>Hacer la secundaria para seguir estudiando después en la universidad. Además te permite "trabajar en una empresa donde puedo trabajar bien y cobrar en blanco".</p>
Jason	<p>La abuela lo mandaba a escuela privada, porque era mejor, quería que estudie con buena educación. Luego también que siga una carrera en universidad privada también.</p> <p>La madre "quiere un futuro para mí. Por eso también vino para acá, quiere que yo progrese acá en Argentina".</p>	<p>Refiere la importancia del título "porque mayormente se pide el secundario completo". También destaca que el poder decir "Yo tengo mi secundario" permite sentirse más cómodo, alude a <i>pararse</i> de otra manera. / Estudiar "Es como asegurarse, de cierta manera, un seguro, un futuro".</p>
Juan	<p>El sentido de la escuela era "para que yo aprenda. (...) para tener un trabajo en el futuro y tener plata".</p>	<p>"Siempre tuve la meta de terminar la secundaria. Porque sin el secundario terminado no podés trabajar de casi nada".</p>

Fuente: Elaboración propia.

Este extenso cuadro persigue la finalidad de mostrar cómo el discurso parental, en torno a la importancia de la educación y su virtud en tanto vehículo para alcanzar la movilidad social ascendente, es internalizado por las y los jóvenes. Puede verse que en todos los casos hay una continuidad, aun con "deslices" en las trayectorias, del mandato familiar. Estudios recientes con estudiantes de escuelas medias de sectores populares de Córdoba, Argentina, refieren que en muchos casos la obtención de reconocimiento familiar y el ser un "orgullo" para sus progenitores son dos factores que motivan la continuidad educativa. "En este sentido,

advertimos que las expectativas, mandatos y discursos familiares sobre la escolaridad juvenil operan también, en estos casos, como soportes de sus escolaridades y proyecciones propedéuticas” (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018: 70).

Padres y madres realizan apuestas a fin de lograr la terminalidad media de las siguientes generaciones. Se trata de una inversión escolar que evite la reproducción de la propia posición. “Los padres confían en que la escuela ‘libre’ a sus hijos del efecto destino ejercido por la pertenencia a la condición migrante, propiciando trayectorias laborales que contribuyan a la dignificación social que ellos han visto mermada” (Pedreño, 2013: 119).

Es decir, se persigue una movilidad social ascendente la cual remite a

Un ascenso de las personas hacia una posición de clase más alta en relación con su origen, es una medida tanto de las oportunidades ocupacionales y educativas estructurales que brinda una sociedad como del nivel de (des)igualdad con que se distribuyen las oportunidades entre personas de orígenes sociales distintos (Dalle, 2016: 25).

El sentido que adquiere se condensa, muchas veces, en el “que sean alguien en la vida”, frase que algunos participantes como Lorena y Camilo critican. A partir de la misma, se expresa el proceso de desclasamiento que viven muchas familias migrantes, en tanto el “no ser alguien” estaría reflejado en su presente y se espera que las/os descendientes “puedan ser” en el futuro (Pedreño, 2013).

Quizás parte de la crítica que hacen las nuevas generaciones hacia las personas adultas, se explica porque sus expectativas sobre el progreso social no son las mismas. Es decir, padres y madres valoran la movilidad social en un sentido amplio, anhelando el acceso a servicios de salud, educación, u otros, sin sufrir tratos diferentes, residir en otros barrios y en mejores condiciones habitacionales, acceder a empleos registrados y con garantías, ser valorados/as como sujetos de (igual) derecho. En cambio, las/os jóvenes refieren únicamente a insertarse en mejores trabajos, solo en algunos casos se hizo mención a la intención de mudarse de barrio, de lo contrario, la expectativa de movilidad para las generaciones jóvenes se sitúa en: “Y ponele terminás el colegio y tenés más oportunidades de trabajo, donde sea” (Jorge, 23, estudiante, BP).

Esta distancia entre ambas expectativas puede deberse a que sus hijos/as no han vivido los procesos migratorios y las experiencias que tuvieron las personas adultas, pero también puede explicarse a partir de la no reproducción de los mandatos familiares, sin más. Sandra Carli (2006) sostiene que el espacio intergeneracional debe pensarse como un trabajo de

reconocimiento de las diferencias pero también de los dilemas comunes que atraviesan a la sociedad en su conjunto. La autora insta a renunciar a la omnipotencia de la generación adulta que refuerza una transmisión predeterminada que construye destino.

Los vínculos intergeneracionales, como destaco en el capítulo 4, se producen mediante una *transmisión*, la cual supone “poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que la mera repetición. La transmisión ofrece a quien recibe un espacio de libertad” (Duschatsky y Corea, 2002: 93). En el caso de familias migrantes se produce el traspaso de una herencia que idealiza y esencializa la memoria sobre el país de origen –de jóvenes y/o personas adultas–, resaltando atributos positivos (Novaro, 2014; 2019). Las siguientes generaciones reciben dicho legado pero modificándolo para que pueda ser portado. En esta tensión se encuentran las y los jóvenes, que construyen su identidad a partir de las distancias y cercanías con las sociedades de origen y de destino. Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2009) consideran que el “trabajo de transmisión” implica transformar y producir algo nuevo con lo que hay, “El acto de la transmisión incluye en una filiación, nombra y pone en movimiento la búsqueda de otros modos de estar filiado. Es pasado movilizado en un presente” (p. 70). Podría pensarse que las/os adultos transmiten a sus hijas/os la expectativa de movilidad social ascendente vía educación, la cual es recepcionada pero con un sentido diverso, es decir, se alterna el significado de dicho mandato transmitido.

Justamente, padres y madres que hacen apuestas por la educación de sus hijos/as, en un punto reconocen esta falta de garantías, ya que no pueden ni imponer ni predecir cómo será la trayectoria escolar. Por eso mismo, se esfuerzan y activan diversas estrategias para contribuir, dentro de sus posibilidades, a dicha meta. Así, las y los progenitores se acercan a posiciones de cuidado hacia las/os jóvenes. Roseni Pinheiro (2007; 2012), en el marco de la salud colectiva de Brasil, recupera dicho concepto y lo redefine como *derecho a ser*: el derecho a ser diferente y que esas diferencias deben ser respetadas públicamente.

5.5. Recapitulando

Hasta aquí he recorrido las tensiones que estructuran las relaciones intergeneracionales entre padres/madres e hijos/as jóvenes, a partir del análisis de las experiencias educativas. A lo largo de las diversas secciones propongo un recorrido que abarca: en primer lugar, la vinculación institucional entre familia y escuela, cómo es considerada por ambas partes y de qué modo se inscribe dicha vinculación en la relación intergeneracional. Luego, doy cuenta

de los sentidos de la educación para la familia y las/os jóvenes: emerge la posición de padres y madres como soportes ambivalentes para sus hijos/as; para éstos/as el tránsito escolar reedita el dilema identitario constituyéndose como una prueba en su biografía. A continuación, incluyo la problemática del trabajo y cómo la tensión con el mandato educativo supone nuevas configuraciones en las relaciones intergeneracionales. Finalmente, la movilidad social ascendente aparece como el proyecto que padres/madres transmiten a jóvenes, la cual es depositada en la carrera educativa como medio para alcanzarla. Se produce una transmisión de expectativas de padres/madres a hijos/as.

Figura 9. Recorrido capítulo 5.



Fuente: Elaboración propia

En este punto, quisiera concluir con una última reflexión, a partir del siguiente testimonio:

E: ¿Cuáles son las principales dificultades que tuviste como profe del bachi?

M: Supongo que la mayor dificultad tiene que ver con tener que sostener algo, digamos, de decir, esto que hablábamos hoy, el acceso a la educación. El derecho a la educación es algo que es abstracto y que se hace concreto día a día durante tres años. Entonces, ante una dificultad material tremenda tener que sostener el discurso y hacerle prefigurar que eso puede ser real, ante ese escollo que es tan duro, que no deje de hacer esto. Porque a la

larga va a ser algo que, simbólicamente, lo va a hacer sentir bien porque es alcanzar una meta personal y a su vez es acceder a un derecho real de poder tener un título secundario, que debería tender a darle la posibilidad de tener una vida material mejor, a través de la educación que le va a dar un mejor trabajo. O la posibilidad de estudiar otras cosas (Marina, referente, BP).

Marina explicita una realidad. Como señalo anteriormente, en la transmisión no hay garantías, justamente va de suyo que las siguientes generaciones alteren aquello que se transmite. Además, cuando lo que se traspasa es un discurso de ascenso social a partir del tránsito escolar, adolecemos aún más de garantías, en la medida en que hoy las credenciales escolares no aseguran mejores posiciones. “Más que una vía de ascenso seguro y estable, el diploma aparece como un *ticket* para poder competir; una condición necesaria pero no suficiente para tentar suerte en el mundo del trabajo” (Kessler, 2014: 143).

Estudios actuales reconocen que la movilidad social de las clases populares a las clases contiguas es escasa y de bajo alcance. Si bien hay una contundente expansión de los niveles de educación, “el incremento de rigideces en el régimen de movilidad, señala que el logro ocupacional (de clase) es más dependiente del origen social heredado” (Dalle, 2016: 349). Contrariamente a la promesa escolar, los informes actuales demuestran que en jóvenes de sectores populares de Gran Buenos Aires “la movilidad ascendente es baja, lo cual indicaría que muchos de ellos [los jóvenes] van a permanecer en empleos precarios durante gran parte de su trayectoria laboral” (Pérez, Deleo y Fernández, 2015: 83).

Las/os jóvenes aspiran al acceso al mercado de trabajo en mejores condiciones, a partir de poseer un título secundario. Las familias depositan expectativas de ascenso social a través de la educación, sin embargo ésta se presenta como una combinación entre la segregación de públicos y la selectividad asociada al mérito escolar (como se desarrolla en el capítulo 7). Este panorama compromete el futuro de las siguientes generaciones, pero, de manera urgente, el presente de las instituciones.

Es decir, la escuela se enfrenta a un desafío central en esta época: redefinir lo que significa educar(se). Si únicamente se construye, promueve y se identifica una lógica instrumental en el tránsito por la institución, esto conduciría a una frustración pesada, debido a que, como se sabe, hay múltiples factores que obturan el acceso a puestos de trabajo seguros por el solo hecho de poseer el título medio. Es por ello, que debe virar el sentido de la educación. Zelmanovich (2009) considera que la escuela media debe ser el territorio de encuentro entre generaciones adultas y jóvenes, bajo dos perspectivas: “por un lado en cuanto a su capacidad

para promover canales que habiliten en los sujetos deseos singulares y por el otro que logren motorizar en ellos puntos de amarre en la cultura, transmisiones que los ligen desde una posición singular a una escena colectiva” (p. 4). Claro que este “amarre en la cultura” no debería ser desde la asimilación o integración (Novaro, 2014), sino desde la inclusión, el respeto y valoración por el otro, en términos de reconocimiento.

Justamente, la institución debe asumir y responder al desafío de cómo cambiar la apreciación de su tránsito. Si desde una lógica instrumental (estratégica) no hay seguridad en alcanzar la meta, entonces, pues, habrá que promover una lógica de subjetividad, la cual habilite a modos de ser y hacer novedosos, singulares, creativos, sin importar su “productividad”. La escuela conforma un soporte para las familias, y particularmente para las/os jóvenes, dado que sostiene su existencia; pero justamente es un sostén para que ahí pueda el sujeto “hacer algo más” (Martuccelli, 2007a). El punto central entonces no radica en proveer un título que habilite futuros laborales –como si pudiera–, sino que lo principal es el encuentro entre generaciones (no solo padres y madres, sino también docentes y referentes institucionales, con jóvenes), donde una verdadera transmisión puede tener lugar.

PARTE 3

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE JÓVENES (HIJAS/OS DE) MIGRANTES

Capítulo 6: “Porque supuestamente soy de acá”. Subjetivación y desigualdad en jóvenes de familias migrantes

Este capítulo tiene por objeto presentar a las/os jóvenes hijas/os de migrantes de este estudio. Si bien en el apartado metodológico (capítulo 1) doy cuenta de la muestra de participantes a grandes rasgos, me propongo en lo que sigue introducir algunos desarrollos en torno a su identidad. Leonor Arfuch (2002), siguiendo a Stuart Hall (1996), postula que ésta no se corresponde más con atributos esenciales (clase, nacionalidad, sexo, color, raza), sino que se trataría de una “construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias” (p. 21). En este sentido, busco tensionar y problematizar la identidad del “joven migrante pobre” y distinguirla del “joven pobre”.

Sin perder de foco el objeto de estudio de este trabajo: las experiencias educativas de jóvenes hijos/as de migrantes, en el nivel medio, que residen en barrios populares de la CABA, considero importante dedicar un capítulo para el análisis de algunos aspectos salientes de su proceso de subjetivación. Tal como propone Lahire (2004; 2005; 2012) el individuo es portador de un patrimonio heterogéneo de disposiciones, hábitos, capacidades, que varía según el contexto en el que debe evolucionar. En todo momento vivimos situaciones que funcionan cual “activadores” de los esquemas de acción ya incorporados, “cambiar de contexto (profesional, conyugal, familiar, amistoso, religioso, político...) es cambiar las fuerzas que actúan sobre nosotros” (2004: 86). Por ello, considero pertinente destinar una sección de la tesis a presentar quiénes son estos/as jóvenes, cómo se subjetivan a diario, cuáles son los principales desafíos identitarios que deben atravesar. Estas cuestiones, lejos de quedar excluidas en el ámbito educativo, encuentran allí un nuevo medio de actualización y construcción.

El capítulo reviste el siguiente orden: en primer lugar (“No soy de ser muy abierto en persona”), introduzco los vínculos afectivos de las/os participantes, en los encuentros cara a cara y virtuales (mediante redes sociales) que mantienen con sus pares. Surge la confianza como un elemento central en la construcción de *su ser en el mundo*. En el segundo apartado “‘Como te ven, como te tratan’. Miradas que duelen”, señalo las vivencias de estigmatización, discriminación y culpabilización que viven las/os jóvenes, especialmente cuando provienen de población migrante, lo cual produce un temor constante. Se expresan allí miradas de desprecio, humillación y degradación. A continuación, en el tercer apartado,

indago en torno a cómo se consolida la tensión reconocimiento-menosprecio en las experiencias educativas. Sobresale la posibilidad de acción que tienen las/os jóvenes frente a tales injurias. La cuarta sección “Miradas de *profes*. Reconocimiento en potencia” refiere a las vinculaciones entre docentes y estudiantes, tanto en su polo positivo: reconocimiento, como en el negativo: subestimación. Seguidamente, en “‘Me sentía inferior, me daba vergüenza’: expresión de tensiones subjetivas” desarrollo desafíos que atraviesan jóvenes de familias migrantes, que se expresan, entre otras, en la vergüenza. A partir de la misma se articula el reconocimiento de otros y de los vínculos construidos, con el éxito según las propias expectativas.

6.1. “No soy de ser muy abierto en persona”

La juventud representa un categoría sociológica compleja, que supone el entrecruzamiento de varias dimensiones que atraviesan a los sujetos (Chaves, 2010). En este momento vital se amplían los márgenes de autonomía, así como las responsabilidades individuales, de modo tal que para las personas jóvenes adquieren mayor relevancia los vínculos con sus pares, por sobre las relaciones intergeneracionales, con padres y madres. “El foco de la estima de sí se desplaza hacia la mirada de los otros más cercanos, no ya los padres, cuyo amor es seguro, sino aquel, despiadado y siempre cuestionado de los pares” (Le Breton, 2014: 77). La amistad se construye en relación a un deseo colectivo, que da lugar a los procesos de subjetivación, la construcción del sí mismo.

Chaves (2006) reconoce la importancia del estudio de los circuitos de sociabilidad, formas de agrupamiento, el modo de estar juntos y la apropiación que hacen los jóvenes del tiempo y el espacio, a fin de comprender las prácticas culturales emergentes y la juventud que se está construyendo. En este sentido, el concepto de *sociabilidad* es definido como el gusto por estar juntos; es la “forma lúdica de asociación” (Simmel, 2002: 197). Georg Simmel menciona que “las asociaciones [modernas] están acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros, y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (p. 195-196).

Las/os participantes afirman que no tienen muchos amigos a quienes confiarle sus vivencias íntimas. Jorge (23, estudiante, BP) refiere que cuando tiene algún problema o le sucede algo importante habla “con amigos, pero... no tanto tampoco...sí, tengo una amiga del colegio, que la conozco desde primero y siempre nos contamos nuestras cosas”. Lorena (22,

estudiante, BP) también destaca a una amiga que tiene hace diez años, con la que se cuentan *sus cosas*, pero que al cambiarse de colegio “no me hablaba con casi nadie. Después empecé a abrirme más, a hablar más con las otras chicas”. Meli (17, estudiante, EEM) reconoce que tiene varias amigas, con las que sale al cine, a alguna plaza, a bailar, pero que si tiene que compartir su intimidad solo lo hace con su hermana “porque es la única que está conmigo siempre (...) siempre estuvo cuando más la necesité”.

De este modo, es posible pensar que hay amistades más profundas que otras. Por un lado, están aquellas con las que se pasa el rato y, por el otro, otras –menos frecuentes– más hondas, con las que logran intimar más, tener más confianza, menos censura. Los estudios en torno a la amistad, en las ciencias sociales, reconocen una serie de valores que diferencian este tipo de vínculos de otros, tales como la confianza, el respeto, el afecto, el reconocimiento mutuo (Schwarzenbach, 2005; Higgins, 2013; Ramírez y Tapia, 2019).

La confianza ha sido un factor que emerge con insistencia entre los testimonios: “No soy de contar mucho. Son pocas personas, los que se ganan mi confianza realmente, para contarles” (Juan, 17, estudiante, EEM); “[Tengo una sola amiga] la única que le tengo confianza. Con las otras tres tengo confianza, pero no para contarles todo” (Leila, 16, estudiante, EEM); “Ahora estoy como empezando a tener confianza (...) empecé a hablar recién (...) siento que me comprendo más con ella, porque cualquier cosa que le cuento, como que me entiende” (Ángeles, 16, estudiante, EEM).

De este modo, la confianza representa unpreciado capital que se otorga o se gana no muy frecuentemente. Cuando ello sucede se vive como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional (Di Leo, 2008). Siguiendo a Giddens (1990), a partir de ella se logra construir la propia seguridad ontológica, su *ser-en-el-mundo*, sin el cual los sujetos no logran actuar en el mismo universo con otros seres humanos. Esta seguridad ontológica se refleja en la posibilidad de *contar sus cosas, contarles todo, sentirse comprendida/o*; es decir abrirse a confesar lo íntimo, sin temor a ser juzgado negativamente. Dicho vínculo de confianza se construye en la relación intersubjetiva dinámica, que se va negociando permanentemente.

Por otro lado, tal seguridad ontológica también se juega en saber que algo va a ocurrir. Niklas Luhmann (2005) distingue tres elementos: 1) la confianza: la hipótesis de que el futuro acontecerá del modo esperado; 2) la desconfianza: la hipótesis de que ese futuro no sucederá;

3) la no confianza: supone un aumento de la incertidumbre, por la cual no se puede hacer ninguna apuesta a futuro. En un reciente estudio, Pablo di Napoli (2019) sostiene que “los vínculos basados en la confianza constituyen un soporte subjetivo que les brinda a los jóvenes una seguridad ontológica para orientar su acción hacia sus pares” (p. 20). Por medio de las relaciones de confianza se producen experiencias de apropiación subjetiva que habilitan posibilidades de actuar y proyectarse de otras maneras (Di Leo y Arias, 2019).

Un segundo elemento que puede distinguir distintos tipos de vínculos, además de la confianza, es el medio en el que se construyen. Rosanna Reguillo (2000) sostiene que el grupo de pares que opera sobre la base de una comunicación cara a cara, se constituye como un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que orientan las acciones. Ahora bien, a partir de los testimonios las redes sociales brindan otro soporte para tales vínculos, a saber la comunicación virtual.

Es una constante en personas jóvenes –no exclusivamente– que algunas relaciones las mantienen por medio de las redes sociales, por ejemplo Juan (17, estudiante, EEM) comenta que en un torneo de fútbol se reencuentra con compañeros de su escuela primaria “Porque era de otro equipo. Empezamos a hablar (...) corte Instagram”. Samuel (20, estudiante, BP), Daniela (20, estudiante, EEM), Jeny (17, estudiante, EEM), acuerdan con Juan, dado que a los compañeros de la escuela primaria o de otra secundaria “los veía pero ya no, pero seguimos por las redes sociales” (Jeny). María García Delgado y Magdalena Felice (2013) reconocen que hay tres tipos de contactos en Facebook: íntimos, cercanos y lejanos. En estos últimos se ubican contactos con quienes se mantuvo una relación en el pasado, pero con los que en la actualidad ya no mantienen encuentros frecuentes. “Las experiencias de vida dejan así rastros en la red social que asumen la forma de contactos. En estos casos, la función de Facebook es, principalmente, conservar una relación que de otro modo se hubiese disuelto en el fluir de la vida” (p. 31).³³

Es interesante observar que aquellas relaciones que se mantienen o construyen por medio de Facebook no son menos significativas que las presenciales.

E: Y Ángeles, cuando, imaginate, a vos te pasa algo, algo íntimo, ¿a quién se lo contás? ¿Tenés a alguien a quien le contás tus cosas?

³³ Respecto de los otros dos tipos de contacto, las autoras sostienen que, aquellos “íntimos” se incluyen las personas con las que se tiene un vínculo afectivo (parientes, amigos, novios/as) constituido en el mundo *offline*. Por último, los contactos “cercanos”, son aquellos con los que se tiene actualmente una relación cotidiana en el mundo presencial.

A: A mi mejor amiga, que está en Perú

E: ¿Y hablaste por whatsapp?

A: Face

E: Aha... eh... Y vos hablaste por Facebook, ¿pero hablaste seguido, por ejemplo, con esta amiga?

A: No, porque no se conecta todos los días. Después de dos días, así

E: Entiendo. Y por ejemplo, ¿acá te pudiste hacer amigas así cercanas, como esta muy amiga de Perú, que me decís?

A: No, hasta ahorita no... (Ángeles, 16, estudiante, EEM).

Magdalena Lemus (2017) analiza el uso de redes sociales, especialmente Facebook, en jóvenes de CABA. Reconoce que allí se produce la construcción y consolidación de vínculos afectivos, siguiendo determinadas reglas consideradas legítimas según la aprobación de pares (por ejemplo qué publicar, cuándo, de qué modo, etc.). La autora reconoce que por medio de ellas las/os jóvenes desarrollan nuevas amistades, afines a sus intereses, así como también logran mantener contacto con amigos o familiares, sorteando las distancias. Un tercer uso destacado es el de la organización de actividades, denominado como “la agenda interactiva de contactos y eventos” (Linne, 2014).

Las redes sociales habilitan posibilidades para expresarse y relacionarse, al tiempo que operan como espacios donde se juegan significativas pertenencias e inclusiones a los grupos de sociabilidad (Urresti, 2008; Welschinger-Lascano, 2015; Lemus, 2017). Adicionalmente, François de Singly (2005) destaca que por medio de ellas se logra una desafiliación, crucial en esta etapa, respecto de la familia. Las/os jóvenes se apropian de las tecnologías digitales para construir gustos e intereses, sin depender de adultas/os y poniendo distancia de ellas/os. Logran así:

Estar comunicados con sus amigos, después de la escuela. Precisamente, decimos que la vida social de los jóvenes hoy se mueve entre dos esferas: la virtual (*online*), en los vínculos que los chicos establecen en el ciberespacio, y la real (*offline*), en el mundo de sus relaciones cara a cara. Los adolescentes entran y salen de ambos universos permanentemente, sin necesidad de distinguir entre sus fronteras de manera explícita (Morduchowicz, 2012: 10).

Es decir, se trata de dos mundos de experiencias diferentes que no son vividos como antagónicos, sino continuos, convergentes y complementarios (Wincour, 2012). Los espacios virtuales no debilitan ni reemplazan las formas de encuentro tradicionales, sino que las complementan (Morduchowicz, 2012; García Delgado y Felice, 2013).

Los jóvenes amplían así sus redes de sociabilidad y logran una mayor visibilidad virtual y territorial, ya que los temas sobre los que se comunican suelen remitir a situaciones vividas en el espacio físico. Asimismo, aumentan actos comunicativos, ya que los participantes se expresan de forma más impulsiva, sin temor a la reacción de aquel con quien interactúa (di

Napoli, 2016). En este sentido, es posible pensar que ellas contribuyen a la seguridad ontológica, que se construye mediante los vínculos afectivos³⁴.

En sus perfiles los jóvenes construyen una “imagen virtual” a partir de la cual se presentan. La misma adquiere el carácter de un “objeto de diseño” en la medida en que se modela a partir de lo quieren mostrar (García Delgado y Felice, 2013). Las redes sociales promueven la agencia del sujeto, fundamentada en su capacidad de hacer y decidir, así como también desarrollan sus gustos, intereses y habilidades (Weiss, 2012).

Finalmente, en el caso de jóvenes de familias migrantes se destaca el uso de las redes sociales para contactarse con familiares (Cravino, 2013). Otro uso es referido por Jorge quien utiliza un sitio de mapas con visualizaciones en tiempo real, para ver cómo se encuentra su ciudad natal hoy.

Sea por medio de las relaciones cara a cara, como por medio de las virtuales, las/os jóvenes se relacionan con pares. Se producen así prácticas de sociabilidad. Es posible observar que jóvenes confiando en los otros, logran confiar en sí mismas/os. “La permanente búsqueda de relaciones personales cuyo principal objetivo es la sociabilidad, constituidas a partir de la lealtad y autenticidad, se convierte en un requisito fundamental para la constitución de identidades personales y lazos sociales” (Di Leo y Camarotti, 2015: 343). Es decir, el proceso de subjetivación tiene lugar en las relaciones con pares, a partir de las cuales logran afirmar su propio yo, esto es, entre otras: contar sus cosas sin ser juzgados. Tales vínculos suponen *ganarse la confianza*, lo que implica no ser engañados –“mientras no me mientan”–, estar disponibles –“está conmigo siempre”–, ser comprendidos –“cualquier cosa que le cuento, como que me entiende”–, saber guardar secretos –lo opuesto a quienes “son *chismosas* y les cuentan a alguien”–.

En un contexto actual, donde se profundizan las tensiones en los procesos de constitución de las subjetividades juveniles, las/os jóvenes están obligadas/os, como nunca antes, a individualizarse. En las sociedades modernas había una relativa previsibilidad para las biografías otorgada por las instituciones, sin embargo, en las sociedades de riesgo este ordenamiento pierde potencia (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Es así que los vínculos que

³⁴ Cabe mencionar que la construcción de la propia identidad se produce en el encuentro con los compañeros y amigos, así como en sus experiencias de noviazgo y de la sexualidad. Éstas no son abordadas en el presente capítulo a fin de no extender el desarrollo. No obstante, las parejas pueden devenir verdaderos refugios afectivos (Sustas y Touris, 2013) los cuales actúan como soportes en los procesos de subjetivación de los jóvenes.

los jóvenes construyen con sus pares, en las prácticas de sociabilidad, pueden brindar estabilidad frente al mundo. Desde la teoría de la individuación, las amistades constituyen soportes. La afectividad, y las formas en que ésta se expresa en las relaciones, permite dar cuenta de los distintos entramados que son construidos por los mismos individuos en sus trayectorias biográficas (Martuccelli, 2010). Justamente la dimensión a futuro que expresa Luhmann (2005), da cuenta de las pautas que constituyen estos soportes, en tanto guías de sentido en un mundo que se presenta como vulnerable, precario, diferente.

Por otro lado, Araujo y Martuccelli (2012; 2014) definen a los actores en Latinoamérica a partir de las habilidades personales que ponen en juego en sus procesos de subjetivación, destacando su *individualismo relacional*³⁵, bajo la denominación de *híper actor relacional*. Los autores detallan cuatro características centrales: esfuerzo, habilidades personales, consistencias y relaciones interpersonales³⁶. Estas últimas proporcionan apoyo cuando el sujeto lo precisa, brindan ayuda material, afectiva, simbólica. Son fuente de estima para los actores. “Los sujetos deben encarnar híper actores relacionales, lo cual difiere mucho del modelo de hombre auto suficiente” (2014: 31).

Desde tal marco teórico-epistemológico, Di Leo y Arias (2019) reconocen que los jóvenes demandan o construyen permanentemente vínculos basados en la confianza, los cuales actúan como soportes subjetivos, que sostienen su autoconfianza, a fin de constituirse como individuos en torno a diversas consistencias pragmáticas.

³⁵ Araujo y Martuccelli reconocen que en las sociedades occidentales y norteamericanas se produce un *individualismo institucional*, puesto que las instituciones sociales estructuran los rumbos biográficos de los sujetos. Esto no ocurre con igual fuerza en las sociedades latinoamericanas, por cuanto el vínculo de los actores con las instituciones es de desconfianza y defensa. Las mismas se estructuran como recursos a ser movilizados si se requiere, sin embargo, las habilidades personales son las principales herramientas en su proceso de subjetivación.

³⁶ **Esfuerzo:** los sujetos encuentran en la sociedad una carencia de protecciones, frente a lo cual se esgrime un fuerte desarrollo de la agencia personal. Es esfuerzo se consolida como un prerrequisito para superar las dificultades diarias. El mérito así logrado, es tenido como un elemento de justicia.

Habilidades personales: Incluyen principalmente la capacidad de tomar ventaja de las oportunidades. “Supone la inteligencia que combina la sagacidad, prudencia, dedicación, alerta y el instinto. Es muy importante saber cómo evitar los obstáculos, así como ser flexible, rápido, astuto” (2014: 29)

Consistencias: Refieren a la dimensión pragmática, dado que la afirmación del sujeto como actor, deviene a partir del “hacer” y “ser”, y no tanto del “elegir” o “decidir”. Aluden a la confianza en las propias habilidades, para enfrentar los desafíos diarios. Los autores ubican aquí al carácter o temperamento individual.

En las relaciones con pares, como las expresadas en este apartado, tienen lugar prácticas de reconocimiento³⁷, lo cual no siempre es preponderante para estos jóvenes. En la siguiente sección desarrollo las vivencias de menosprecio, discriminación y estigmatización que viven las/os participantes y que, por supuesto, también hacen mella en sus procesos biográficos.

6.2. “Como te ven, como te tratan”. Miradas que duelen

Las/os jóvenes entrevistadas/os refieren tratos de estigmatización, discriminación y culpabilización en diversos ámbitos de su vida. Estos procesos, por momentos parecen ser uno solo, pueden ser considerados como antesalas unos de otros. Es decir, en primer lugar hay una estigmatización, que luego puede conducir a prácticas de discriminación, o no, y finalmente de culpabilización.

En el primer caso, la estigmatización no debe a una única razón, sino que hay varios motivos que pueden producirla. Todos ellos coinciden con la situación de pertenecer a una familia migrante. No parece haber una diferenciación entre haber nacido en Argentina o en otro país, sino que de igual modo queda incluida/o bajo la imagen estigmatizada, tal como se detalla en el capítulo 2 en torno a la nominación de “segunda generación”. A su vez, estas situaciones se localizan en el plano relacional de la desigualdad, a partir del ejercicio de poder que condena a que las diferencias –si las hubiera– se constituyen en desventajas en el acceso a oportunidades.

A continuación recupero algunos testimonios que manifiestan cómo y por qué son estigmatizadas/os los participantes, en diversos ámbitos.

³⁷ En el punto 6.3. del presente capítulo desarrollo las dimensiones del reconocimiento que plantea Axel Honneth.

Tabla 11. Vivencias de estigmatización en jóvenes participantes.

Motivos de estigmatización	Situación referida
Motivado por el aspecto físico, que denota la extranjería.	Situación en la que un taxista piensa que Daniela es extranjera “(...) me dice ‘Vos no sos de acá, ¿no?’ (...), ‘Sí, soy argentina’ le dije. ‘Ah, no, es que no parecés’ me dice. Eh, no sé cuál es la... capaz por el color, algo así. Eh... pero, después de ahí, quedó ahí” (Daniela, 20, estudiante, EEM).
Ser extranjera/o equivale a tomar ventajas del país, sin contribuir.	En el cruce de frontera el oficial de migraciones la increpó a su mamá diciendo “¿Por qué le traes a tu hija?’ (...) ‘¿Pero por qué? ¿Por qué le traes acá?’, (...) ‘Todos los pelotudos vienen acá, eh, vienen y... ni pagan impuestos’ algo así le dijo. (...) ‘Vienen acá a robar’” (Ángeles, 16, estudiante, EEM)
La propia apariencia indica que puede ser un delincuente.	“Hay veces me da bronca porque mayormente cuando voy a bajar en el colectivo, la persona que está con el celular, guarda el celular y me mira de manera mal. Me siento incómodo por eso” (Jason, 18, estudiante, EEM).
Ser extranjera/o les condena a un destino de trabajos poco calificados.	Lorena (22, estudiante, BP) cuenta que los compañeros del colegio le decían “como que los extranjeros nos pueden venir mucho acá o como que, por más que estudiemos, siempre vamos a dedicarnos a amas de casa o algo así. (...) por más que yo estudie, por más que me esmere, todo eso, por más inteligente que sea, no iba a llegar a ser eso” [ser maestra].

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, estos testimonios permiten observar que los motivos de estigmatización son difusos, por ello Erving Goffman analiza la categoría *estigma* a partir de las condiciones estructurales de emergencia y sus consecuencias en las identidades personales:

El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. (...) Al encontrarnos frente a un extraño, las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social”. (...) Este puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás (...) y lo convierte en alguien menos apetecible –en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil. (...) Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio (Goffman, 2001: 12).

El planteo de Goffman detalla el modo en que dicho atributo considerado negativo monopoliza la identidad entera, es decir, hay una generalización de toda la identidad del sujeto a partir de un rasgo particular. En los testimonios introducidos en la tabla 11, el rasgo central es el de “ser” extranjero/a –aun cuando no lo sea en realidad–, muchas veces supuesto a partir de su apariencia física (como indica Daniela). Desde dicho rasgo se despliegan otras conjeturas como ser: que vienen a robar al país o evadir impuestos o que no tienen capacidad para alcanzar metas.

En segundo lugar, la *discriminación* refiere a una lógica elusiva, dirigida a esquivar o saltarse las propias insuficiencias para denostar a los otros, adhiriendo a tipos sociales construidos culturalmente, a los que se les adscriben como naturales ciertos rasgos socialmente negativizados y justificando diversos tipos de violencias sobre aquellos que los poseen (Margulis, Urresti *et al.*, 1998; Reinoso y Thezá, 2005, Di Leo y Tapia, 2013). De este modo, la discriminación supone tratos diferentes, prácticas de exclusión, etc., que en las/os participantes se manifiesta del siguiente modo:

D: Y, el primer año también tuve ese problema del *bullying*. Mi segundo apellido es Chiri. Y es como que era una burla para todos. Y además también estaba pasada de peso. Y también mi color, y la mayoría eran blanquitos y rubitos y eso (...) Repetí ese primer año porque no asistí al colegio, no entraba directamente al colegio. O sea, mis papás me mandaban al colegio, pero yo no entraba al colegio, me iba por ahí, eh...

E: Te quedaste libre

D: Claro, me quedé libre y era rendir 12 materias y no. (...) No había ningún tipo de consuelo. Era como que yo entraba ahí, al matadero. Yo lo sentía así (Daniela, 20, estudiante, EEM)

Jason (18, estudiante, EEM) dice ser burlado por otros motivos: “(...) que les encanta bromear o todo, por la forma de mi hablar o mi acento”. Sin embargo, a veces las burlas no son “chistosas” sino que exceden y se transforman en comentarios muy agresivos, tal como indica el entrevistado: “Hace una semana unos compañeros me dijo varias cosas feas (...) saltó con lo de negros, ‘Andá para allá vos sucio’”.

En otras ocasiones, el trato diferente pasa por aislar al sujeto. Leila (16, estudiante, EEM) cuenta que “todos me dejaban de lado. No tenía ni una amiga”.

Otros participantes comentan que los malos tratos pueden llegar a agresiones físicas: “Algunos se quedan callados, algunos no dicen nada, para no tener bronca, porque sino después te agarran afuera del cole, entre pandilla, entre amigos. Te agarran, te pegan, te roban todo” (Blanca, 17, estudiante, EEM); “Yo cuando llegué, mi primer día de colegio, me acuerdo que senté adelante y me pegaron un manzanazo, así de atrás. Y, bueno, yo vi quién me pegó el manzanazo. La cosa es que yo también reaccioné y le pegué un... qué se yo, un cuadernazo. Y nos cagamos a palos el primer día” (Jorge, 23, estudiante, BP).

A partir de los testimonios presentados, en este segundo momento del mismo proceso, es donde se mezclan los argumentos, ya no se trata de ser extranjero, ahora también cuenta: ser gordo, ser negro, ser villero, hablar con una tonada distinta. Carlos Beldevere (2002) define a la discriminación como “la exclusión social legitimada y/o institucionalizada basada en un estereotipo que naturaliza una identidad mediante la sutura en torno de rasgos particulares a los cuales se les adscriben dogmáticamente como indisociables características negativas que

no le son necesarias” (p.35). De igual modo, Urresti (1998) focaliza en que el sujeto discriminado ocupa un lugar inferior en una jerarquía imaginaria, a partir de procesos de reificación, reduccionismos y estereotipación.

El testimonio de Camilo da cuenta de que la discriminación no siempre se traduce en prácticas de exclusión o trato diferentes:

(Cuando ingresa en una escuela) Y ahí fui entrando en la adolescencia, fui conociendo cómo era acá, lo que era vivir en una villa. Y me comí esa fantasía, yo digo ahora, viste, de que porque uno es de la villa tiene que comportarse de una manera. Y... igual yo estudiaba, igual, pero en ese momento con mis amigos, hasta mi hermana, nosotros nos hacíamos el canchero, digamos, porque ahí los pibes nos decían “Ustedes son de la villa, seguramente tienen todo... conocen a los de... a los tranzas, las drogas”. Y nosotros nos comíamos esa fantasía, decíamos “sí, sí”. Y fumábamos cigarrillo, a la salida, viste... a los 13 años, así. Y llevábamos cosas [Se ríe al recordar]. No era marihuana ni nada, viste, pero llevábamos cosas de cigarros así, le mostrábamos a los compañeros, “Mirá, este es marihuana, le decíamos”, como que no... como que nos sentíamos que todos nos respetaban por esa razón, porque eran de la villa. (...) los chicos no nos jodían, digamos, no nos decían “villeros de mierda”, esas cosas, viste. De alguna manera era discriminación igual, que ellos nos veían como alguien diferente, a los que estaban en la villa. Y como te dije, nosotros nos comíamos esas cosas que nos decían, que éramos villeros, viste. (Camilo, 24, estudiante, BP)

Por ello, lo central en estos procesos de discriminación no tiene que ver con los tratos de exclusión, puesto que éstos muchas veces no se traducen en acciones concretas, sino más bien con la estereotipación que la fundamenta. El estereotipo simplifica y cristaliza rasgos superficiales, de una condición compleja, a fin de marginalizar a los sujetos, asignándolos a nichos inferiores o marginales de la sociedad (Beldevere, 2002). Por ello, la discriminación incide en la subjetividad del sujeto estigmatizado, al abonar en la construcción de un complejo de inferioridad social, en las propias elecciones de dicho actor, que promueven a su vez mayor marginación. “Implica no sólo una representación mental sino también una orientación de las acciones en su más amplio alcance con un carácter recíproco” (Beldevere, 2002: 78).

Por otro lado, surge una tensión cuando el que discrimina es un sujeto discriminado. Dicha paradoja sucede cuando un inmigrante es quien pormenoriza a otro paisano. Camilo (24, estudiante, BP) cuenta que trabajaba con un compañero peruano, “Y también era discriminador. (...) hasta el mismo peruano le discriminaba, por las villas, viste, sabiendo que hay muchos compatriotas de él viviendo ahí. (...) Eso que él tampoco es que está viviendo bien ni nada, vive ahí nomás, pero ‘yo no vivo en la villa’”. Este testimonio muestra cómo se arman jerarquías internas que posicionan a unos por sobre otros y establecen diferencias – sutiles– en las que pueden erigirse el trato diferente.

En tercer lugar, la *culpabilización* supone no solo considerar al otro desde su aspecto negativo sin reconocerle otros atributos (estigmatización), así como apartarlo o tratarlo diferente (discriminación), sino ir más allá, atribuirle la culpa de los males sociales, culpabilizarlo por aquello que sucede, al modo de chivo expiatorio. Aquí los argumentos se mezclan ya que no se trata solo de ser extranjero, sino de vivir en villas y resultar, así, peligroso, responsable de la inseguridad de la sociedad.

Jorge cuenta una situación en la que un vecino le dice a otro “peruano de mierda”, que desemboca en un enfrentamiento verbal en el que el agredido responde: “¿Por qué metes a todos los peruanos en la misma bolsa?... No todos somos así... ¿entendés?”. El joven agrega al respecto: “O cuando te dicen “villero de mierda”, esto y lo otro... no, nada que ver, cuando dicen “villero”, eh, que se rompe el lomo trabajando, porque... cinco personas te *choreen* y que sean de villa no quiere decir que todos sean iguales...” (Jorge, 23, estudiante, BP).

Lorena (22, estudiante, BP) esgrime alguna explicación en torno a por qué socialmente se piensa de este modo, según

(...) si te dejás guiar por lo que dicen las noticias, lo que salen los medios, que es como un barrio de delincuentes, un barrio de drogadictos, no sé, como que no trabajan, se encierran ahí. Eso se ve en las noticias. Yo veo las noticias y veo eso. Como que es así. Como que salen a robar afuera y son todos de la villa.

La joven critica que no se muestran aspectos positivos como son que en el barrio la gente trabaja, estudia, que hay iglesias, organizaciones sociales, que también se ofrecen actividades recreativas como son boxeo o murga.

Jorge, Lorena y Camilo mediante sus testimonios explicitan la combinación de factores (ser/parecer extranjero, fumar siendo adolescente, vivir en la villa) que construyen el estigma. Es decir, se arma una red de atributos que potencian los rasgos negativos, la cual conduce a la estigmatización y luego culpabilización. Este tema es profusamente estudiado desde el campo de la migración, dado que es propio de dicha población ser víctima de estos procesos de estigmatización-discriminación-culpabilización. Recuperando los argumentos del capítulo 2, Vaccotti (2014) destaca que a partir de la década del 60 comenzó a utilizarse la categoría “boliviano” para identificar tanto a extranjeros oriundos de Bolivia, como también a sus hijos nacidos en Argentina. Es decir que los niños fueron, y son, interpelados a partir de las marcas étnicas de sus padres, consideradas negativas. Son niños legalmente argentinos, pero socialmente bolivianos (Grimson, 2011). A la vez sucede que los llamados “negros” y pobres

también pasan a ser categorizados como “bolivianos”, lo que permite pensar en procesos de extranjerización.

Gerardo Halpern (2005) da cuenta de la *etnización* de las relaciones sociales de producción³⁸. Es decir, las/os inmigrantes son aceptados desde la exclusión –proceso denominado *exclusión incluyente*– en tanto se les incluye en algunos espacios del mercado de trabajo, bajo determinadas condiciones salariales, de explotación, etc.; a la vez que son excluidas/os respecto del ejercicio de derechos. Con el paso del tiempo además se les transfieren acusaciones sobre otras problemáticas (habitacionales, delincuencia), “(...) los inmigrantes fueron el chivo expiatorio de las propias crisis generadas por las políticas neoliberales” (Grimson y Caggiano, 2012: 61).

Las/os jóvenes entrevistadas/os dan cuenta del temor constante que genera la posibilidad de ser estigmatizado-discriminado-culpabilizado. A diario transitan por espacios donde se encuentran con gente, pero no saben cuál será la reacción que el otro puede tener cuando descubra –o conjeture– que ella/él es inmigrante.

Me da un poco de vergüenza de decir que soy de Paraguay, viste, por ese miedo de que... me dejen de lado, viste. Con las cosas que estoy haciendo yo, me dejen de lado por ser de Paraguay (...), en el barrio no, pero afuera. Cuando veo a alguien, cuando tengo que presentar un documento en algún lado. Porque siempre es así, en todos lados están y te dicen “este paraguayo de mierda, este boliviano de mierda, que vienen y se meten en las villas; son el cáncer del país”, viste, por todos lados ves esas cosas” (Camilo, 24, estudiante, BP).

Justamente, el temor permanente radica en que ya no se saben cuáles son los motivos por los que podrían ser discriminados “No sé, por ser negro o por ser de otro país (...) Es que todos piensan así, solo por ser negro sos de otro país o sos de la villa” (Juan, 17, estudiante, EEM). Norbert Elias sitúa este proceso en la lucha de poder social. “La exclusión y la estigmatización de los marginados resultaron ser armas poderosas que eran empleadas por los establecidos para conservar su identidad, para reafirmar su superioridad, para mantener a los otros firmemente en su sitio” (Elias y Soctson, 2000: 22).

³⁸ La *etnicización* refiere un proceso por el cual agencias gubernamentales especifican y regulan diferencias étnicas (también se aplica a otras minorías: de género, raciales, populares) en el ámbito de identidades genéricas (como son nación y ciudadanía). “Alude a cierto proceso de otorgamiento de significado que, realizado desde una posición hegemónica (como la del Estado nacional), construye aquello que es percibido como diferencias/desigualdades en indicadores de identidades. A estas identidades se le atribuyen capacidades explicativas y predictivas (sobre el comportamiento de los sujetos que las portan) que, desde una perspectiva esencialista, le fueran atribuidas a identidades étnicas ‘clásicas’ (Pacecca, 2001)”. (Vaccotti, 2014:31)

Se trata de tener miedo a ser el objeto a la mirada inferiorizante. Aquellas miradas que son decodificadas como faltas de respeto, ponen en peligro la existencia individual y social (Kaplan y Silva, 2016). A partir de las miradas se da cuenta de una dinámica social de atribución de valor-disvalor desde la cual los sujetos producen imágenes y autoimágenes y generan, de modo inconsciente, un “cálculo simbólico” acerca de sus potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2009).

Esta mirada de *desprecio, humillación, degradación y/o desaprobación del otro* refuerza la objetualización del *sí mismo*, propia de todo encuentro intersubjetivo, disolviendo su autoconfianza existencial y negando su condición de sujeto. Por ende, la reacción del *yo* frente a la percepción de esta forma de desprecio, la expresión de su lucha por el reconocimiento adquiere, en general, una intensidad afectiva directamente proporcional al grado de degradación existencial experimentada (Di Leo, 2008: 142).

Es decir, en los tratos de estigmatización, los sujetos perciben la mirada del otro por la cual quedan ubicados en la posición de objeto, se disuelve así su autoconfianza existencial y se le niega su condición de sujeto. Es por ello que las prácticas de discriminación y de culpabilización que las/os jóvenes hijas/os de migrantes viven a diario, tienen efectos en sus procesos de individuación, particularmente, en la construcción de sus autoconceptos. Di Napoli (2018) observa que “lo que está en juego es la existencia simbólico-subjetiva y el reconocimiento social en un momento en que las personas jóvenes están en plena construcción identitaria” (p.78). Los sujetos se autorrealizan por medio de la interacción con otros, por cuanto la reproducción de la vida social se cumple por medio del reconocimiento recíproco (Di Leo, 2013). En este punto, la escuela, como un espacio de sociabilidad central, adquiere una importancia biográfica.

Ahora bien, resulta interesante observar cómo reaccionan las/os participantes, ante estas situaciones, en el ámbito escolar. En la siguiente sección detallo la tensión que surge entre el reconocimiento y desprecio, en tales experiencias juveniles.

6.3. Sentirse menospreciado y hacer algo con eso

En primer lugar, es importante considerar que estas vivencias de estigmatización-discriminación-culpabilización tienen lugar tanto en el ámbito extra escolar, así como en su interior. En este sentido, es ya derribado el mito del templo escolar, que lo supondría exento de dinámicas que tuvieran lugar fuera del mismo y que no penetrarían en dicho santuario (Pineau, 2001; Kessler, 2006). En segundo lugar, las/os participantes reconocieron que los tratos diferenciales no se producen, en ningún caso, por parte de profesores. Si bien hay varios estudios que coinciden en reconocer a los docentes como reproductores de violencia

simbólica hacia los estudiantes –particularmente aquellos migrantes– (Binstock y Cerrutti, 2005; Domenech, 2013; Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014), en el caso de las/os entrevistadas/os, destacan únicamente, de manera coincidente, aquellas que proceden por parte de sus pares³⁹.

Las vivencias referidas pueden enmarcarse en la *lucha por el reconocimiento* que propone Friedrich Hegel y que recupera Axel Honneth (1997) al plantear tres tipos de reconocimiento, junto con sus correspondientes formas de menosprecio (que implican su equivalente negativo):

- 1) El reconocimiento *afectivo o amor* está en la base de los procesos de subjetivación y de constitución de la seguridad ontológica. “Esa relación de reconocimiento está ligada a la existencia corporal del otro concreto, y los sentimientos de uno al otro proporcionan una valoración específica” (Honneth, 1997: 118). Su negación extrema se pone de manifiesto en la humillación física, tortura o violación, que privan al sujeto de autonomía en su relación consigo mismo. Esto conlleva a la destrucción de la confianza con los otros y el mundo social. Este tipo de reconocimiento se expresa en los relatos biográficos de las/os participantes, puesto que ubican como acontecimientos situaciones que implican vínculos afectivos (por ejemplo el nacimiento de hermanas/os, días en familia, estar en pareja, fiestas con amigas/os).
- 2) El reconocimiento *jurídico-moral* supone ser portadores de los mismos derechos y estatus o moral que los demás, construyendo nuestro *autorrespeto*. Honneth toma aportes de George Mead: “Solo desde la perspectiva normativa del «otro generalizado» podemos entendernos a nosotros mismos como personas de derecho, en el sentido que podemos estar seguros de la realización social de determinadas pretensiones” (Honneth, 1997: 199). Justamente el carácter público de los derechos autoriza a cada uno a ser portador de una acción que sea perceptible en la interacción. En caso contrario, la falta de respeto, el autoritarismo, la injusticia, constituyen las formas de negación de este tipo de reconocimiento. Las/os jóvenes participantes ubican el ingreso al BP como un acontecimiento biográfico, lo que puede ser interpretado como el ejercicio del derecho a la educación (vulnerado en sus

³⁹ No se puede aseverar que estas prácticas por parte de los docentes no existan, sino más bien que a la hora de denunciar, las/os participantes exclaman aquellas que son esgrimidas por sus compañeras/os. Quizás esto se explique por la naturalización de algunas vinculaciones intergeneracionales en el ámbito escolar, así como también con la importancia que adquiere el grupo de pares en la etapa de la juventud.

experiencias previas). Asimismo, en sus entrevistas critican a docentes que se comportan de manera autoritaria o que tienen “preferidos”.

- 3) El tercer tipo de reconocimiento es el *ético-social o solidaridad*, por el cual los sujetos se sienten valorados en sus particularidades, capacidades, formas de ser, lo cual supone una valoración social. Hay un horizonte de valores intersubjetivamente compartidos; se trata de la contribución de las cualidades personales para la vida de los otros, por lo que remite a relaciones solidarias. Los sujetos logran de esta manera construir su *autoestima*. La negación de este reconocimiento reside en las sanciones o discursos que valoran negativamente ciertas formas de vida o prácticas juveniles. En sus entrevistas, las/os participantes mencionan acontecimientos que refieren a estigmatizaciones o discriminación vividas en diversos espacios de sociabilidad, a partir de los rasgos particulares propios.

Honneth reconoce que los tres modelos de reconocimiento –amor, derecho y solidaridad– establecen las condiciones formales para que los sujetos vean garantizadas su dignidad e integridad en el marco de sus interacciones. Define *integridad* como el modo por el cual un individuo se siente apoyado por la sociedad en sus autorrealizaciones prácticas y puede remitirse a sí mismo bajo los modos de autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

En el caso de las/os jóvenes participantes tales formas de reconocimiento y menosprecio se expresan del siguiente modo:

Tabla 12. Reconocimiento y menosprecio en jóvenes participantes.

<p>Formas de reconocimiento</p>	<p><u>Relaciones primarias (amor y amistad).</u> "[Con mi amiga] hablamos, charlamos, a veces salimos (...) te hace sentir que podés tener confianza en ella" (Daniela, 20, estudiante, EEM).</p>	<p><u>Relaciones de derecho (derechos).</u> "Que no deje de hacer esto [estudiar], porque a la larga va a ser algo que, simbólicamente, lo va a hacer sentir bien porque es alcanzar una meta personal y a su vez es acceder a un derecho real de poder tener un título secundario" (Marina, referente, BP).</p>	<p><u>Comunidad de valor (solidaridad).</u> "Sé que ellos [mis amigos] están para cuidarme" (Juan, 17, estudiante, EEM).</p>
<p>Autorrelación práctica</p>	<p><u>Autoconfianza.</u> "Yo me anoté en teatro y era para hablar y comunicarse. (...) Y me gustó más teatro porque ahí te puedes abrir, expresarte más, abrirte liberalmente" (Blanca, 17, estudiante, EEM).</p>	<p><u>Autorrespeto.</u> "Llega un punto en la cual me molesta, 'Mirá, vos no podés tratar así'. Y... yo ya no me dejo y tampoco dejo a otros que les hagan lo mismo" (Daniela, 20, estudiante, EEM).</p>	<p><u>Autoestima.</u> "O sea, no quieren terminar así [delincuentes], pero tampoco hacen nada, porque dicen 'Y, pero si voy a terminar así'. Es como que la sociedad los va encajonando" (Gabriel, preceptor, EEM).</p>
<p>Formas de menosprecio</p>	<p><u>Maltrato y violación, integridad física.</u> "Fue terrible porque tenías una que el padre le pegaba, otra que fue abusada, otra que consumía... Eran todos una cosa así (...) y vos tenés que ayudarlo" (Gabriel, preceptor, EEM).</p>	<p><u>Desposesión de derechos y exclusión; integridad social.</u> [Estudiantes del BP] "Provenían tanto de haber intentado la escuela tradicional y haber tenido que dejar, ya sea porque no pudieron y la escuela los expulsó" (Marina, referente, BP).</p>	<p><u>Indignidad e injuria, «honor», dignidad.</u> "Cuando les preguntamos la nacionalidad les da vergüenza decir, porque sienten que las van a cargar, digo, en algunos casos" (Miriam, preceptora, EEM).</p>

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, jóvenes hijas/os de migrantes viven situaciones de menosprecio en sus tres formas, por lo que se vería comprometida su integridad subjetiva. Las mismas conducen a que las/os participantes se sientan como de menor valor. No obstante, tales sentimientos pueden convertirse en una convicción moral y política, en la medida en que los sujetos reconozcan la injusta de privación de reconocimiento que sufren. Que conduzca a una acción en consecuencia depende del entorno político-cultural, "(...) solamente si ya está listo el medio de articulación de un movimiento social, la experiencia de menosprecio puede devenir fuente motivacional de acciones de resistencia política" (Honneth, 1997: 169). Es posible advertir que las/os entrevistadas/os, logran actuar en consecuencia. Tales modos de respuesta pueden ser agrupados en cuatro formas:

Tabla 13. Reacciones de jóvenes ante situaciones de menosprecio en el ámbito escolar.

Tomárselo como un chiste	Hacer <i>como si nada</i>	Pelearse	Hablar
<p>“A veces lo tomaba más o menos, como decir ‘ya, lo hacen para joder’, directamente, porque veías a algunos chicos que te joden por ser de otro color o por el tema de que vienen de otro país. Entonces nunca le tomé mucha importancia ya que lo primordial para mí eran los estudios, seguir” (Blanca, 17, estudiante, EEM). // “Todos lo toman como chiste, se queda ahí, no pasa a más allá tampoco” (Jeny, 17, estudiante, EEM).</p>	<p>“Y bueno, quedarme callada, ser la inteligente, no decirles nada, para que me dejen de joder. Creo que funcionó, por tres años estuve sola, sin nadie y solamente regresaba a casa y estaba solamente con mis hermanos” (Leila, 16, estudiante, EEM). / Meli (17, estudiante, EEM) dice que quien es discriminado “No se defiende, porque cuando más se defiende es como que más te empiezan a joder” / “Y entonces como que me re hirió mal, hice como que no lo escuché y seguí mi camino” (Jason, 18, estudiante, EEM).</p>	<p>“La cosa es que yo también reaccioné y le pegué un... qué se yo, un cuadernazo. Y nos cagamos a palos el primer día. (...) No me molestaron más, pasó todo el año y no me dijeron más nada” (Jorge, 23, estudiante, BP). / “Al principio de año tuve un problema en el salón porque a la salida del recreo, eh, siempre me hacían, vamos a decir, así, <i>bullying</i>. Y yo como soy muy callado, seguía, y en una cuando salí del recreo me reventé la cabeza contra la puerta. Y yo de bronca me volví y le rompí la cara” (Jason, 18, estudiante, EEM).</p>	<p>“No me quedaba callada. Yo saltaba a defender...les decía ‘yo lo defiando porque es igual que todos’” (Blanca, 17, estudiante, EEM). / “Los profesores de ahí te hablaban y les hablaba a todo el curso, porque no tienen que hacer eso. Y les explicaban por tal motivo. Y... ahí fueron entendiendo todo, por un curso, el otro curso” (Blanca) / “Como yo soy de quedarme callado, ellas [mis amigas] como que me defienden. Y eso como que me anima más y... a ser un poco más, a defender yo también directamente” (Jason, 18, estudiante, EEM).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Me interesa reflexionar en torno a cómo los modos en que las situaciones de menosprecio, con su posible acción en consecuencia y la búsqueda por el reconocimiento, conducen a la construcción identitaria. Camilo (24, estudiante, BP) relata este recuerdo en torno a situaciones de insultos y agravios vividos en un trabajo:

Yo escuchaba, viste, a los que trabajaban ahí diciendo “negros de mierda”. Escuchan noticias de la villa y decían “son todos asesinos, chorros”. Y sabiendo que yo era de ahí, a ellos no les importaba. “Que hay que tirar una bomba de un avión, que un avión caiga ahí y los mate a todos”. Y yo estando ahí, viste. Yo tenía una bronca, así, viste, que no lo podía sacar, viste, no sabía cómo reaccionar.

Para Judith Butler (2009) la interpelación de un otro es una oportunidad para llegar a ser humanos, para abandonar el yo autosuficiente y construir una nueva definición. Frente a lo cual es posible preguntarnos ¿qué sucede cuando la interpelación es menospreciando al otro, tal como vimos? ¿Cómo se construye la identidad del/ de la joven hijo/a migrante cuando se le degrada? Butler da cuenta del insulto como una forma de agravio lingüístico, pero “ser llamado por un nombre es también una de las condiciones por las que un sujeto se constituye en el lenguaje” (2004: 17).

Butler (2004) señala que al ser nombrado, el sujeto adquiere cierta posibilidad de existencia social, se inserta en un lenguaje que lo precede. Frente a las alocuciones insultantes el sujeto

puede quedar fijado o paralizado, así como también producir una respuesta inesperada. En el caso de Camilo, pareciera ser la primera opción; sin embargo no actuar no lo exime de sufrir efectos en la propia identidad. “El hecho de no haber podido reaccionar en forma inmediata puede aumentar la violencia de una reacción y acrecienta la humillación de no haber sabido oponerse (...). Así, la pulsión agresiva se vuelve contra el propio humillado y lo hierde” (Mutchinik y Kaplan, 2016).

Camilo continúa su relato en torno a cómo reaccionan otros:

Es como esto, vos vas, escuchás esa... que todo el tiempo quieren que vos te mueras, que yo me muera, que no exista más, viste. ¿Y vos qué vas a hacer?, ¿te vas a defender? ¿de qué manera? Y algunos pibes se defienden, o sea salen a robar y con esa bronca. “Vos me deseas la muerte, tomá”. Y ahí es como que todos estamos incluidos, viste, porque una víctima por ahí no le deseaba eso. Y ahí somos víctimas todos.

Respecto de la segunda opción –producir una respuesta inesperada–, dice Butler “Si ser objeto de la alocución equivale a ser interpelado, entonces la palabra ofensiva corre el riesgo de introducir al sujeto en el lenguaje, de modo que el sujeto llega a usar el lenguaje para hacer frente a ese nombre ofensivo” (2004: 17). Es decir, la autora advierte la posible reacción del humillado.

De este modo, se visibilizan los dos momentos que tienen lugar en la lucha por el reconocimiento: el primero es percibir la mirada del otro que lo subestima, lo desprecia; el segundo momento consiste en demostrar la propia subjetividad. “Si bien la mirada del *otro*, como sujeto, posiciona al *sí mismo* como su objeto, a partir de la reacción del *yo* –vergüenza, angustia, orgullo–, el *sí mismo* tiene la posibilidad de posicionarse como sujeto, pudiendo de esta manera, colocar al *otro* como su objeto” (Di Leo, 2008: 141). Este segundo acontecer ofrece pistas para pensar la reacción de los humillados, como relata el joven.

Con el tiempo Camilo dejó ese trabajo, hoy se define como “promotor cultural” de las diferentes culturas, busca promover la identidad de su barrio por medio del rap. “O sea yo no quiero ser patriota, yo sé que nací en Paraguay, pero no me gusta tampoco ser ‘yo soy re patriota, re paraguayó’. (...) Y a mí me gusta compartir digamos, compartir y tener esa mezcla de culturas”.

Las actitudes de Camilo puede ser abordadas a partir de la característica del lenguaje de la performatividad, en tanto una acción renovable. El joven abandona la escuela por sufrir amenazas de chicos de otro barrio, que lo asustaban. Ahí comienza a trabajar en fábricas textiles, donde vive situaciones de mucho maltrato, incluso más crudas que las que relata. Un

año después, se anota en el BP donde descubre su talento y gusto por el rap; deja el trabajo textil. Hoy es artista, hace presentaciones con su banda y trabaja como tallerista musical en el barrio y en otras localidades. En estos devenires, posiblemente el discurso insultante hacia él, o la población migrante de su barrio, no haya cambiado. Sin embargo, Camilo puede alternar su actitud: pasa de quedarse sin saber cómo reaccionar (pasado), a construir modos de denuncia y de promoción de vínculos solidarios y respetuosos (presente). Es evidente la injerencia del contexto, tal como dice Butler “(...) la performatividad tiene su propia temporalidad social dentro de la cual sigue siendo efectiva gracias a contextos con los que rompe” (2004: 71). La autora habla de la ambivalencia en el seno de la performatividad, dado que resiste y se subleva al mismo tiempo.

Por otro lado, Camilo compone canciones con temas de su barrio. Todo comienza con una tarea que le da un profesor del BP, que consistía en escribir acerca del mismo, usando imágenes u otros recursos (este momento fue referido como un acontecimiento en su biografía).

Y yo ahí, ese sí que me dio ganas de hacerlo, viste, fui a mi pieza, me encerré así y empecé a escribir una canción del barrio. Y yo... todo lo que vivía en el barrio, lo que yo veía, lo escribía con rimas. Y eso lo presenté, lo grabé con un celular, me acuerdo, así nomás, lo grabé así. Y llevé un equipito, todo, para presentar.

La vivencia de Camilo remite a la performatividad. Butler (2004) dice que “la resignificación del lenguaje requiere abrir nuevos contextos, hablando de maneras que aún no han sido legitimadas, y por lo tanto, produciendo nuevas y futuras formas de legitimación” (p.72). En este sentido, Camilo busca en sus talleres transmitir el rap como una herramienta para el barrio, no solo para contar *otras cosas* acerca del mismo, sino también para generar otros vínculos. Cuenta que la música “nos unió más, porque nosotros por ahí cruzábamos para otro barrio y no nos conocíamos, ni nos saludábamos. (...) y después era ‘che yo tengo un parlante en mi casa’, íbamos a un barrio, a otro barrio”. Nuevamente, el joven muestra la alternancia de la acción vía el lenguaje. Siendo que en tiempos previos él abandona su escuela por ser amenazado por chicos de otro sector, ahora manifiesta cómo comparten a través del rap. Tal como dice la autora, Camilo habilita a nuevos contextos para la resignificación del lenguaje, que aún no habían sido legitimados.

Ahora bien, volviendo nuevamente al reconocimiento, Butler sostiene que “Uno ‘existe’ no solo en virtud de ser reconocido, sino, en un sentido anterior, porque es *reconocible*” (2004: 22). Esto supone el llamado del Otro, que constituye una vulnerabilidad primaria. Es decir,

como sujetos adquirimos un estatus ontológico a partir de la dependencia estructural de un lenguaje del que no somos autores, pero sin el cual no existimos.

La autora nos invita a reflexionar en torno a la existencia y el menosprecio; “Uno prefiere ser menospreciado a que no se dirijan a él en absoluto” (Butler, 2004: 53). Desde allí el sujeto puede reproducir tal lenguaje de odio, o no; punto en el que radica la responsabilidad del hablante, que se vincula con la repetición del lenguaje y no con su origen. Cada insulto – repetido, citado– adquiere la fuerza acumulada de las prácticas anteriores y produce daño en la medida en que esconde dicha fuerza. En los nombres injuriosos se expresa una historia, que se detiene en el tiempo y se asume, pero que excede al sujeto hablante. Esto mismo es a lo que refieren las/os jóvenes cuando critican que “todos caen en la misma bolsa”.

En lo que sigue me propongo reflexionar cómo circulan las miradas en el ámbito escolar, por parte de los referentes, preceptores, docentes.

6.4. Miradas de *profes*. Reconocimiento en potencia

En las experiencias educativas, no solo se construyen relaciones intersubjetivas con los pares, sino también con las/os *profes*. Lorena (22, estudiante, BP) recuerda de su escuela anterior algunas/os docentes “nos decía que sigamos así adelante, que no nos quedemos atrás”. Blanca y Fatu sostienen:

E: Cuando vos venís a esta escuela ¿qué es lo que más te sorprendió de esta escuela, te acordás?

B: Me sorprendió mucho que los profesores te apoyaran en los estudios y que te acompañaran en todos los momentos, o sea, porque... ponele no es mucho igual a la técnica, porque es muy diferente. Acá te comprenden, te van más apoyando en todo, te van preguntando, te llevás re bien con todos los profesores, podés hablar tranquilamente, así (Blanca, 17, estudiante, EEM).

Mis docentes son como mis tías, no sé, ponele, así, porque... le podes contar tus cosas, y, ellos, bueno, te dan consejos y siempre están cuando los necesitas... eh, y, buen, si necesitas algo ellos te ayudan (...) Y, no sé... si necesitas un consejo de ellas, ellas te dicen, te hablan, y... y te aconsejan (...) Ellos se preocupan por vos, si estás bien, si le pasa a algún compañero que no está viniendo, lo llevan a la casa, vamos todos a su casa a ver qué le está pasando... (Fatu, 18, estudiante, BP).

Frente a los tratos de discriminación que las/os participantes viven en sus ámbitos de sociabilidad, en las instituciones educativas encuentran un espacio de contención y reconocimiento. Camilo (24, estudiante, BP) cuenta que su madre y padre no lo acompañaban en su proyecto musical, no así sus profesoras del BP, que lo apoyaban y valoraban su talento. Por ello, las/os jóvenes se sienten reconocidos, en relaciones de confianza, que fomentan su expresión sin sentirse juzgadas/os.

Podría pensarse que en los vínculos entre docentes y estudiantes media una mirada, la cual representa una dimensión central de la constitución identitaria y subjetiva. “A través de ella (re)conocemos al *otro* pero también somos reconocidos y nos conocemos a *nosotros* mismos” (di Napoli, 2018: 72). Las relaciones cara a cara suponen una reciprocidad, porque el sujeto busca conocer al otro-objeto, a la vez que se entrega como objeto de conocimiento, en esa relación entre el *yo* y el *otro* (Simmel, 2014). Uno no puede percibir con los ojos sin ser percibido por el otro. De este modo, las miradas en la institución habilitan a los procesos de subjetivación. Simmel considera que nos revelamos cuando miramos a otro. El rostro representa el símbolo más perfecto de la interioridad permanente, la huella de lo más esencial y duradero de nuestra naturaleza (Simmel, 1908).

Es justamente por el ser mirados, que las/os jóvenes se sienten reconocidas/os. A tal efecto, critican cuando “representan un número más” o cuando sus profesores “no se saben ni el nombre” de cada estudiante. Una escuela y *profes* que reconocen, dejan ser. Pinheiro (2010) sostiene que cuidar es dejar ser, siguiendo el planteo introducido en el capítulo 5. De este modo, se visibiliza la dimensión central de la alteridad en la construcción de las instituciones y en el vínculo con los jóvenes. La autora reconoce allí la posibilidad del surgimiento y la aceptación de lo inesperado.

Carolina Fernández (2019) destaca, en un trabajo con jóvenes de escuelas medias de sectores populares de la CABA, que para ellos el cuidado remite a la presencia y el interés genuino, a la disponibilidad, el “estar ahí para ellos y ellas”. Agrega que cuidar es tratar bien. La empatía, el interés y el trato amoroso, pueden satisfacer las necesidades y expectativas de las/os jóvenes, quienes advierten la construcción de relaciones de ternura, entendidas como el *buen trato* (Ulloa, 1995). De este modo, se habilitan códigos comunicacionales comunes entre docentes y estudiantes. Gustavo Galli (2019) nos interroga en este sentido: ¿Es posible cuidar sin educar? ¿Es posible cuidar sin estar educando?

En este punto, es importante considerar las tensiones que se generan. A la vez que las/os jóvenes destacan los atributos de reconocimiento en el vínculo con *profes*, al entrevistar a preceptores de la escuela media, el testimonio daría cuenta de miradas de subestimación. Miriam considera que si las/os jóvenes no tienen a sus padres y madres por detrás, que ejerzan presión, no actuarían como se espera, tal como señala el testimonio introducido en el capítulo 5 (pag. 131). Agrega que:

Y a la tarde, es la población donde falta más la familia. Es lo que yo siempre planteo, que es mejor que estos chicos vengan a la tarde, porque la mañana pasa más rápido, por ahí duermen. En cambio a la tarde, sino ellos estarían en la calle (Miriam, preceptora, EEM).

Los que pueden jugar al fútbol, ver si con eso se salvan. Los que más o menos andan bien con la música, el hip hop, empiezan a rapear, eso también. Este... mucha salida rápida para conseguir plata, peluquería, manicura, me entendés, lo que creo es que el menor esfuerzo para conseguir plata, más o menos es eso. Creo que viene por ahí. Son pibes que no tienen ganas, se ven desgastados, yo creo que es por lo que te decía antes, por lo que ven en la casa. O sea, no quieren terminar así, pero tampoco hacen nada, porque dicen “Y, pero si voy a terminar así”. Es como que la sociedad los va encajonando de... “No vas a salir” (Gabriel, preceptor, EEM).

Miriam y Gabriel manifiestan imágenes de los jóvenes como vagos, desinteresados, desgastados, irresponsables, que están solos, etc. Si bien se trata de dos casos únicamente, considero importante introducir esta arista, a fin de no “romantizar” a los vínculos que se tejen entre las/os entrevistados y sus docentes.

Estos testimonios pueden ser abordados desde diversas líneas de interpretación. Por un lado, desde la vertiente introducida por Butler (2004) el lenguaje nos precede y nos constituye de manera simbólica en sujetos. La autora recupera los planteos de John Austin (1998) en torno a los *actos de habla ilocucionarios*, los cuales son definidos como rituales y ceremoniales, que en su repetición refieren a un campo de acción que no se limita al momento del enunciado mismo. “Es un efecto de invocaciones previas y futuras que al mismo tiempo constituyen y escapan la enunciación” (Butler, 2004: 19). Es decir, las/os preceptores expresarían miradas reduccionistas y negativizantes en torno a los jóvenes (Reguillo, 2000; Chaves, 2010; Di Leo y Camarotti, 2013), que están instaladas en el imaginario social.

De este modo, y en segundo lugar, tales testimonios responden a la lógica de integración, en el marco de la sociología de la experiencia, lo que refiere a la reproducción de un orden social (capítulo 4).

Esta posición de las personas adultas, por otro lado, también responde a prácticas de marcación e hipervisibilización que padecen numerosas/os jóvenes, cuanto más aquellas/os niñas, niños y jóvenes migrantes (Beheran, 2012). Dirié y Sosa (2014) destacan que en las escuelas medias se establecen jerarquías en los tratos según de qué país proceda el estudiante migrante, lo que implica una divergencia en los tratos recibidos según su origen familiar sea europeo, asiático o latino. Las/os referentes institucionales reproducen miradas estereotipadas respecto de los jóvenes, como se desarrolla en el capítulo 3, por ejemplo al considerar a estudiantes de la comunidad boliviana como aplicados/as en las tareas escolares y el trabajo, así como su pasividad respecto de conflictos de convivencia (Cerrutti y Binstock, 2012); o

como “callados” o “tímidos” (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014). También en este punto, dichas prácticas de hipervisibilización se ven influenciadas por los medios de comunicación que fomentan un tratamiento público del tema de la migración, instalando cifras (ficticias) que posicionan a los inmigrantes como responsables del colapso de servicios de salud y de educación (Bruno, 2010), tal como desarrollo en el capítulo 4.

Figura 10. Aristas del proceso de subestimación de jóvenes en experiencias educativas.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo desarrollado en este apartado surge el interrogante en torno a cómo el reconocimiento y el cuidado, que pueden acontecer en la escuela –siempre en tensión con su opuesto–, contribuyen a los procesos de afirmación de sí que viven las/os jóvenes en su actualidad.

6.5. “Me sentía muy inferior, me daba vergüenza”: expresión de tensiones subjetivas

El objeto de este capítulo es el de definir a las/os participantes de este estudio. Puntualmente, me pregunto: ¿cuál es la diferencia entre ser “joven pobre” –en secundarias de la CABA– y ser “joven pobre migrante”? Busco analizar la especificidad de este grupo, así como denunciar las desigualdades por las que transitan. Aunque muchas veces no logran expresarlo de manera verbal, justamente hacia un investigador/a, que posiblemente represente el

estereotipo de persona que comúnmente les maltrate⁴⁰, podemos pesquisar un poco –solo un poco– de dicho sufrimiento, a partir de cómo el mismo se expresa en el cuerpo.

Las emociones están condicionadas por las situaciones sociales, por ello es importante atender a la perspectiva relacional de los seres humanos (Kemper, 1990)⁴¹. La expresión corporal que reiteradamente manifiestan es la de sentir vergüenza, ésta emerge sorpresivamente, simplemente aparece, es sentida y genera incomodidad.

E: ¿Se te ocurre por qué de eso no se habla? Digo, vos y otros chicos, porque por ahí a otros chicos o chicas también les cuesta hablar de esto [Refiere a la discriminación y mal trato por parte de pares]

D: Yo creo que es una cuestión de vergüenza. A mí como que después de pasar estas situaciones como que me dio rabia, impotencia, enojo. Porque me hubiese gustado enfrentarme a eso (Daniela, 20, estudiante, EEM).

Yo no participaba en eso [talleres, actividades, actos]. Porque me daba vergüenza, miedo, no sé, de equivocarme, algo así. Y normalmente siempre tenía mala nota en ese aspecto porque no participaba (Daniela, 20, estudiante, EEM).

Igual ya no quería hacer, otra vez. Es como “ya fallé, bueno, no quiero volver a...” Ya que mis compañeros van a estar en segundo y yo voy a estar de nuevo en primero, me da cosa (Samuel, 20, BP).

Yo me quería cambiar porque no entendía nada de nada. (...) Había como un dibujo técnico que vos tenías que medir, me explicaban viste, mis compañeros también, pero yo no entendía. (...) Lo malo era que yo me sentía muy inferior, como que todos estaban haciendo sus tareas y yo no sabía qué hacer. Y a veces ya me daba vergüenza preguntarle a cada rato y al profesor también. Por ahí tenía esa vergüenza de preguntar (Camilo, 24, estudiante, BP).

Incluso hace una semana, unos compañeros me dijo varias cosas feas y yo directamente hice como que no escuchaba nada y seguí mi camino. Pero sí... por dentro me dio vergüenza porque lo hizo delante de todos (Jason, 18, estudiante, EEM).

Siguiendo los planteos de Elias, Agustina Mutchink y Carina Kaplan (2016) reconocen que los sentimientos de pudor y vergüenza dan cuenta del conflicto que el individuo vive en su interior, con aquella parte de su ser que representa a la opinión social. El sujeto se reconoce como inferior, teme perder el aprecio o la consideración de los demás. La vergüenza es un sentimiento que resulta de la violencia simbólica de la dominación, al igual que otras posturas corporales reflejan la vivencia de “inferioridad” (Bourdieu, 1999). Una persona siente tal emoción cuando percibe que no ha cumplido con lo que se esperaba de ella (Kaplan, 2016).

⁴⁰ Lorena (22, estudiante, BP) en una entrevista cuenta cómo la discriminaba gente argentina. En un momento dice “porque ustedes...” ubicándose a mí, como una argentina más. Luego intenta reparar la situación diciendo que no se quiso referir a mí personalmente.

⁴¹ Las emociones y los sentimientos “son relaciones sociales –fusionadas con significados culturales–, procesos más que ‘estados’” (Flores, 2010: 12). No se producen de modo “natural” sino mediante pautas y convenciones socioculturales, cambiantes en el tiempo y espacio (Le Breton, 1999). Para mayor profundidad recomiendo leer Illouz, E. (2007).

Es decir, denota la interiorización de las normas sociales por parte del sujeto. Éste internaliza la mirada de los otros, al modo de auto control y siente vergüenza cuando su acción no es acorde a tales normas (Nussbaum, 2006).

¿Qué pasa cuando las miradas de los otros son de menosprecio? ¿Es posible que el sujeto internalice pautas sociales que lo subestimen?

“La vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión” (Kaplan, 2016: 116). La vergüenza y la humillación que sufren las/os jóvenes permiten hacer visibles las formas de estigmatización y las expresiones de racismo. En estudios actuales con jóvenes de sectores populares, se explicita que éstos asocian la vergüenza con los tratos de humillación recibidos (Mutchinik y Kaplan, 2016).

En este tipo de interacciones se observa las diferencias categoriales que propone Tilly (2000) en la base de la desigualdad relacional (desarrollado en el capítulo 2). Es decir, los atributos que sostienen las prácticas de estigmatización son invenciones sociales que justifican la distribución de recursos y tratos diferenciales. En este sentido, las/os jóvenes de familias migrantes encuentran contención en espacios colectivos vinculados con sus comunidades, puesto que allí pueden recuperar la reciprocidad y horizontalidad, en términos de solidaridad, que por momentos se ausenta en otras prácticas, lo que produce este tipo de corporalidades (Reygadas, 2008). Pensar en la vergüenza como un modo de expresión de tensiones subjetivas, visibiliza la posición subordinada que ocupa la juventud migrante, en el marco de la desigualdad relacional.

Camilo (24, estudiante, BP) relata una situación de mucha humillación vivida en su trabajo:

E: ¿Esto de que se abusaban era con plata o los horarios, ese tipo de cosas?

C: Como que ellos [mis jefes] te trataban como animales. O sea, llegaban un momento de que por ahí estás trabajando y tu patrón está comiendo al lado tuyo, un helado, me acuerdo en ese momento... o sea, come un helado así, después como que ya se aburrí y dejó un pedacito así y te lo daba, viste. Y yo decía “qué hijo de puta”, como que... como un animal te trata, viste cuando vos... ni a un perro uno le trata así. Viste cuando vos estás comiendo y te sobra algo y le tirás al perro. Y así, viste. Un así, un chiquitito viste, como, o te daba comida vieja. Ellos lo tenían una semana guardado y te daban eso. “Mañana van a comer pizza o fideos” y estaba todo podrido la cosa. Como que ellos... eran jodidos, viste, y supuestamente creían tanto en Dios, esas cosas, viste [pertenecían a la colectividad judía]

E: De la boca para afuera

C: Como que viste que la comida... los que son creyentes dicen “La comida no se tiene que tirar”, ellos no la tiran, viste, y la daban a nosotros. Nos daban comida como para tirar, eso. Y... ahí yo dije, viste, “Yo no puedo vivir así, tengo que estudiar, saber algo para ver qué se puede hacer con esto”. Por lo menos tener palabras ante esas cosas. Y así quería terminar y también egresarme en algo y tener una profesión, decía yo.

Las/os jóvenes atraviesan tensiones, como desarrollo en este capítulo, entre forjar vínculos de sociabilidad con pares, ser reconocidos por *profes*, ser subestimados en otras oportunidades, lo que produce efectos en las propias corporalidades. Dicha tensión es propia de la juventud, donde los sujetos están forjando su identidad, en un proceso de continua construcción; así como también de las/os migrantes, quienes transitan el dilema entre adaptarse a la nueva sociedad queriendo conservar las tradiciones y raíces de origen (Pedreño, 2013; Novaro, 2014; Novaro y Diez, 2015).

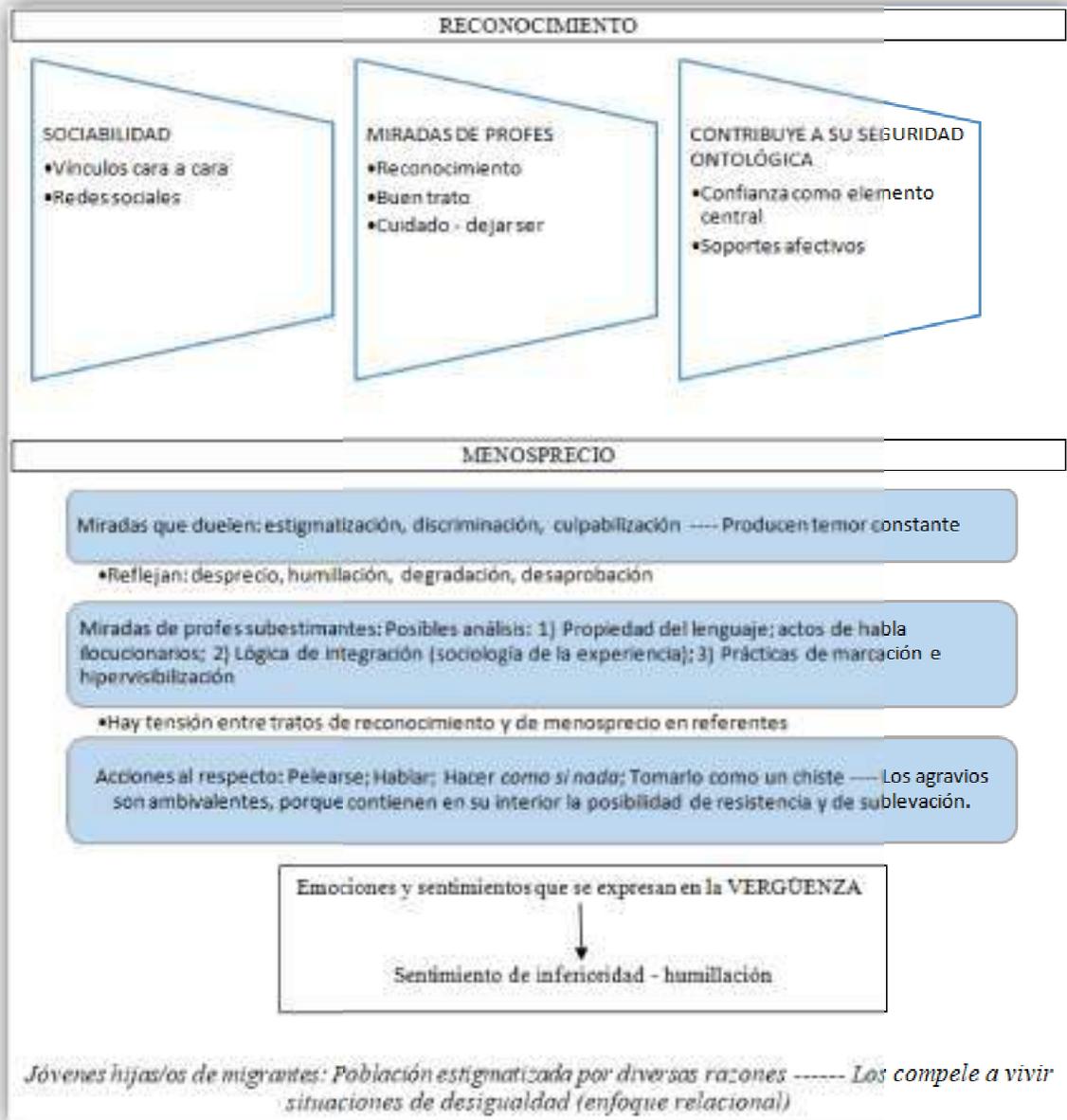
Finalmente, por todo ello, concluyo que las/os hijas/os de migrantes constituyen una población estigmatizada, por múltiples razones: por ser consideradas/os como extranjeros (“migrantes de segunda generación”), por estar en la etapa de juventud (muchas veces desvalorizada) y por su ubicación marginal en el espacio urbano (Gavazzo, 2013; Cravino, 2016). Este cúmulo de argumentos, que los estigmatiza y también producen discriminación y culpabilización, posiciona a las/os jóvenes migrantes en zonas marginales. Son inferiorizadas/os, aun por aquellos que ya se encuentran en un peldaño subestimado de la sociedad, como son sus pares en los ámbitos escolares. Es decir, en la jerarquía de estima social, este grupo es el que se encuentra ocupando la peor situación.

6.6. Recapitulando

Para concluir este capítulo, me propongo repasar los argumentos aquí esgrimidos así como también posicionar la importancia de estas cuestiones para dar cuenta de los procesos de subjetivación que viven las/os participantes.

La subjetivación es “un proceso de auto-formación, en el contexto de la interacción intersubjetiva” (Weiss, 2014: 1), en un plano de interfase entre lo social y el sí mismo, encarnado en la persona (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998). Su vertiente observable es asequible por medio de las interacciones y los testimonios. La juventud se socializa al incorporar y hacer uso de normas y valores en diferentes ámbitos de su vida, a la vez que se subjetiva cuando elabora las propias. En dichos procesos construye sus identidades, al modo de autoimágenes, de manera permanente. La identidad se moldea en parte por el reconocimiento o la falta de este (Taylor, 2009). A lo largo de este capítulo recorro ambos polos.

Figura 11. Recorrido capítulo 6.



Fuente: Elaboración propia.

Es posible advertir que las/os jóvenes de familias migrantes viven ambas caras del proceso. Es decir, encuentran ámbitos donde son reconocidas/os y pueden ser, así como también, incluso en tales espacios, viven situaciones de menosprecio.

En los procesos identitarios ser migrante o de familias migrantes da igual. Ellas/os son discriminados sin importar la nacionalidad de origen, valiendo más su procedencia familiar o su aspecto que denotarían ser extranjero. Tampoco importa su condición legal, es decir si fueran migrantes *con papeles*. La mirada de los pares se expresa en ellos de manera cruel,

inferiorizándoles por ser latino y asignándoles atributos de aburrido, feo, lento, tonto, rápida (en caso de mujeres), *nerd*, etc. Esto lleva a que las/os jóvenes desarrollen diferentes estrategias como ser juntarse con pares de mismos países de origen, esconder sus orígenes (desmarcarse) y aparentar ser nativos, aislarse. Por supuesto que también, en otros ámbitos, logran vincularse *siendo como son*, así como también desarrollan acciones de denuncia y reclamo de sus derechos.

El tránsito escolar representa una experiencia intensa en las/os jóvenes, porque allí las interrelaciones ejercen fuerte presión sobre sus actos y decisiones. “La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y autoimágenes que van fabricando los jóvenes (...) La mirada del otro se transita intergeneracionalmente y colectivamente” (Kaplan, 2016: 116).

Por último, el desarrollo de los argumentos me permite visibilizar la situación de desigualdad que viven tales jóvenes. La misma refiere a injusticias de redistribución –carácter material– y de reconocimiento –carácter simbólico– (Fraser, 2006; introducido en el capítulo 2); y constituye una condición en la que se ven envueltas las personas entrevistadas. En estas secciones se pone de manifiesto el carácter móvil y flexible de la desigualdad, puesto que se explicitan situaciones en las que se sienten valoradas/os y otras, subestimadas/os. Del mismo modo, el hecho que reciban tratos afectuosos y de contención por parte de docentes, en comparación con lo que sucede con sus pares, refleja el carácter relacional de la desigualdad. Más aún, entre sus compañeros/as la dinámica vincular –y el ejercicio de prácticas de desigualdad– parece verse alterada según cuál sea el medio por el que se relacionen (virtual o presencial).

En adelante, me propongo desarrollar cómo se construyen las trayectorias educativas de las/os jóvenes de familias migrantes, en la CABA, particularmente en su tránsito por EEM y BP.

Capítulo 7: “Ya repetí un año y no quiero volver a repetir”. Tensión entre desafilaciones escolares y procesos de subjetivación

Este capítulo tiende a continuar algunos de los desarrollos esbozados anteriormente, particularmente en torno a las desigualdades de las/os jóvenes de familias migrantes, en sus experiencias educativas que tienen lugar en sectores populares de la CABA. Para ello, me propongo analizar sus vivencias de *fracaso escolar*, es decir, abandono/interrupción y repitencia; lo cual permite visibilizar algunas aristas de cómo los procesos de injusticia y desigualdad se plasman en el ámbito educativo.

No abundan los estudios que abordan las trayectorias educativas de jóvenes (descendientes de) migrantes en el nivel medio, tal como se introduce en el capítulo 3. Sin embargo, se distinguen los trabajos de Binstock y Cerrutti, referentes en el tema, quienes dan cuenta de situaciones de discriminación y las barreras para su integración (2014); motivos de abandono escolar (2005); fracaso escolar en tensión con el acceso desigual a la educación formal (2004). Otros autores destacan los tránsitos educativos de jóvenes migrantes en condiciones de subordinación, asimilación, desvalorización de sus identidades y trayectorias previas (Novaro y Diez, 2011; Novaro y Beheran, 2011; Domenech, 2013; Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014). Por otra parte, algunos estudios analizan las vinculaciones intergeneracionales y las expectativas de movilidad social a través de la educación (Franzé Mudanó, Moscoso y Sánchez, 2011; Ceriani Cernadas, García y Gómez Salas, 2014). Finalmente sobresalen trabajos en torno a la interculturalidad en la política educativa (Diez y Novaro, 2014; Martínez, Diez, Novaro y Groisman, 2015). Es notable la coincidencia entre estos desarrollos acerca del insuficiente estudio de esta temática, puntualmente, recuperando las experiencias juveniles (Cerrutti y Binstock, 2012), así como las prácticas cotidianas (Nobile, 2006; Beheran, 2012), desde enfoques microsociales y no únicamente estadísticos (Binstock y Cerrutti, 2004).

Frente a esta vacancia, me propongo analizar las trayectorias y experiencias educativas de las/os participantes en diversos establecimientos de nivel medio, a fin de visibilizar las tensiones que tienen lugar en los procesos de desafilación escolar⁴².

⁴² Tal como introduzco en el capítulo 4, la Experiencia Escolar es un concepto que permite problematizar los modos en que se articulan los procesos de socialización (integración institucional) y de subjetivación (márgenes de autonomía individual para la producción de sentidos) en la institución escolar contemporánea. Refiere a “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran

Tomando como eje las trayectorias educativas, desarrollo las siguientes secciones: “De un momento a otro, yo declinaría. Como me pasó” alude a las desvinculaciones escolares que viven las/os participantes, incluyo también datos en la escala local. Refiero a este fenómeno como un proceso que no es inesperado ni sorprendente, sino que se produce de manera paulatina, a veces durante años. A continuación, en “‘Fue mi culpa porque no me esforcé lo suficiente’. Responsabilización y mérito en los fracasos escolares” doy cuenta de las tensiones que se producen en tales sucesos, a partir de diversos elementos: motivos esgrimidos, situaciones vividas en tales momentos y emociones suscitadas. De este modo, es posible advertir cómo la lógica meritocrática y la desigualdad de oportunidades se plasman en dichos fracasos. La tercera sección apunta al análisis de los itinerarios educativos, los cuales denotan los recorridos que realizan los jóvenes para superar la prueba escolar. Encuentro allí la combinación entre las lógicas de acción propias de la experiencia educativa, a la vez que defino los conceptos de prueba y soporte. El capítulo concluye con una síntesis de lo desarrollado y algunas consideraciones en torno a la desigualdad social y escolar que tienen lugar en las trayectorias educativas.

La *trayectoria escolar* es un recorrido, que realiza cada estudiante cuando atraviesa diversos tramos por el sistema educativo, por lo cual supone la consideración del sujeto –individual–, así como las condiciones institucionales en la relación con otros (Maddonna, 2014). Es un camino en permanente construcción, “no es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un *itinerario en situación*” (Nicastro y Greco, 2009: 23). Implica recorridos subjetivos e institucionales, por lo cual comprende espacios compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, “en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado” (p.58).

Nicastro y Greco (2009) observan el interjuego de temporalidades (pasado, presente y futuro) que tiene lugar en las trayectorias. Justamente se trata de una posibilidad –de futuro– y no de un pronóstico anticipado. Entre dichas temporalidades, en el “mientras tanto” se construye la subjetividad, la cual es comprendida “(...) como proceso y no como sucesión de estados, como desnaturalización de identidades, espacios y tiempos, como temporalidad que

el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido (...) Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (Dubet y Martuccelli, 1998: 79).

reformula la relación entre presente, pasado y futuro, así como las relaciones con los otros” (p. 68).

Terigi (2009a; 2009b; 2014) postula que las trayectorias educativas presentan heterogeneidades entre sí, es decir, no todos los sujetos transitan su paso por la escuela de igual modo. Por ello, distingue entre *Trayectorias escolares teóricas* –recorridos definidos por el sistema educativo, que siguen una progresión lineal, prevista en una periodización estándar– y *Trayectorias reales* –donde ubica a los recorridos que efectivamente realizan las/os estudiantes, que pueden no ser coincidentes con las otras trayectorias, en cuyo caso incluye a las *Trayectorias discontinuas*–.

En otro estudio, se clasifica a las trayectorias educativas en escuelas secundarias como: *Similares a las teóricas*, que dan cuenta de escolarizaciones sin mayores dificultades (repetencias o abandonos); *Interrumpidas*, mediante períodos de abandono con un posterior retorno; y *De desafiliación*, que incluyen jóvenes que nunca ingresaron al secundario o bien que hace varios años que están fuera de él (D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). En esta clasificación se advierte la importancia de considerar las condiciones de cuidado y vulnerabilidad que enmarcan las biografías de los sujetos. “La dimensión estructural se constituye en plataforma, marco, límite, lógica y frontera en la construcción de las biografías juveniles” (Reguillo, 2007: 213)⁴³.

7.1. “De un momento a otro, yo declinaría. Como me pasó”

Las/os participantes presentan itinerarios⁴⁴ extensos en los que se observa la alternancia por diversas instituciones, a veces de manera continua y otras, con lapsos de tiempo entre sí. En tales recorridos sobresale la repetencia y las interrupciones, como momentos de un proceso, no tanto de hechos aislados, abruptos, inesperados, tal como muestro a continuación.

⁴³ En el capítulo 5 se abordan las tensiones que generan condiciones de vulnerabilidad en las trayectorias educativas, particularmente cómo la precariedad material incide en la temprana inserción en el mercado de trabajo, por parte de jóvenes de familias migrantes.

⁴⁴ En la sección 7.3. desarrollo la noción de itinerarios educativos.

Tabla 14. Proceso de desafiliación escolar en jóvenes participantes.

Institución donde finaliza	Joven	Proceso de desafiliación escolar
BP	Samuel	En la escuela de Bellas Artes tenía asistencia completa. Durante la primera mitad del año le iba bien pero en la segunda mitad, “declina”. Finalmente repite / Luego de un año sin estudiar, en el secundario acelerado: “[Dejé] paulatinamente como... hace tres semanas faltando, yendo, faltando. Y después me decidí ‘no voy más’”. Refiere al obstáculo de la distancia "Como moverme de allá para acá, más el laburo, que tengo que viajar... venía muy cansado. De un momento a otro, yo declinaría. Como me pasó".
	Jorge	En primer año de secundaria debe recuperar varias materias, rinde bien y pasa. En segundo año se quedó libre. Rindió las materias por examen y pasó de año. En tercer año faltaba (por irse a patinar), queda libre y deja de ir al colegio. Luego empieza a trabajar. Al año siguiente quiere retomar, en un colegio nocturno. Se le complica estudiar y trabajar simultáneamente. Abandona a los 3 meses.
	Lorena	Se anota en un colegio, porque allí iban sus compañeras de la primaria. Deja en segundo año. No tenía mal rendimiento, sus profesores/as la apoyaban y contenían, aunque algunos/as la subestimaban, diciéndole que no iba a llegar a cumplir sus metas. Hubo una discusión con un compañero, que la agrede a ella y a la profesora. Entonces se enoja y le pega. La suspenden tres días. Luego, retoma la escuela y al tiempo deja, simplemente dejó de ir. No aduce más motivos, sino que “dejé de ir”.
	Camilo	Entra a primer año en una escuela técnica, "Yo me quería cambiar porque no entendía nada de nada. (...) me sentía muy inferior". Luego se cambia a otra secundaria, en la que repite. Dice que no se interesaba en estudiar. Al año siguiente se cambia al turno vespertino en misma escuela, porque había comenzado a trabajar durante el día. Pero se sentía cansado, a la vez que es amenazado por jóvenes de otro barrio, por lo cual abandona. Al tiempo, estaba por ingresar en un colegio acelerado, hasta que encuentra el BP.
EEM	Juan	En la inscripción de colegio <i>on line</i> , le toca una escuela industrial, donde hizo primer año. "Era levantarme a las 6 de la mañana y quedarme hasta las 7 de la tarde"; "Dibujo técnico, odiaba esa materia. (...) Dibujo perfecto tenía que ser. Yo no hacía los dibujos, los hacía mi viejo a veces (...) Me llevé tres materias y cómo no pude rendir esas materias..." / "Ya, mi vieja me venía taladrando que si repetía, no sé qué, 'Te voy a castigar, no vas a salir nunca más'".
	Leila	Hace primer año en escuela técnica, que no elige, sino que le tocó en la inscripción. Le resulta difícil, las profesoras explicaban mucho. Ella falta y se queda libre. Se lleva todas las materias, rinde algunas en Diciembre y Febrero, pero igual repite y se cambia de colegio a una escuela media de su barrio.
	Ángeles	Hace la secundaria en la misma escuela que la de primaria. En tercer año, en Septiembre su madre y hermanos viajan a Argentina. Ella se muda a vivir con una tía durante un mes y luego con su papá. Aduce como motivos de su interrupción escolar que se juntaba con una compañera con la que se distraía y no estudiaba; "Porque empecé a estudiar con mi mejor amiga. Yo y ella éramos iguales, hacíamos alboroto en el salón (...) Paraba con mi amiga, conversaba y no hacía las cosas. Aparte no estudiaba". Ese año se lleva materias, no las rinde y repite. Migra a Buenos Aires en Marzo y se inscribe en la EEM de su barrio.

Blanca	Comienza la secundaria en un colegio industrial. Falta mucho, se iba a pasear, al cine, etc. Luego comienza a esforzarse. Se lleva 8 materias, las rinde y pasa de año con matemática previa. En segundo año "me agarró la flojera total", si bien no faltaba a la escuela, le costaba estudiar, dice que las materias eran más difíciles. Se lleva 11 para recuperar. No se presenta a rendir. Repite y al año siguiente se cambia a la EEM de su barrio.
Jason	Se inscribe en un colegio industrial, pero en una orientación que no era la que le interesaba, por error. Primero y segundo año los pasa, llevándose algunas materias, rinde y aprueba. En tercer año, encuentra dificultad, se lleva tres materias. No logra rendirlas en diciembre ni en febrero, porque tenía pasaje para ir a República Dominicana, a ver a su papá.
Daniela	En el primer año se queda libre. Faltaba al colegio. Se lleva todas las materias y repite el año. Quiere cambiarse de turno, pero los padres no la dejan. Hace primer año por segunda vez en la misma escuela y vuelve a repetir. Dice que no pudo aprender porque hubo mucho paro docente y perdió clases. Nuevamente, permanece en el mismo colegio. Pasa de año y continúa hasta quinto año. Adeuda tres materias para obtener el título secundario

Fuente: Elaboración propia.

Desde los testimonios puede apreciarse que tanto las/os estudiantes que finalizan sus trayectorias en BP como en escuelas EEM tienen experiencias de “fracaso escolar”. Por lo que se deduce que no se trata de episodios que tienen algunas/os, sino que podría deberse de un fenómeno más amplio o generalizado.

Terigi (2009a) recupera la definición de fracaso escolar que incluye a estudiantes que no ingresan en la escuela, o que ingresan y no permanecen, o que permanecen pero no aprenden en los ritmos y formas esperados. A partir de la distinción entre trayectorias teóricas y reales, la autora postula que el fracaso escolar no puede ser pensado de manera individual, sino que las problemáticas vinculadas al ausentismo, abandono⁴⁵, sobreedad y repitencia deben ser abordadas considerando los puntos críticos del sistema educativo. En este sentido, introduce nuevos análisis, más integrales, que sugieren una reconceptualización teórico-pedagógica (2007).

Este fenómeno reviste una complejidad que permite su análisis desde la consideración de diversos factores. Algunos estudios reconocen que se trata de una dificultad en los jóvenes para llevar a cabo el *oficio del estudiante* (Coulon, 1995), otros focalizan en la distancia entre la cultura barrial-familiar y la escolar, lo que conduce a dificultades de familias de sectores populares para sortear las lógicas y exigencias del sistema educativo (Dubet y Martuccelli,

⁴⁵ Los conceptos *abandono* y *fracaso escolar* son cuestionados desde la academia. Ellos son problematizados en este capítulo. Por ello, utilizo tales denominaciones solo cuando sean de citas textuales o remitan al uso que hace algún trabajo citado. Propongo su reemplazo, entonces, por “interrupciones”, “cortes” o “desafilaciones” en las trayectorias educativas.

1998; Falconi, 2001). En tercer lugar, se destaca la dimensión institucional que ejerce influencia en los procesos de afiliación-desafiliación. En este sentido, las escuelas inclusivas y con mayor contención promueven trayectorias educativas más continuas (Estrada Ruiz, 2014; D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). En diálogo con esta última vertiente, Patricia Madonni (2014) entiende al fenómeno como una expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria. De este modo, se aleja de los discursos que históricamente explicaron el fracaso escolar a partir de las dificultades individuales (biológicas, neurológicas, psicológicas), en tanto supuestos déficits personal o intelectual, así como la atribución a un ambiente familiar y social (déficit cultural). La autora reconoce que la escuela transmite valores y modelos pertenecientes a las clases dominantes, por lo cual sería su propia organización y definición curricular las que conducirían al fracaso de las/os estudiantes.

Terigi (2009a) también se enlista en las críticas a la perspectiva psicoeducativa del fenómeno, proponiendo como eje del abordaje una lectura situacional. Se opone al “modelo patológico individual” que focaliza en el sujeto y que fue promovido por la injerencia de profesionales “psi” en el ámbito escolar, quienes recomendaban abordajes clínicos individuales, frente a las deficiencias de cada uno, consolidando sistemas de detección, diagnóstico y derivación. Recuperando los aportes de Ricardo Baquero (2000), Terigi plantea que, desde dicho enfoque las particularidades de la situación educativa no son consideradas, cayendo en una “falacia de abstracción de la situación”. Afirma que “es como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado –esto es de aprender y desarrollarse– de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales” (Terigi, 2009a: 11), dando lugar a la explicaciones en torno a su *educabilidad*.

En un paso más, la autora llama a la consideración de la relación entre el “riesgo educativo” y las condiciones de escolarización. La población que se ubicaría en la posición de riesgo es múltiple: los repitentes con sobreedad, adolescentes embarazadas o madres, infantes con desatención, estudiantes que trabajan, que son migrantes, indígenas o que hablen otra lengua, que están en situación de consumo, quienes tengan conflictos con la ley, quienes padecen abusos sexuales o violencia en el ámbito familiar, niñas/os con necesidades educativas especiales, etc. Todo este espectro refleja que lo problemático no son sus particularidades, sino que pueden afectar la escolarización y los ritmos de aprendizaje delineados.

Se trata de pensar el «riesgo educativo» no en términos de propiedades subjetivas –individuales o colectivas, de sujetos determinados o de grupos identificados por algún rasgo o condición de vida– sino de atributos de la situación pedagógica tal y como está organizada en nuestro sistema escolar (Terigi, 2009a: 36).

Por ejemplo, un niño con sobreedad no representa una situación problemática en sí misma, sino en la medida en que rige una escuela graduada. De este modo, la autora reconoce que la falla no es de cada estudiante, sino de los dispositivos escolares que no logran dar respuesta a la diversidad de alumnas/os.

En la ya mencionada arista que reconoce la afiliación-desafiliación de jóvenes, se ubica el reciente estudio de D’Aloisio, Arce Castello y Arias (2018) quienes analizan las trayectorias educativas de jóvenes de sectores populares en Córdoba, Argentina. Las autoras encuentran una simultaneidad entre dicha desafiliación y los inicios de prácticas de sociabilidad, consumo juvenil (cultural y problemático de drogas), accionar delictivo, etc. Se suceden “períodos de derrape”, alrededor de los 12-15 años, donde se atraviesan momentos de interrupciones, expulsiones o repitencias. “Las trayectorias educativas de desafiliación del sistema educativo denuncian el marcado desacople entre las condiciones juveniles y la normativa escolar en torno al estatuto de alumnos, especialmente en aquellos jóvenes atravesados por mayores condiciones de vulnerabilidad residencial, económica y familiar” (p. 73). Ahora bien, en tanto proceso, encuentran luego giros biográficos en los que se produce el “rescate”, “ponerse las pilas”, dando lugar a una reafiliación. En el trabajo de campo de esta tesis, las/os participantes también se reafilian luego de interrupciones, aunque no en la institución educativa anterior (que abandonan) sino en otra. En consecuencia, puede considerarse que el motivo de continuidad radica más bien en los sentidos de la educación y no en la propia institución. Este punto es desarrollado en el capítulo 9.

Desde el enfoque de desigualdad educativa, que tiene lugar en el capítulo 3, estos procesos de desafiliación denuncian las dimensiones subjetivas e institucionales en las que se expresan las desigualdades que viven las/os jóvenes de familias migrantes. Se trata de aquellas prácticas del dispositivo que no reconocen la singularidad de sus estudiantes, que se distancian de sus estilos y preferencias, y que tienen influencia en su construcción identitaria.

Estos aportes permiten pensar que el “fracaso escolar”, en tanto un fenómeno multidimensional, se produce al modo de proceso, tal como lo viven las/os participantes. Ninguna/o menciona que se trató de algo inesperado (como dice Samuel “De un momento a otro, yo declinaría. Como pasó”), o que los haya sorprendido, sino que hubo una serie de

señales previas que podrían anticipar dicho desenlace (muchas faltas, notas de trimestres bajas, materias para recuperar en Diciembre o Febrero, materias previas de años anteriores). Si bien las cuestiones referidas al desempeño escolar no son las únicas que explican las interrupciones, hay evidencia en torno al efecto negativo que produce el bajo rendimiento escolar con la confianza y autoestima, lo cual redundando en el sentido de pertenencia y compromiso con el mundo escolar (Binstock y Cerrutti, 2005)⁴⁶.

Cerrutti y Binstock (2012) dan cuenta de la relevancia de la problemática de abandono escolar en la población migrante. Las autoras recuperan datos oficiales y sostienen, en torno a personas de Bolivia y Paraguay (quienes componen los grupos migratorios más numerosos en el país):

Entre los jóvenes de 14 a 19 años, es decir en las edades esperadas de asistencia al nivel medio, solo el 56,5% de los adolescente de origen boliviano y el 51,9% de los de origen paraguayo se encontraban asistiendo a un establecimiento educativo (p.13).

En otro trabajo, las autoras señalan la elevada deserción de la población extranjera a partir de la consideración de las tasas de asistencia escolar en comparación con la nativa (Binstock y Cerrutti, 2014). Asimismo, Dirí y Sosa (2014) denuncian que el porcentaje de estudiantes migrantes en el nivel medio es significativamente menor que en el nivel primario. Estos argumentos, mayormente exployados en el capítulo 3, dan cuenta de un proceso de desafiliación escolar que viven jóvenes de familias migrantes, opuesto a meras vivencias aisladas. El análisis de las trayectorias de las/os participantes también confirman estas presunciones. En ellas se conjugan factores de diversas características, desde migraciones, dificultades en la comprensión, desinterés, situaciones conflictivas, prácticas de sociabilidad nuevas, etc. Sin embargo, en tales procesos los motivos referidos remiten a sus experiencias individuales, sin haber rastros de atributos institucionales –aspecto referido como autoculpabilización o autorresponsabilización, propio del orden meritocrático–.

En la siguiente sección me propongo profundizar el análisis dicho fenómeno a partir de la contrastación entre sus testimonios, las situaciones por las que estaban atravesando y las emociones que suscitaban tales experiencias educativas.

⁴⁶ Si bien la vinculación entre género y abandono escolar juvenil es un factor estudiado, en esta tesis no es desarrollado a fin de evitar extensiones, pertinentes y necesarias, pero que nos dispersarían del objeto de estudio. Recomiendo leer Binstock y Cerrutti (2005); Vázquez (2014, 2019).

7.2. “Fue mi culpa porque no me esforcé lo suficiente”. Responsabilización y mérito en las desafilaciones escolares

En el siguiente cuadro presento el modo en que viven sus desafilaciones escolares las/os jóvenes de familias migrantes. Busco introducir una mirada integral que incluya tanto los aspectos emocionales como las situaciones (familiares, personales) vividas en aquellos momentos. Estos elementos, reconstruidos en el análisis del *corpus*, tensionan los motivos que ellas/os aducen para explicar tales desenlaces. Puede apreciarse entonces una distancia entre tales elementos.

Tabla 15. Desafiliación escolar en participantes. Situaciones, motivos y emociones sentidas

Joven	Situaciones al momento de interrumpir trayectoria	Motivo referido	Emociones sentidas
Fatu	Deja la secundaria y trabaja cuidando niños. Retoma en una escuela nocturna, muy lejos de la casa, siente temor al regresar. Dificultad en el vínculo con compañeros/as y con docentes. Finaliza en BP, ubicado en su barrio.	"Ni bola le daba. Porque eran muy malos los profesores... eran más viejos, ¿viste?...re hincha pelotas, todos... no me gustaba. Habré ido dos meses, después dejé (...). Y cuando me quise pasar al comercial me dijeron que me tenía que bajar de vuelta a primero, porque había cambiado un plan de cinco por uno de cuatro".	En escuela nocturna: "Estar sola, ahí, en la oscuridad, en la calle... porque... porque... eh, pedófilos que pasen por ahí me pueden hacer algo... entonces, eso me da mucho miedo" / Cuando le dijeron, en otra escuela, que tenía que volver a cursar primer año: "Me quería matar. Dije que no".
Jorge	Ingresa en una secundaria, relata que le golpean con una manzana primer día de clases. Otro mal recuerdo: cuando docentes le revisan mochila (le habían robado algo a otro compañero y el preceptor revisa a todo el curso, para buscar al culpable) y lo suspenden porque le encuentran marihuana (no había fumado en la escuela). Comienza a andar en patineta y a trabajar. Deja la escuela. Intenta volver en otra escuela nocturna, pero deja. Finaliza en un BP en su barrio.	"Yo... ponele, en primero, fui todo el año, pasé bien. Ya en segundo ya empecé a... como que iba al colegio pero me iba a la plaza a patinar" / En torno al colegio nocturno dice: "Lo arranqué, fui dos meses, iba cada semana dos veces... así, medio cortado (...) Ahí estaba trabajando. Y no me daba el tiempo tampoco".	Siente soledad. Acerca de la EEM refiere: "No tenía amigos, ponele, viste, que venís de otro lado. Y acá el colegio, la verdad, es muy duro, si sos de otro lado. (...) al ser distinto, ser más morochito, tener otro acento. Por ejemplo, hay gente quilombero, que te busca problema de la nada" / Luego dice: "El nocturno no me resultó porque no me hallaba, viste, no conocés a nadie de vuelta, eh, los pibes son más grandes. Es otro ambiente" / "Yo sí o sí quería terminar el colegio, quería sacarme ese peso de encima (...) es como un deber".
Camilo	Ingresa primer año en una técnica, que por serle difícil, se cambia a una EEM, en la que repite. Luego se cambia al turno nocturno en la misma escuela, pero lo amenazan compañeros que eran de otro barrio (con el que hay enfrentamiento zonal). Al tiempo intenta retomar en un acelerado privado, pero quedaba lejos. Finalmente, concluye estudios medios en el BP del barrio.	En la EEM dice: "O sea fui a estudiar pero en el sentido de que yo no le di mucha bola a lo que decían. Repetí ese año (...) no estudiaba" / En la escuela nocturna dice: " Ahí también me amenazaban también unos pibes (...) Porque había mucho quilombo entre barrios. (...) Hasta se mataban entre ellos (...) otro amigo me avisó, digamos, 'che, tené cuidado que yo escuché que te quieren agarrar a vos en la salida'".	Escuela técnica: "lo malo era que yo me sentía muy inferior, como que todos estaban haciendo sus tareas y yo no sabía qué hacer. Y a veces ya me daba vergüenza preguntarle a cada rato y al profesor también. " / EEM: "Como que ibas con algo feito era como... te daba vergüenza, viste, y también es como que ya... tenés atracción por las chicas, esas cosas, en ese momento. Todo mezclado, viste... " / "Sí, me agarraba miedo. Y fue por esa razón y también porque quería trabajar definitivamente"

Samuel	<p>Cursa escuela de bellas artes en un barrio lejos, que implicó mudanza, de su familia. No se halló allí, las lógicas barriales y vinculares eran muy diferentes a las que estaba acostumbrado. Al año siguiente no estudia, se quedaba en su casa, podía estar tranquilo y solo. Prueba una segunda vez, en una escuela nocturna, también lejos de su barrio. Abandona al poco tiempo. Finaliza en el BP.</p>	<p>Repite en escuela de Bellas Artes. Dice que falló por "[Falta de] Compromiso. No le ponía ganas". / Interrumpe trayectoria en escuela nocturna: "No había ningún inconveniente. La dejé porque, eh, me quedaba lejos (...) estuvo paulatinamente como... hace tres semanas faltando, yendo, faltando. Y después me decidí "no voy más".</p>	<p>En La Boca (escuela de bellas artes) la dinámica de barrio muy distinta, allí la gente "se mantiene adentro, es como que yo no veo ni pibes ni pibas afuera"; se sentía solo / Cuando deja otra escuela, siente tranquilidad por poder quedarse en su casa solo: "Nadie me jodía, digamos, hasta que llegaba la tarde (...) era como un quilombo 'yo quiero lo otro, lo otro, por qué, tocaste esto', no. Así." / Adeuda materias de último año 2°, las siente como un peso.</p>
Lorena	<p>En la EEM refiere algunos tratos de discriminación por parte de compañeros. Ella era más grande que sus pares porque tras la migración la hacen cursar dos años menos de los que había concluido en Paraguay. Al año siguiente ingresa en el BP del barrio, donde finaliza.</p>	<p>"Un compañero me dijo así, le pegué y me sancionaron. (...) como me pusieron eso en el legajo y como que vino todo ese recuerdo en la cabeza, como que yo no voy a servir y entonces agarré y dejé".</p>	<p>"Era algo muy feo para mí. Me hizo enojar"</p>
Daniela	<p>Durante el mismo año sucede que: el abuelo estuvo mucho tiempo internado por una enfermedad; su tía -misma edad que ella- desaparece, deja a su hija y se va con una pareja. Daniela es quien la encuentra.; fallece su cuñado, en un accidente laboral; su madre se opera. En todas estas situaciones Daniela absorbe tareas de colaboración y cuidado de sus hermanos</p>	<p>Repite primer año dos veces. En la primera ocasión explica que se quedó libre por no ir a la escuela. "Repetí ese primer año porque no asistí al colegio, no entraba directamente al colegio". En la segunda oportunidad dice que tuvo muchos paros docentes y no logró aprender.</p>	<p>"Y, el primer año también tuve ese problema del <i>bullying</i>. (...) era una burla para todos. Y además también estaba pasada de peso. Y también mi color, y la mayoría eran blanquitos y rubitos y eso (...). No había ningún tipo de consuelo. Era como que yo entraba ahí, al matadero" / Tras repetir por segunda vez: "Me sentía como... era horrible, porque (...) era como perder dos años de mi vida"</p>
Blanca	<p>En un secundario técnico, en primer año es la primera vez que podía estar sola en la calle, se iba a plazas o cibers. Ese primer año, se lleva 8 materias, pasa de año con solo una previa. En segundo año se lleva 11 materias, no se presenta a rendir. En el medio vive una situación de violencia familiar, el padre tiene restricción domiciliaria. Blanca es la mayor de sus hermanas/os, trabaja con su mamá. Actualmente, cursa en la EEM cerca de su casa.</p>	<p>La escuela técnica: "Es buena escuela, pero muy... muy estricta en todos los horarios, uniformes, viste, porque tenía que ser remera lisa, pantalón jean que no sea al costado y... a veces, ponerle, que estar buscando remera lisa era complicado" / "Me iba a pasear, a ver, porque yo no salgo de mi casa" / Refiere: "no me puse las pilas".</p>	<p>Mientras estudiaba en la técnica: "Estaba re cansada, llegaba a veces y me dormía". Tras haber repetido: "Cuando repetí me sentí re mal, o sea, un re bajón porque dije, perdí un año, por no ponerme las pilas". Acercas del cambio de escuela: "me sentí mal porque mis amigas ya no van a ser las mismas, en la nueva escuela".</p>

Juan	<p>En el colegio industrial se lleva trimestres de tres materias, rinde mal en diciembre. Luego, en marzo rinde una bien, una mal y presenta la carpeta de dibujo incompleta. Repite. Actualmente, cursa en una escuela con orientación perito mercantil, cerca de su casa.</p>	<p>"Pero era tampoco yo... no sé, no entendía. Me llevé tres materias, esas, matemática, geografía y dibujo técnico. Y como no pude rendir esas materias...[repetí]"</p>	<p>Siente cansancio: "Era levantarme a las 6 de la mañana y quedarme hasta las 7 de la tarde", "después geografía tampoco, no entendía a la profesora. Y dibujo técnico, odiaba esa materia". Tras repetir: "Me sentí como un boludo... tres materias, podría haber estudiado. (...) pasar tranquilo".</p>
Leila	<p>El colegio industrial, le quedaba lejos, eran muchas horas de clase y taller. Cuida a sus cinco hermanos menores, cuando su madre y padre trabajan. Se lleva materias. Tenía muchas faltas. Rinde en Diciembre y Febrero, pero le quedan materias previas, por lo que repite. Actualmente, cursa la EEM cerca de su casa.</p>	<p>"La mayoría de la escuela técnica era muy difícil. Ya casi la mayoría de las chicas repiten ahí. Porque los profesores de paso eran malos y solamente lo repetían una vez. No es para que.... si no entendés, te dicen que no entendés, listo" / "Taller cansa un montón la mano, cuando tenés taller tenés que hacer jornada completa y da sueño digamos". También aduce que era aburrido, que los profesores explicaban mucho.</p>	<p>"Faltábamos porque nos quedábamos, porque no queríamos ir a la escuela, porque era aburrido". Tras repetir: "Es como, me sentí mal porque todo, mis padres pusieron todo el empeño en que yo estudie, me compraban cosas para que yo estudiara, me daban plata para estudiar. Y yo nada".</p>
Jason	<p>En escuela técnica, refiere que una de las docentes no iba a dar clase y luego tomaba pruebas de sorpresa. Se lleva algunos trimestres de 3 materias, que rinde mal en Diciembre y le quedan para Marzo. Pero él tenía pasajes para ir a ver a su padre a República Dominicana (primer reencuentro), que no pudo cambiar. En la escuela no le ofrecen otras fechas para rendir. Repite. Actualmente cursa en una EEM.</p>	<p>"Todo puro matemáticas y de golpe me cayó re difícil. (...) Siempre me la llevaba a diciembre, pero la pasaba. Me ponía de esfuerzo y la pasaba".</p>	<p>"A la salida del recreo, eh, siempre me hacían, vamos a decir, así, <i>bullying</i>. Y yo como soy muy callado, seguía, y en una cuando salí del recreo me reventé la cabeza contra la puerta. Y yo de bronca me volví y le rompí la cara". Tras haber repetido: "Mi mamá se sentía mal, le dio bronca, discutimos. Yo me sentía mal. Y no sé, estuve dos días sin comer".</p>
Ángeles	<p>Cursaba secundario en Perú. Vivía con su mamá, hermanos y padrastro; quienes migran a Argentina. Ella se muda con su tía y luego con su padre. Repite ese año. Al año siguiente viene a Argentina, actualmente cursa en EEM del barrio.</p>	<p>"En tercero, sí, se me complicó, que repetí. (...) Me relajé demasiado, no hacía casi nada. (...) No hacía la tarea, por lo que no tenía el cuaderno al día. (...) Porque había algunas veces que yo también me distraía y no copiaba. Y como siempre revisaban y, este, me tomaban como ausente en el salón".</p>	<p>"[Cuando repetí me sentí] Muy mal, porque, o sea, vi que mi mamá y mi papá trabajaron para que me compre mis cosas de la escuela, mis útiles. Y no era justo que yo tenga que repetir"; "Ya repetí un año y no quiero volver a repetir".</p>
Meli Jeny	<p>Cursa en EEM del barrio, sin cambios hasta el momento.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

A primera vista podemos observar algunas cuestiones comunes, como es que el factor distancia no es menor. Los jóvenes entrevistados viven en villas de la ciudad, que se caracterizan, entre otras, por su segregación espacial respecto de otras zonas (Cravino, 2009). Se encuentran lejos y desconectados de la oferta de servicios básicos y recreativos. Silvia Tapia y Romina Ramírez (2019) analizan cómo en tales barrios se producen (in)movilidades que condicionan las trayectorias educativas. En este sentido, las/os participantes refieren que en sus barrios no hay establecimientos de educación secundaria disponibles, por lo que deben *moverse* para asistir a ellas. Esto conlleva un costo: económico (suelen requerir de al menos un medio de transporte), de tiempo (además de colectivo tienen que caminar, sumado a las horas de jornada escolar), emocional (sufren estigmatizaciones en otros barrios). Asimismo, reconocen que asumen riesgos. Fatu da cuenta de cómo en su barrio no tiene miedo porque la conocen, sin embargo cuando estudiaba en una escuela nocturna ubicada en otro barrio, debía esperar el colectivo, lo que la asustaba: “Estar sola, ahí, en la oscuridad, en la calle... porque... porque... eh, pedófilos que pasen por ahí me pueden hacer algo... entonces, eso me da mucho miedo”.

Otro elemento común en las trayectorias analizadas es que el trato con pares es importante. En el capítulo 6 desarrollo la centralidad que tiene a nivel subjetivo el ser reconocido por sus compañeras/os, en el ámbito educativo y principalmente en la etapa de la juventud. Este aspecto es señalado como un factor que condiciona su éxito escolar.

Un tercer elemento común remite a cuestiones de la organización escolar como son los contenidos (muchas veces les resultaban difíciles, sobre todo si eran materias específicas como en los colegios industriales), la cantidad de horas de cursada (también en referencia a las escuelas técnicas, que tienen talleres a contraturno), el modo de explicar de docentes⁴⁷.

Los testimonios de jóvenes acerca de las razones por las que dejan la escuela refieren a tales elementos. Sin embargo, la tabla 15 refleja que ellas/os viven situaciones extra escolares de gran dificultad, como ser enfermedades de familiares, mudanzas propias o de parientes, apremios materiales, etc., que se conjugan con los otros factores. Esta red de motivos no conduce directamente a una interrupción en la trayectoria, sino que, a modo de proceso, hay

⁴⁷ En el capítulo 8 se analizan en detalle las cuestiones de organización escolar e institucional en las trayectorias educativas.

situaciones que la preceden, por ejemplo tener numerosas inasistencias, debido a *ratearse*, es decir, no entrar a la escuela.

Ahora bien, cuando se comparan las explicaciones que brindan con las situaciones que estaban viviendo en dichos momentos de corte, es posible advertir que todo ese “trasfondo” que sucedía en sus biografías no es mencionado. Binstock y Cerrutti (2005) hallan que

Los jóvenes encuentran que gran parte de la responsabilidad sobre su desempeño académico se asocia con factores de tipo individual. La responsabilidad individual sobre el buen o mal desempeño en la escuela aparece asociada con las siguientes capacidades y/o dificultades: dedicación, esfuerzo, ganas; capacidad de entendimiento o la inteligencia del estudiante; gusto o interés por el estudio; buen comportamiento o disciplina; capacidad estratégica para tener una buena relación con los profesores (p.63) (...) Tienden a autorresponsabilizarse por sus logros, indicando que el óptimo resultado depende del propio esfuerzo, dedicación y capacidad (p. 125).

Este hecho puede ser pensado desde la sociología de la individuación. Araujo y Martuccelli (2012) analizan la producción de individuos con el advenimiento de la modernidad. En la medida en que la sociedad (las instituciones) no puede ya transmitir de manera armoniosa normas de acción, les corresponde a los individuos darles un sentido a sus trayectorias sociales por medio de la reflexividad. Las principales instituciones de la sociedad (el trabajo, la escuela, la familia...) estarían cada vez más orientadas hacia el individuo, obligando a cada persona a desarrollar y asumir su propia biografía. El individuo debe construirse como sujeto, normativamente dispuesto a hacerse cargo de las decisiones, al mismo tiempo que de sus consecuencias.

En este proceso de individualización, los actores deben dar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Zygmunt Bauman (2003) sostiene que la individualización es un destino, no una elección. Nadie puede escapar al mismo; la libertad de elección individual se convirtió en una imposición que sufren todos los individuos. Lo que se soporta y padece de manera diferente son los riesgos y las contradicciones sistémicas, que si bien siguen produciéndose de manera social, enfrentarlas y resolverlas se ha convertido en una tarea netamente individual. “El tipo occidental de sociedad individualizada nos habla de la necesidad de buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas” (Araujo y Martuccelli, 2012: 31).

De este modo, la justificación que esgrimen las/os participantes, en torno a por qué dejaron la escuela o por qué repitieron, se enmarca en los procesos de individuación de las sociedades contemporáneas. El corrimiento de las instituciones –que de ningún modo supone su

desaparición— conlleva a que los sujetos deban asumir los desafíos como propios y ser creadores de posibles devenires.

En este punto, en diálogo con los planteos del capítulo 3, recupero a Martuccelli quien diferencia entre responsabilidad y responsabilización. La primera remite al hecho de ser responsable por lo que uno hace. La segunda, a la imposición de hacerse responsable por todo lo que le sucede; consiste en:

Hacer que el individuo, cada individuo, tenga que asumir en primera persona el fruto de los fenómenos sociales, que en mucho se explica por factores de interdependencia y ampliamente ajenos a su voluntad (...) Las instituciones nos imponen cada vez menos modelos, pero nos responsabilizan cada vez más a nivel de nuestras trayectorias (2006: 51).

A partir de esta teorización, considero que las y los jóvenes se responsabilizan por aquello que les sucede, vía el mérito, donde el causal de su fracaso se debe al mal desempeño personal (lo que se vincula con la desigualdad de oportunidades). Un ejemplo claro es el de Samuel que vive en la Villa 31, en condiciones habitacionales de mucho hacinamiento (en una sola pieza vive con sus cinco hermanos y su madre). Cuando comienza la secundaria se muda solo, a vivir con su tío al barrio La Boca, a fin de estudiar en una escuela de bellas artes ubicada allí. En primer año repite, dice que él falló. No obstante, durante su relato manifiesta que se sentía solo, que allí no tenía amigos, que sus compañeros/as no salían afuera de sus casas, sino que permanecían adentro (algo inusual para él, puesto que en su barrio es muy común que los vecinas/os se encuentren en las puertas de sus casas; las veredas y “la calle” son un espacio central de sociabilidad).

S: No, pero el lugar... estábamos cerca de la cancha de La Boca. Y era como, todos a puertas cerradas se mantenían ahí, todos.

E: Como que la gente no sale tampoco

S: Sí, eso, no sale. Se mantiene adentro, es como que yo no veo ni pibes ni pibas afuera. Y es como... silencio... y yo digo “faaaa”... Por lo menos en el barrio, es escuchar algo, no sé, alguien gritando o música, algo. Pero allá no, allá nada de eso, silencio.

Al año siguiente, regresa con su madre y hermanos, se inscribe en una secundaria nocturna, más lejana aún, que también abandona, por “su culpa”. Nuevamente, no logra visibilizar otros factores que contribuyen a tal interrupción escolar como puede ser que al faltar al colegio, podría tener un momento para estar solo en su casa o que las instituciones al ser tan lejanas le demandaban mucho tiempo de viaje.

Asimismo, tal como reconocen Tapia y Ramírez (2019) las/os jóvenes no refieren las limitaciones institucionales como posibles factores que podrían conducir a su alejamiento.

Samuel considera que él es quien falla, que los malos desempeños se deben a su culpa. En tales justificaciones es posible observar que prima una lógica de mérito.

Max Weber (1992) postula que la desigualdad para ser aceptada requiere ser legitimada. Mariana Chaves, Luisa Fuentes y Sebastián Vecino (2016) recuperan tales planteos y proponen que el mérito es el elemento que organiza las relaciones sociales:

La meritocracia, como ideología, organiza un sistema de aspiraciones y criterios intersubjetivos para explicar/se posiciones propias y ajenas; el punto de partida es la idea de que todos nacemos libres e iguales y lo que nos define en tanto individuos es una cierta semejanza moral. A partir de allí se desarrollarían las características idiosincráticas de cada sujeto, que se traducirían en disposiciones y talentos individuales que al ponerse en juego darían como resultado la obtención de posiciones diferenciales (Barbosa, 1999). La meritocracia supone el reconocimiento de desempeños diferenciales, en un marco de igualdad jurídica y, como resultado, habría simultaneidad y complementariedad justa entre la igualdad jurídica y las desigualdades de hecho (p. 16).

A su vez, los testimonios de las/os jóvenes permiten comprender la distinción entre desigualdades de posiciones y de oportunidades que plantea Dubet (2012), introducidos en el capítulo 2. Éstas últimas se basan en el mérito como el criterio que justifica las diferentes posiciones jerarquizadas. Se insta a los sujetos a que quieran triunfar y aprovechen las oportunidades. Desde este modelo las personas migrantes y sus hijas/os se constituyen como una minoría, víctimas de racismo y discriminaciones, que demandan medidas de justicia que reestablezcan la equidad previa a la igualdad de oportunidades. En contraposición, el modelo de igualdad de posiciones se opone a la competencia entre los actores, generando lazos de solidaridad. Promueve la libertad de los sujetos, que para migrantes sería que puedan elegir sus pertenencias colectivas, sin considerar únicamente los beneficios de ser minorías (por el acceso a beneficios en políticas de discriminación positiva). Este modelo tiene como finalidad que la distancia entre las posiciones sea menor; que las desigualdades de ingreso, de condiciones de vida, de acceso a servicios, de seguridad se reduzcan entre las posiciones sociales.

Las/os participantes se afirman como responsables de sus fracasos, siguiendo una lógica de desigualdad de oportunidades. Es decir, consideran que no han sido capaces de aprovechar la chance de estudiar, lo que les produce mucha aflicción.

En este sentido, Dubet plantea que la oferta escolar se torna desigualitaria, desde la cual se cree en una justicia meritocrática, donde:

Las categorías sociales que pierden en el juego escolar no tienen ni los recursos ni la legitimidad que les permitirían hacer oír sus voces. Por eso, sólo aparecen en el debate escolar bajo la forma de

problemas sociales: abandono y violencias escolares, deserciones familiares. De esta forma, parecen haberse convertido en los responsables de su propio infortunio (2015: 35).

El autor considera que “es muy probable que el mérito sea injusto, porque legitima desigualdades «naturales» o sociales: los más grandes, los más bellos, los más inteligentes, los más valientes, los mejor educados tendrían más mérito que el resto” (2013: 285).

Los motivos esgrimidos dan cuenta de cómo las/os jóvenes viven, de manera autorreferencial, sus “fracasos”. Es clara la distancia entre lo que sucede en sus vidas, lo cual debe ser reconstruido a lo largo de las entrevistas, y las primeras rápidas respuestas por las causas de sus interrupciones escolares. En primer lugar, refieren argumentos del estilo “porque falté al colegio”, sin embargo, ahondando un poco más pueden verse las emociones y tensiones familiares, sociales, económicas, vinculares, subjetivas, que condicionan sus trayectorias escolares.

“Las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores” (Le Breton, 1999: 11). Considerar las emociones en estos fenómenos deviene esclarecedor puesto que “sin duda la emoción es un elemento psicológico pero es en mayor medida un elemento cultural y social” (Illouz, 2007: 16). Ya Elías (1987) sostenía que las investigaciones no pueden desconocer “la estructura de los impulsos, la orientación y configuración de los sentimientos y de las posiciones (...) puesto que ignorará necesariamente gran parte de lo que es imprescindible para la comprensión de los seres humanos” (p. 494).

Las y los jóvenes reconocen en sus vivencias de fracaso escolar, sentir tristeza, soledad, enojo, vergüenza, miedo, cansancio, culpa (hacia sí mismos y hacia sus padres). Tales emociones dan cuenta de una tensión entre decir “no iba a la escuela porque me iba a pasear” y sentir “vergüenza por no comprender determinados contenidos”, por poner un ejemplo. Dicha tensión respondería a “(...) una fase del proceso civilizatorio y tiene relación con esta paulatina escisión entre emociones y razón. El yo es percibido como núcleo auténtico de la individualidad ya que el mundo afectivo se encuentra domesticado y racionalizado” (Kaplan y Silva, 2016: 33). Sin embargo, aun dominadas, en las emociones se refleja la vulnerabilidad del yo, bajo las condiciones de la modernidad; vulnerabilidad que es individual e institucional (Illouz, 2014).

En este sentido, las emociones sentidas por las/os jóvenes podrían dar cuenta de los modos en que se asumen las responsabilizaciones en sus biografías. Éstas generan una carga excesiva con la que deben lidiar solas/os. La mayoría de sus padres y madres no tienen estudios secundarios completos, así como también trabajan durante largas jornadas, por lo cual deben asumir sus escolarizaciones de manera individual. En el capítulo 4 analizo que durante el nivel primario, las familias tienen un rol importante en tales trayectorias, lo cual no se mantiene en el nivel medio, como desarrollo en el capítulo 5. Sin embargo, el mandato en torno a la movilidad social ascendente, que se habilitaría por medio de la educación, continúa vigente. Es decir, que se ven enfrentados a superar una prueba de gran magnitud con poco apoyo familiar. Si bien en el capítulo anterior refiero a los soportes emocionales (producto de amistades) con los que cuentan, cabría dudar de si son suficientes para una prueba “técnica” como es el tránsito escolar. Las/os jóvenes manifiestan sentirse solos en estos desafíos, sus fracasos son vividos con mucha aflicción, no encuentran consuelo por sus devenires aun en tales pruebas.

Del mismo modo que en el capítulo 6 sostengo que considerar las sensaciones de vergüenza permite tensionar las vivencias narradas; en éste, abordar las emociones sentidas habilita a analizar las interrupciones escolares de manera integral.

A lo largo de esta sección es posible analizar ampliamente los modos en que las trayectorias educativas en sus desafilaciones, reflejan procesos complejos, que exceden su desempeño escolar. También es posible visibilizar los efectos subjetivos que tienen tales desenlaces, como ser la responsabilización por los devenires, la desigual competencia meritocrática que deben enfrentar y las emociones suscitadas. Estos recorridos designan itinerarios prolongados, que abordo a continuación.

7.3. Itinerarios escolares

Las interrupciones escolares y las mudanzas suponen para las/os jóvenes recorridos amplios. Estas trayectorias no son lineales, implican el tránsito por instituciones en diferentes países o localidades, diversas modalidades escolares, cambios de grupos de compañeros/as y docentes.

Es útil pensar tales recorridos como *itinerarios*. Este concepto proviene del campo de la Salud Colectiva en Brasil, utilizado para la búsqueda y reconocimiento de la pluralidad de saberes y prácticas de cuidado que realizan los individuos durante sus tratamientos. Permite

dar cuenta de los caminos, los obstáculos y la conformación de redes que posibilitan la obtención de recursos económicos, sociales, culturales y afectivos (Venturiello, 2013; Ramírez, 2017; Tapia y Ramírez, 2019).

En los estudios sobre itinerarios terapéuticos se observa que los usuarios de los servicios de salud han utilizado discursos y prácticas que expresan diferentes lógicas a las propias – tradicionales – de atención en salud. En este sentido, se reconoce que los sujetos producen conocimiento y disponen de saberes que construyen y se reflejan en sus itinerarios (Gerhardt, Pinheiro, Ruiz y Da Silva Junior, 2016). Se promueve, entonces, el análisis situado en contextos sociales específicos, considerando los recursos disponibles (tanto institucionales como por fuera de ellas).

Reconocer los itinerarios educativos permite visibilizar cómo la experiencia escolar se consolida como una prueba, cuáles son los soportes que pueden ser movilizados para superarlos y qué lógicas de acción están presentes. Para ello, presento primeramente cuadros que sintetizan dichos itinerarios.

Tabla 16. Itinerarios educativos de jóvenes que finalizan en BP.

Joven	Primaria 1	Primaria 2	Primaria 3	Secundaria 1	Secundaria 2	Secundaria 3	Secundaria 4	Total escuelas 1°	Total escuelas 2°
Samuel	En Paraguay	En Buenos Aires, nivelación un año.	En Buenos Aires, escuela pública	En escuela de bellas artes, La Boca.	En colegio acelerado nocturno, abandona al poco tiempo.	En el BP, adeuda dos materias.		3	3
Camilo	En Paraguay	En Buenos Aires, escuela “semiprivada”.	En Buenos Aires, escuela pública.	En colegio industrial, se cambia en el primer trimestre.	En EEM, ubicada en su barrio. Repite.	En misma EEM turno noche. Abandona.	En el BP, donde se egresa.	3	4
Lorena	En Paraguay	En escuela pública, en Villa Luro, Buenos Aires.	En 1° más cerca de su barrio, se mudan a vivir a Retiro	En Buenos Aires, EEM pública. Abandona en segundo año.	En el BP donde se egresa.			3	2
Jorge	En Oroya, Perú	En Huancayo, Perú		Colegio industrial en Perú. Sin repetir, al año siguiente se cambia a EEM en Perú.	Tras migración, en EEM de Buenos Aires. Cursa hasta tercer año. Luego deja de asistir.	En colegio nocturno acelerado. Abandona a los tres meses.	En el BP. Adeuda dos materias	2	5
Fatu	En Paraguay	En Buenos Aires		En Buenos Aires, EEM.	En Buenos Aires, colegio nocturno. Luego deja de asistir.	En el BP. Adeuda dos materias.		2	3

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Itinerarios educativos de jóvenes que finalizan o actualmente estudian en EEM.

Joven	Primaria 1	Primaria 2	Primaria 3	Secundaria 1	Secundaria 2	Secundaria 3	Secundaria 4	Total escuelas 1°	Total escuelas 2°
Daniela	En Buenos Aires			En EEM pública. Repite primera vez.	En misma EEM. Repite segunda vez.	En misma EEM. Finaliza cursada quinto año. Adeuda 3 materias.		1	1 (3 veces hace primer año)
Blanca	En Buenos Aires, repite primer grado.	En Buenos Aires, misma escuela, cambio de turno.		Colegio industrial en Buenos Aires, repite segundo año.	En EEM de Buenos Aires (hoy).			2	2
Jason	En República Dominicana	En Buenos Aires, escuela pública.		Colegio industrial en Buenos Aires. Repite tercer año.	En EEM de Buenos Aires (hoy).			2	2
Ángeles	En Perú			En Perú, hasta tercer año, que repite. Luego migra a Argentina.	En EEM pública, en Buenos Aires (hoy).	Refiere que el año siguiente se cambiará de colegio por mudanza.		1	2
Leila	En Buenos Aires			Colegio industrial en Buenos Aires. Repite.	En EEM de Buenos Aires (hoy)			1	2 (al día de hoy)
Jeny	En Bolivia			En Buenos Aires, EEM actual.				1	1
Juan	En Buenos Aires	En Buenos Aires		En escuela técnica. Repite en segundo año.	En EEM actual, orientación perito.			2	2
Meli	En Bolivia	En Buenos Aires		En Buenos Aires EEM actual.				2	1

Fuente: Elaboración propia.

Los cuadros presentados dan cuenta de los recorridos educativos que hacen las/os participantes. Se registran dos casos con 7 establecimientos diferentes para un total de 12 años de escolaridad supuesto en los planes de estudio (incluyo nivel básico y medio únicamente, dejando por fuera el inicial y superior). Es importante mencionar que las/os estudiantes que finalizan en BP tienen itinerarios más extensos, no obstante también son más grandes en edad. De este modo, no es posible asumir que quienes culminan en EEM tendrán menos tramos alternados que quienes finalizan en BP. De hecho éstas/os últimas/os han tenido tránsitos por colegios industriales y EEM concluyendo recién en el BP.

Los itinerarios pueden ser analizados a partir de los operadores analíticos de la sociología de la experiencia y de la individuación, como desarrollo más adelante. Previamente, me detengo en dos cuestiones salientes. En primer lugar, cuando las/os participantes cuentan acerca de sus trayectorias en nivel primario, no se cuestionan la pertinencia del mismo, el por qué estudiar. Sin embargo, en el nivel medio esto no se mantiene de igual modo.

Las/os participantes refieren mucha intermitencia en sus trayectorias: ir, dejar de ir, volver a ir, volver a faltar; “Fue de un día para el otro, pero estuvo paulatinamente como... hace tres semanas faltando, yendo, faltando. Y después me decidí ‘no voy más’” dice Samuel. También destacan que a veces iban para no quedarse en sus casas:

Iba todos los días, como que mejor paso el tiempo ahí que acá encerrado (Samuel, 20, estudiante, BP).

Fui a estudiar pero en el sentido de que yo no le di mucha bola a lo que decían. (...) Iba con mis compañeros, me ponía atrás de todo y... y jodía, viste, ahí con mis compañeras. La maestra siempre me retaba. Pero cuando me ponía a estudiar, yo sabía que podía (Camilo, 24, estudiante, BP).

Lorena (22, estudiante, BP) relata fragmentos del diálogo cuando su madre se enteró que había dejado el colegio: “Después me pregunta mamá y le dije ‘Dejé de ir’, ‘¿Por qué?’ me dice. ‘No sé, no me gusta más’”.

En los testimonios se plasma la manera en que la escuela deja de tener sentido. Es decir, las/os participantes refieren que ir carecía de importancia, lo que conduce a que se ausenten algunos días (es muy común que en lugar de entrar a la escuela, se fueran a plazas, parques, al cyber, a un Mc Donald’s, etc.), a que abandonen la escuela o que asistan pero sin comprometerse con lo que allí ocurría. Estas vivencias se enmarcan en las trayectorias de *baja intensidad* que conllevan a un “desenganche”. Gabriel Kessler (2004) refiere así a jóvenes que asisten a la escuela, continúan inscriptos, concurren de manera más o menos

frecuente, pero sin estudiar, ni realizar tareas, ni llevar útiles, ni llevar nada. Este tipo de escolaridades conduce a un desenganche disciplinado o indisciplinado. En el primer caso sería “una especie de actitud ausente en la escuela, en donde existía una suerte de pacto de ‘no agresión’ con el profesor para que lo deje tranquilo” (p. 24). En algunos casos esta situación se prolonga en el tiempo, en otros conduce a interrupciones.

Y en los casos de deserción era difícil marcar en sus propias trayectorias –en el propio discurso de los jóvenes– el elemento desencadenante. Era simplemente ‘dejé de ir’; ‘me dejó de importar’, como si se hubiera ido de a poco desdibujando, de algún modo, la experiencia escolar (Kessler, 2006: 16).

Estudiar este tipo de trayectorias, o los momentos en los que el desenganche ocurre, puede ser útil para revisar los sucesos educativos e institucionales y así contribuir con acciones preventivas. Sin embargo, esto se ve dificultado en la medida en que muchas veces los propios estudiantes no logran reconocer un punto de inflexión, de quiebre, entre tener convicción de estudiar y dejar de importarle.

Un segundo argumento que considero importante señalar, atañe a jóvenes, en general, que han interrumpido sus trayectorias y, particularmente, a las/os migrantes: los itinerarios educativos se ven condicionados por el (no)reconocimiento de las trayectorias previas. Cuenta Jorge que “Cuando me quise pasar, me dijeron que me tenía que bajar de vuelta a primero porque había cambiado un plan de cinco por uno de cuatro”. Otra joven también se expresa:

E: Vos allá [en Perú] repetiste tercer año, o sea tendrías que volver a hacer tercer año, sin embargo en esta escuela estás en segundo. ¿Está bien ese cambio o deberías estar haciendo tercero?

A: Yo creo que tercero porque lo que me están explicando este año, ya sé todo, porque me lo explicaron en sexto de primaria

E: ¿Lo que vos estás viendo hoy en segundo año de la EEM, se corresponde con lo que viste en sexto grado de la primaria?

A: Sí

E: ¿Y por qué te pusieron acá en segundo?

A: Mi mamá me dijo porque acá en primaria es hasta séptimo y allá en Perú, es hasta sexto la primaria (Ángeles, 16, estudiante, EEM).

Maddonni (2014) destaca que las y los jóvenes que han interrumpido sus trayectorias educativas, al revincularse con la institución escolar lo hacen desde una mirada crítica en torno a los mundos escolares anteriores y buscan otras condiciones que los enfrenten a un proceso de aprendizaje diferente, donde logren participar y apropiarse de dicha institución, para que los forme y transforme. El reconocimiento de trayectorias previas implica que los itinerarios para el cursado de materias puedan establecerse en función de los puntos de

partida de cada estudiante y de lo ya transitado y aprobado. Maddoni destaca la plasticidad que muestran las Escuelas de Reingreso, en este sentido.⁴⁸

En el caso de jóvenes y adultos migrantes este obstáculo es central, puesto que para iniciar sus estudios secundarios deben acreditar los de nivel primario, lo cual muchas veces es un requisito que no pueden cumplimentar. En los BP se ofrece más tiempo, puesto que se acepta que cursen y que recién al egresarse presenten la documentación, así como también tienen vínculo con programas que facilitan rendir la primaria mediante exámenes.⁴⁹

Lorena (22, estudiante, BP) cuenta su experiencia: “Y a mí me tomaron esa prueba y no lo pasé. (...) Entonces tuve que empezar toda mi primaria de nuevo acá y, eh, o sea hacer todo de nuevo. Por eso terminé muy tarde también la secundaria y la primaria”. En su caso la hicieron repetir tres años. En otro momento de la entrevista, respecto de su autoimagen (capítulo 9) ella sostiene que siempre fue la más “grandulona” del curso, lo que la posicionaba como líder a veces.

Terigi (2007) destaca que sobre la base de estas normativas está el criterio de gradualidad, propio del ordenamiento del sistema educativo nacional, en sus orígenes desde el siglo XIX. Ciertamente, el no reconocimiento de las trayectorias previas puede ser leído en clave menosprecio. Vemos que estas prácticas tienen efectos en la subjetividad de las y los jóvenes de familias migrantes.

Por tanto, los itinerarios que los jóvenes construyen reflejan la manera en que la experiencia escolar se constituye en una prueba, para cual están obligadas/os a combinar y articular diversas lógicas de acción (Dubet y Martuccelli, 1998). Las pruebas se corresponden con desafíos estructurales que los sujetos deben enfrentar, “permiten justamente dar cuenta de la manera en que los individuos son producidos y se producen” (Martuccelli, 2007: 112).

En otro texto, Martuccelli (2006a) define al tránsito escolar como una prueba a partir de su carácter estandarizado, fruto de una sociedad que posee un sistema educativo fuertemente

⁴⁸ Las Escuelas de Reingreso constituyen una propuesta pedagógica e institucional dependiente del Ministerio de Educación de CABA, cuyo fin es reinsertar en el sistema a los y las jóvenes entre 16 y 18 años con primaria completa. Expiden título bachiller. Se organiza en cuatro tramos, la promoción es por materias correlativas. Para más información acerca de sus virtudes en población de sectores populares, ver Vázquez, S. (2014).

⁴⁹ Han sido referidos los programas OPEL (Programa de Orientación y Preparación para Exámenes Libres) y PAEBYT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo), promovidos ambos por el Ministerios de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

integrado. Así, constituye un reto común que se declina de manera diferente por cada actor social, dando cuenta de un sin número de trayectorias individuales posibles.

A su vez, la experiencia escolar compele a los sujetos a combinar lógicas de acción que le permitan superar tal prueba. Dubet y Martuccelli sostienen que “El problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad. Este es el objeto de la sociología de la experiencia” (1998: 73). Siguiendo estas premisas los testimonios de las/os entrevistadas/os dejan entrever el modo en que las tres lógicas de acción⁵⁰ están presentes en la experiencia escolar:

a) Lógica de integración: una de las funciones centrales de la escuela es la socialización, puesto que tiene como tarea desarrollar estados físicos, morales e intelectuales en los estudiantes, exigidos por una sociedad política en su conjunto (Durkheim, 1984). En el caso de estudiantes migrantes este designio es muy fuerte, por cuanto las familias suelen depositar en el tránsito escolar la posibilidad de aprender cuestiones de ciudadanía, historia, geografía del país de destino. Es importante destacar que esta lógica tensiona la de subjetivación –en el caso de jóvenes en general y de procedencia extranjera en particular- tal como muestra Camilo, quien recuerda situaciones de actos en fechas patrias o cuando se ven partidos de la selección de fútbol en las escuelas:

Como en el colegio por ahí cosas, que no se si conté la otra vez, pero en el colegio por ahí cuando se hacían cosas patriotas de acá de Argentina, que tenía que hablar de la historia Argentina, yo me sentía medio raro y en esos momentos es cuando uno no quiere decir que es de otro país, porque es cuando los colegios se visten de blanco y celeste y es “soy argentino, soy bien patriota” y es orgullo argentino y ahí es cuando nosotros... yo de decir que soy paraguayo es como que sentir que todos van a ir en contra mío viste (Camilo, 24, estudiante, BP).

De este modo, la lógica de integración si bien contribuye a la adquisición de las normas sociales en una sociedad de acogida, también puede implicar menosprecios a las identidades de las y los jóvenes migrantes.

b) Lógica de estrategia: responde a un orden racional; remite al uso de recursos que utiliza un sujeto, según determinadas reglas de juego, a fin de lograr metas propuestas. En el caso de la

⁵⁰ Recuperando la definición introducida en el capítulo 4, las lógicas de acción constituyen órdenes de sentido, significaciones, justificaciones, modos de actuar, que conviven, a veces de manera contradictoria, en cada uno. Son las maneras por las cuales los sujetos se definen a sí mismos y al mundo. Operan a modo de tipo de explicación o causalidad para la acción. Dubet (2013) define tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación.

educación refiere a la posibilidad de formar a estudiantes según las competencias de mercado. En este sentido Daniela destaca que los estudios sirven para que cada uno se supere.

Superación en el sentido que acá... la mayoría somos hijos de migrantes. Ellos vinieron acá por un futuro mejor. Ellos no les daban lo que nos dan acá, que es la educación pública y el hospital público. Pero, viene así, como una condición de soportar todas esas situaciones en el barrio. Porque nosotros miramos algo raro y tenemos que callarnos, no decir nada. Porque si no, nos va mal (Daniela, 20, estudiante, EEM).

Dicho testimonio da cuenta de que para lograr la meta de superación, es necesario que los jóvenes estudien, lo cual implica aceptar determinadas condiciones (en general de vulnerabilidad, que viven en sus barrios). También hay una evaluación racional de los recursos y sus disponibilidades (Argentina ofrecería mejor educación que sus países de origen). Asimismo, esta lógica de acción es muy clara cuando se considera que terminar el secundario “te da más oportunidad de trabajo” (Juan, 17, estudiante, EEM).

c) Lógica de subjetivación: trata de la apuesta por una subjetividad creativa, por un sujeto que actúe de manera autónoma, sin repetir mandatos hegemónicos ni de manera racional competitiva. En la medida en que ello ocurra, la escuela se constituye como un soporte para las/os estudiantes. Esta lógica está presente cuando tiene lugar el reconocimiento y valoración de cada joven en su singularidad, tal como sostiene la *igualdad individual de oportunidades* (Dubet, 2004). Asimismo, también acontece esta lógica de acción en este tipo de cambios:

E: Y...eh... ¿la experiencia del BP, la experiencia, estar ahí, la institución, te parece que es importante para los jóvenes del barrio?

D: Sí, es importante. Para que vayan, estudien algo o creen algo. O que se despejen, que piensen diferente

E: ¿En qué cosas pensás que el *bachi* a vos te ayudó a pensar diferente?

D: Esto de la deconstrucción de uno mismo, el respeto hacia las otras personas (Samuel, 20, estudiante, BP).

Samuel relata que pudo posicionarse diferente respecto de la homosexualidad a partir de estar en el BP, siendo que antes juzgaba negativamente a quienes se definían de tal modo, logró luego aceptar al otro tal cual es, sin que su elección sexual le condene a ser mejor o peor persona.

Finalmente, la escuela puede convertirse en un soporte para las/os jóvenes migrantes. Si bien los prolongados itinerarios dan cuenta de la dificultad que encuentran en superar la prueba escolar, lo cierto es que su logro reflejaría, en algunos casos, que se trata de un soporte. Martuccelli (2006a) refiere que para poder “soportar” la existencia, su “peso”, los individuos tienen que encontrar, darse, soportes en el mundo social. Todos los individuos tienen

soportes, aunque éstos no tengan la misma legitimidad social. Sin dudarlo, la escuela constituye uno de aquellos considerado legítimo y valorado socialmente.

La escuela puede representar ella misma un soporte, pero a veces lo son sus profesoras/es, sus compañeras/os, los aprendizajes. Esto ocurre en la medida en que se sientan valoradas/os y reconocidas/os.

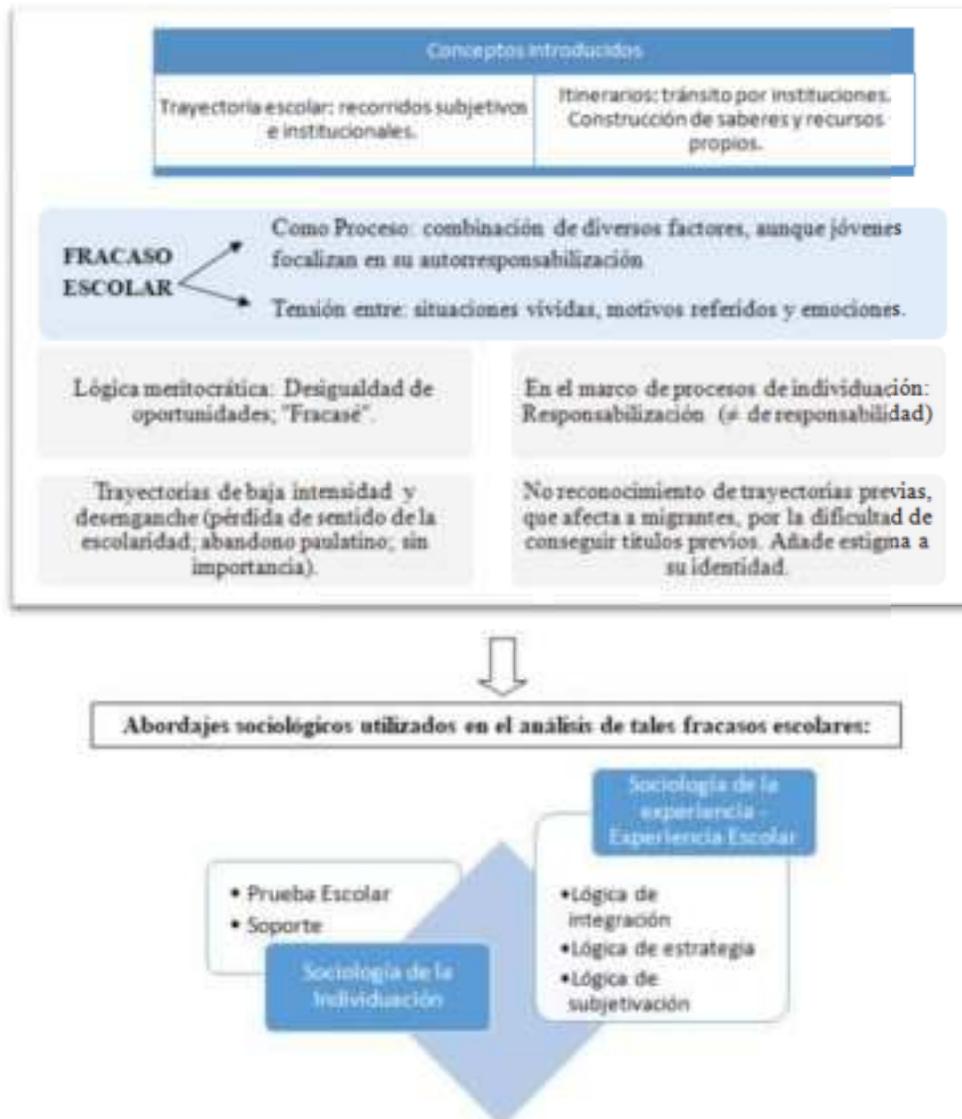
7.4. Recapitulando

A lo largo de este capítulo recorro diversos argumentos que propician la reflexión en torno a las desafiliaciones escolares de jóvenes migrantes o hijas/os de migrantes. En primer lugar, defino las trayectorias al modo de recorridos, que se construyen, en las relaciones con otros.

Desde dicho objeto detallo el modo en que los jóvenes viven sus “fracasos escolares”, como procesos (y no como momentos aislados), es posible observar la tensión entre las justificaciones que las y los participantes brindan para explicar sus interrupciones, las situaciones vividas y las emociones sentidas.

A partir de la noción de itinerarios articulo las sociologías de la experiencia y de la individuación como marcos teórico-epistemológicos de análisis. En tales itinerarios destaco las trayectorias de baja intensidad y desenganches, así como la falta de reconocimiento de los recorridos previos de cada participante, como elementos que condicionan las trayectorias.

Figura 12. Recorrido del capítulo 7.



Fuente: Elaboración propia.

Hay algunas cuestiones importantes de destacar en las conclusiones. Los “fracasos escolares” incluyen, en su definición, aquellas intermitencias que mantienen los estudiantes durante sus trayectorias. Nicastro y Greco (2009) señalan un aspecto novedoso para abordarlas, “en el sentido de interrumpir un andar automático, el de nuestras creencias, el de nuestras concepciones consuetudinarias, el de nuestras maneras de habituales de mirar” (p. 52) y, por qué no, el de las trayectorias de baja intensidad que muchas veces mantienen los estudiantes. Al igual que lo observaron D’Aloisio, Arce Castillo y Arias (2018) en las/os jóvenes participantes, luego de tales interrupciones, hubo una nueva vinculación con la institución escolar. Desde la sociología de la experiencia, no solo primaría la lógica de estrategia, en el

anhelar el título secundario, sino también la de subjetivación, en tanto poder considerar nuevas formas de estudiar, de apropiarse de sus trayectorias, de dotarlas de intensidad. “En ese intervalo, no basta la actividad, la voluntad, la anticipación, algo allí puede abrirse en relación con preguntas que hasta ese momento no habían tenido lugar” (Nicastro y Greco, 2009: 53). De este modo, las interrupciones pueden conducir a pausas que les permitan a las/os jóvenes detenerse, observarse y elegir (en tanto seres con agencia) sus propios recorridos.

Por otro lado, resulta importante señalar algunas especificidades del fenómeno de fracaso escolar que viven jóvenes migrantes en comparación con nativas/os de sectores populares. Dicha especificidad radica en las desigualdades sociales y escolares que atraviesan y condicionan sus itinerarios, recuperando argumentos de los capítulos 2 y 3.

La población migrante suele radicarse en las zonas más vulnerables de la ciudad, de modo que los establecimientos educativos aledaños tienden a recibir a estos públicos, en mayor proporción que otros alejados. Entonces, no se estaría produciendo una integración, en tanto mayor contacto fomentado entre estudiantes nativos e inmigrantes. Adicionalmente, varios estudios (Aparicio Gómez y Tornos Cubillo, 2006; Franzé Mudanó, Moscoso, Calvo Sánchez, 2011; Novaro, 2012; Pedreño, 2013) sostienen que se ven compelidos a concurrir a establecimientos de “menor calidad” educativa, en el marco de un sistema segmentado. Por otro lado, las desigualdades sociales producto de las prácticas de etnicidad encuentran en la escuela “un ámbito de producción de las mismas tanto más perverso, cuanto que, bajo el paraguas ideológico de una supuesta *igualdad de oportunidades*” (Pedreño, 2013: 158). En este sentido, Dubet y Martuccelli (1998) destacan que en la escuela hoy no existe una selección al ingreso, no obstante ésta ocurre durante el transcurso de los estudios. Sostienen que las desigualdades sociales y culturales inciden en las escolares.

Ahora bien, si a estas vivencias de desigualdad en la organización escolar, se le añaden las ya vistas en torno a los desconocimientos de sus trayectorias previas (que no son solo las educativas, sino también migratorias); encontramos que estas/s jóvenes de familias migrantes se encuentran, nuevamente, en una posición inferior a los jóvenes nativos que residen de sectores populares.

En los capítulos 4 y 5 doy cuenta del sentido de la educación para las familias migrantes, en tanto proyecto de movilidad ascendente y eje estructurador de lógicas familiares que buscan

lograr el éxito académico de las nuevas generaciones. Estas expectativas chocan con los itinerarios de los jóvenes, quienes al no estar a la altura de cumplir con semejantes desafíos estructurales, van configurando sus biografías *como pueden*. Lejos de estar exentos de consecuencias subjetivas, tienen efectos emocionales, evidenciados en el miedo, la bronca, la angustia, la culpa que sienten por “fracasar”.

Estos itinerarios son narrados por los jóvenes en sus procesos de subjetivación. La identidad se define como un conjunto de pensamientos acerca de uno mismo, que mediante una narración, nos hace decir quiénes somos y quiénes queremos ser. Las identidades suponen *ir siendo*, en distintos momentos, con distintas personas, en virtud de situaciones y escenas que armamos (Nicastro y Greco, 2009). Por tal motivo, si bien la escuela no es el único ámbito de socialización por el que transitan las/os jóvenes, lo cierto es que es uno de gran importancia. Si desde ella se desconoce todo lo que han atravesado las/os estudiantes previamente, no se logrará fomentar prácticas acorde a sus necesidades subjetivas que, excediendo el plano de adquisición de conocimientos, refieren más bien a la propia construcción identitaria.

Al fin, las desigualdades que viven a diario las y los jóvenes de familias migrantes se expresan en el ámbito educativo, en tanto constituye un espacio de socialización y sociabilidad central en las biografías juveniles. Contiene, entonces, una gran potencia para propiciar el reconocimiento –subjetivo y de trayectorias– de cada una/o. Posiblemente, esto condicione positivamente la construcción de itinerarios educativos, promueva trayectorias más intensas y sentidos propios en torno a la educación.

PARTE 4

INSTITUCIONES Y JÓVENES

Capítulo 8: “Me daban ganas de seguir, de no fallar”. Dimensiones vinculares e institucionales en las experiencias educativas

La educación media es doblemente obligatoria: tanto porque así lo sanciona la LEN, como porque socialmente es indispensable, ya que se la asocia con la adquisición de un capital escolar y cultural valorado en nuestra sociedad (D’Aloisio, 2014). En el caso de familias de sectores populares, especialmente migrantes, se añade una tercera obligatoriedad, vinculada con la relevancia de la carrera escolar para alcanzar una movilidad social ascendente (capítulos 4 y 5). Sin embargo, tal como señalo en el capítulo 7, las/os participantes encuentran obstáculos difíciles de sortear durante su trayectoria escolar, lo que conduce a prolongados itinerarios.

La prevalencia de un bachiller enciclopédico y humanista como el sentido hegemónico de la secundaria, funciona en contra de otros modelos. La intención de este capítulo es invitar a la reflexión sobre dos formatos educativos diversos, ambos válidos para el nivel medio, que nos permitan reflexionar en torno a los interrogantes: ¿Qué es lo que se pretende universalizar con la obligatoriedad fijada en la LEN? ¿Cuáles son las implicancias de dicha universalización para la población que pertenece a familias migrantes?

Diversos estudios de juventudes en la región, reconocen en sus biografías el lugar central que ocupan las instituciones y los vínculos, en tanto representan condiciones de producción. Es decir, las agencias juveniles, sus demandas y disputas en torno al reconocimiento, derechos, respeto, tienen lugar en sus tránsito por instituciones, junto con otros (Di Leo y Camarotti, 2013; Núñez y Litichever, 2015; Paulín et.al., 2018). En este sentido, Di Leo y Arias (2019), a partir de un reciente estudio con jóvenes, indican que “(...) su acceso y ejercicio de derechos requiere de normas, reglas, presupuestos, personas dispuestas, horarios. En suma, instituciones” (p. 6). Los autores advierten, empero, que éstas pueden sobrevenir también como violatorias de los mismos.

A lo largo de este capítulo, me propongo situar el recorrido de las/os estudiantes en cada institución, para visibilizar algunas dimensiones que condicionan sus trayectorias. Los apartados tratarán de responder respectivamente: ¿Cómo llegan las/os jóvenes y referentes a cada institución? ¿Con qué se encuentran cuando llegan? ¿Con quiénes se encuentran? ¿Por qué se van o se quedan? ¿Qué los convoca dentro de la propuesta?

Es importante señalar, de modo aclaratorio, que si bien considero a las EEM y BP como dos organizaciones muy diferentes, de ningún modo me posiciono desde una lectura dicotómica. Lejos de tomar partido por alguna de ellas, me propongo mostrar sus puntos en común, aspectos particulares, inquietudes compartidas, entre otras. Asimismo, al poner el foco en las instituciones, por momentos la población migrante puede “perdersse” y subsumirse en el conjunto mayor de quienes asisten allí: jóvenes de sectores populares en general, diluyéndose su especificidad de procedencia migrante. Teniendo vigilancia y con los debidos recaudos, recupero las tensiones institucionales y subjetivas particulares de las/os participantes al final del capítulo.

8.1. Llegadas dispares de estudiantes y *profes* a las instituciones

En este apartado busco desarrollar cómo llegan estudiantes y docentes a cada escuela. En primer lugar, considero a ambas como instituciones, en un sentido sociológico. La categoría institución designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de generación en generación y se imponen a los individuos. Comprende a actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas. Asimismo, no son únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006). Contienen “una paradoja fundamental: de la misma manera que forman sujetos (sujeta) de acuerdo al mandato institucional (y esto implica una forma de control social), también generan posibilidades de libertad y autonomía” (Dubet, 2006: 7).

Según Cornelius Castoriadis (1983) las instituciones se construyen, en un proceso nunca cerrado, mediante rituales cargados de significados, dentro de una red de símbolos social e históricamente construidos.

En la actualidad, las instituciones sufren un proceso de declive de su programa institucional, que supone que las lógicas modernas que otorgaban sentidos a los individuos hoy no tienen igual fuerza (Dubet, 2007). Se evidencian transformaciones en su función de sociabilización e incluso en las respuestas a las nuevas demandas sociales (individuales y colectivas). Estos cambios requieren problematizar ciertas tensiones entre subjetividades contemporáneas y dispositivos que parecían no reconocer e interpelar dichas expresiones singulares (Dubet, 2006).

Duschatzky y Corea (2002) se refieren a la *destitución simbólica* que no implica la inexistencia de instituciones, sino que la “ficción” que éstas construyeron mediante la cual eran interpretados los sujetos dejó de tener poder performativo. En el caso de la institución escolar, se trata de mutaciones en los sentidos de su fuerza socializadora que implicaron un cuestionamiento de sus funciones clásicas y la redefinición de los caminos a seguir. Los valores trascendentales y las reglas generales ya no dan respuesta en la tarea de construir nuevos sentidos frente a su labor y asumir las demandas actuales desde nuevos dispositivos.

Kessler y Merklen (2013) sostienen que “la idea de desinstitucionalización trae consigo una demanda de reinstitucionalización. (...) Si se considera la idea de desinstitucionalización como pregunta, puede orientar la reflexión, pero tomada como una afirmación, solo conduce a confusiones y reduccionismos” (p. 11). De este modo, a lo largo del capítulo, propongo una reflexión localizando los puntos en los que se tensionan los viejos modernos mandatos institucionales con las actuales prácticas singulares de los actores.

Cómo llegan las y los referentes a las instituciones, constituye un primer punto de distancia entre ellas. Para el caso de EEM, al tratarse de escuelas formales, se procede mediante un concurso público. Ellas y ellos no necesariamente viven en el barrio donde se localiza la escuela.

E: Bueno Miriam, ¿hace cuánto tiempo trabajás acá?

M: 4 años y medio más o menos, en realidad empecé en el turno tarde y después pude agarrar una suplencia en el turno mañana. Trabajé acá, trabajaba en la municipalidad de Vicente López, nada que ver, en educación no formal. Bueno, quedo embarazada y me convenía trabajar más en el doble turno acá. Así que como pude agarrar a la mañana, estoy todo el día. Soy preceptora (Miriam, preceptora, EEM).

La entrevistada destaca que “agarra” una suplencia y luego que le “convenía” trabajar en doble turno en esta EEM, antes que en dos trabajos por separado. Es propio y muy criticado del nivel medio, el tipo de contratación que tienen docentes a partir de las “horas taxi” (ir como un taxi de una escuela a otra). Es decir, sus designaciones no son por cargo, sino por asignatura. Esto hace que el personal docente sea designado por especialidad, según su disciplina, y que organice su trabajo en función de las horas de clase. Cabe destacar que no se reconocen horas destinadas a proyectos institucionales u otras tareas que exceden el tiempo áulico (Grupo Viernes, 2008; Ziegler, 2011).

En el caso de preceptoría, si bien su contratación es más estable, en el sentido que están toda la jornada escolar en una institución con el mismo curso a cargo, no deja de ser precaria su

posición debido a la cantidad de grupos asignados. Sergio, un preceptor participante, se encarga de dos cursos de segundo año y uno de quinto. Miriam, decía:

E: ¿Cuántos chicos tenés en primer año?

M: En primero son 20 por curso, más o menos

E: ¿Vos tenés todos los primeros?

M: Sí. Todos los primeros, los seis

E: O sea, que tenés un *montonazo* de chicos

M: Sí. Un montón

E: ¿Todos los preceptores tienen toda la banda?

M: No, no. Son dos por... es decir, uno cada dos. Excepto en primero, que tenemos tres primeros. Entonces son tres primeros, dos segundos, dos terceros, dos cuartos y dos quintos.

El primer testimonio refleja –mediante el “agarrar” horas y la conveniencia de determinado trabajo– el modo en que la contratación laboral de referentes, propicia una relación instrumental con la institución. Se trata de un trabajo⁵¹.

En el caso de referentes de BP, su llegada es diversa. La mayoría tampoco son del barrio donde se emplaza la institución, sino que llegan a ella a partir de su participación en movimientos sociales u organizaciones políticas que ya estaban trabajando allí en otras actividades, o por recomendación de algún/a docente que ya esté participando.

E: ¿Cómo llega un profe al bachi?

S: Se hacen mateadas, es como que los mismos profesores convocan a otros. Le muestran cómo es el espacio, qué formas de trabajar tienen ellos y ahí. Y el profesor que viene se fija si quiere ayudar o no

E: ¿Decís “ayudar” porque los profes no cobran un sueldo?

S: Sí, no, no cobran un sueldo. Por ahí algunos que cobren sueldo, pero no todos. Por ahí de 10 solo cobran 3 (Samuel, 20, estudiante, BP).

Justamente, en el caso de los bachilleratos, al entrevistar a referentes y estudiantes, percibo una coincidencia en el modo en que se expresan, al no mencionar su participación como un trabajo, quizás debido a que no cobran un salario, o si cobran lo donan.

Marina comenta cómo fue su llegada al BP, quien procede con una inquietud particular, sin tener participación previa en organizaciones territoriales:

Llegué al *bachi* porque quería participar en algún proceso docente en un BP y busqué el que me quedara más cerca (...) ¿Cómo viven? ¿Qué les pasa? ¿Qué es no tener acceso a la educación? ¿Qué mierda es eso? Entonces fui como a esa búsqueda, más que como docente, era una docente situada en un contexto desventajoso (Marina, referente, BP).

⁵¹ Se recomienda recuperar estudios que analizan “la docencia como un trabajo”, contrastando condiciones materiales y significaciones simbólicas, en Birgin, A. (2000).

Es cierto que los BP son instituciones que emergen con intenciones muy diferentes a las EEM. Si bien ambas comparten el objetivo de lograr la terminalidad del nivel medio en sus estudiantes, los sentidos de cómo comprenden dicho tránsito escolar son bien distintos. En el caso de los BP su origen remite a organizaciones autogestivas, por lo que la autonomía, la democracia por consenso y la horizontalidad son sus pilares (Svampa, 2010). Asimismo, uno de los valores centrales es el de la solidaridad en el trabajo colectivo. Por lo tanto, las y los referentes encuentran en la tarea una posibilidad de contribuir con el proyecto político y a su vez adquirir experiencia docente en un tipo de institución distinta. Es importante destacar la tensión que mantienen con el Estado, no solo en cuanto a la lucha por su reconocimiento oficial, sino también en la demanda de recursos económicos. Se trata de una modalidad de trabajo también precaria (Ampudia, 2012; Rubinsztain, Said y Blaustein, 2017).

Por ello, retomando mi intención de establecer puntos de encuentro entre ambas instituciones, es posible vislumbrar que por un lado, se trata de referentes que trabajan en instituciones con el mismo objetivo. Su tarea se enmarca en lo que Dubet (2006) define como “el trabajo sobre los otros”, que implica un conjunto de actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos, buscan accionar directamente sobre las conductas, los sentimientos, los valores y las representaciones de estos. Por otro lado, su inserción laboral es precaria.

En segundo lugar, es importante analizar cómo llegan las/os estudiantes. En el caso de EEM, “La mayoría son del barrio y empalman la primaria con la secundaria” relata Gabriel (preceptor, EEM). Ramírez (2017) señala que muchos/as jóvenes se inscriben mediante la inscripción *on line* o directamente donde encuentran vacantes. En cambio, el ingreso se complejiza cuando se trata del BP, puesto que nunca es la primera elección para realizar la secundaria, sino que hay un derrotero institucional previo. En el capítulo 7 refiero a los itinerarios escolares, dando cuenta de que las primeras elecciones son por escuelas tradicionales, pero que ante sus “fracasos” llegan al bachillerato.

Ahora bien, cómo llegan al mismo es el punto en el que me quiero detener.

S: Mi tía me dijo que había un *bachi*, que estaba acá en el barrio y que no iba a hacer problema, con el tema de dispar ni nada. Y también que era tres años. Y que se enseña muy bien. Y bueno, quise probar. (...) ella estudiaba; terminó ahí (Samuel, 20, estudiante, BP).

[Las y los profes] Estaban repartiendo folletos que eran también para terminar la secundaria y era el *bachi* popular. Y ahí, cuando estaban repartiendo, nos acercamos, les

dijimos de qué se trata, nos dijeron “Vos podés terminar la secundaria acá, tres años”, nos contaron cómo era (Camilo, 24, estudiante, BP).

En otros estudios también se señala esta cuestión, como positiva y propia de la institución: las y los estudiantes no llegan solas/os a estos espacios, sino que lo hacen en compañía de algún familiar o par, es decir por redes que proporcionan acompañamiento (Ramírez, 2017). De este modo, se trata de oportunidades educativas habilitadas por otros conocidos –personas de la familia o del barrio–. Esto contribuye no solo a las expectativas del/de la estudiante, sino también que ubica a los bachilleratos como “un espacio valedero para fortalecer las tramas de sociabilidad en el barrio” (di Napoli y Richter, 2019: 42).

Nuevamente, este tipo de llegada se vincula con la impronta institucional, puesto que al tratarse de organizaciones de base territorial, se proponen lograr redes en el territorio, con instituciones “desde abajo” que trabajen de manera sinérgica.

Por otro lado, estudiantes de nivel medio deben haber concluido el primario, con el debido certificado de egreso. Este requisito resulta indispensable para el ingreso en EEM. En los bachilleratos, el mismo se flexibiliza, al solicitar “(...) primaria completa, porque... eh, muchos compañeros no tienen el título porque traerlo de Perú o de Paraguay, es como muy costoso, es muy difícil entonces, la gran mayoría de los estudiantes que vienen al *Bachi* hicieron su primaria pero no cuentan con el título” (Pedro, referente, BP). Frente a este obstáculo articulan con programas de alfabetización en educación básica, a fin de que sus estudiantes puedan rendir un examen libre y tengan el título primario. De este modo, se produce una flexibilización del requisito, puesto que permiten el ingreso del/de la estudiante, dando mayores plazos para presentar el certificado de escuela primaria completa (Gluz, 2013; Klapproth, Giacomponello y Paez, 2013).

En este sentido, es posible advertir una distancia entre ambas instituciones. La EEM, recibe mayormente a jóvenes de alrededor de 14 años, promoviendo fuertemente la continuidad consecutiva con el nivel primario. En cambio, los BP “(...) se orientan a personas jóvenes o adultas. No compiten en sus públicos” (Marina, referente, BP). Si bien es cierto que su población estudiantil no es la misma, su diferencia no radica tanto en edad ya que cada vez llegan más adolescentes; se trata de una diferencia en sus trayectorias previas. De hecho, surge como desafío la construcción de prácticas pedagógicas orientadas a un sujeto cada vez más joven, en un formato educativo con propuestas originales dirigidas a personas adultas (Rubinsztain, Said y Blaustein, 2017).

En este sentido Paola Rubinsztain, Shirley Said y Ana Blaustein (2017) señalan que:

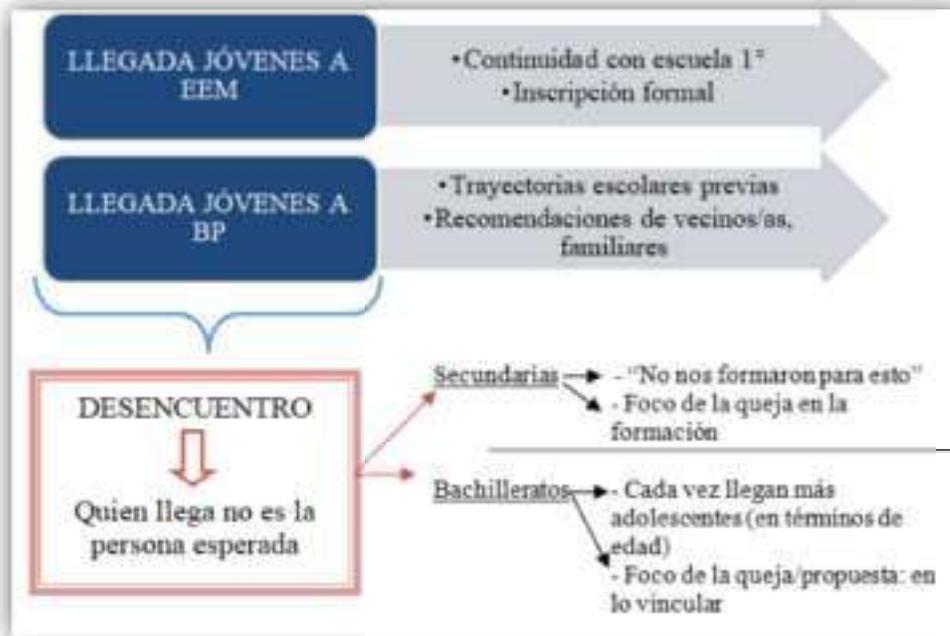
La vinculación con la escuela media constituye también, una articulación deseable, en tanto la EDJA [Educación para Jóvenes y Adultos] es el reservorio de la población que el resto del sistema educativo excluye, por lo que gran parte de la información y el conocimiento recabados sobre la modalidad repercute y debe ser tenido en cuenta para los otros niveles. Más aún considerando que el sujeto que asiste a un BP hoy no presenta, con frecuencia, diferencias con respecto al de la secundaria (p. 50).

Hay un punto en común que emerge aquí: una distancia entre las/os jóvenes que llegan a cada institución y las expectativas en torno a las/os que deberían llegar. Propio del actual contexto de modernidad tardía, donde las instituciones modernas se ven superadas, Alfredo Carballada (2017) sostiene que “Entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce una distancia que varía según diferentes circunstancias, que en determinadas situaciones puede ser transitable y, en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno” (p. 50). En un caso, las/os referentes de la EEM esgrimen quejas en torno a que no fueron formados para atender a jóvenes desinteresados, desganados, que no logran motivar; también las/os califican a partir de su indisciplina. Por otro lado, quienes trabajan⁵² en los bachilleratos sostienen que el recibir a estudiantes de 16 años, o incluso menores, supone un desafío adicional, no solo en cuanto a la dinámica diaria, a fin de lograr administrar una clase heterogénea, sino también en cuanto al propio formato institucional dirigido principalmente a personas adultas.

Estas distancias pueden ser representadas en la siguiente tabla:

⁵² “Distinguimos trabajo de empleo. Este último incluye una remuneración, en cambio el trabajo es tomado como una condición humana desde una perspectiva social, antropológica y filosófica. Planteamos al trabajo en tanto producción, creador de bienes y servicios en una sociedad, considerado como la actividad humana dirigida a la satisfacción de las necesidades, que conlleva en sí tanto una dimensión productiva (en el sentido de transformación de la naturaleza y del objeto en general) como una dimensión formativa (en la medida en que toda acción revierte sobre el sujeto de la misma transformándolo)” (Martínez, 2017: 5).

Figura 13. Desencuentros entre expectativas y realidad en torno a la llegada de estudiantes a las instituciones



Fuente: Elaboración propia.

Es interesante advertir, entonces, que ambas instituciones se ven “sorprendidas” por el tipo de estudiante que reciben, siendo otro punto en común. En el caso de los BP, al igual que como sucede en otras instituciones por ejemplo las Escuelas de Reingreso⁵³, surgen como instituciones que pretenden alojar a jóvenes que no han tenido éxito en las EEM. De este modo, “Generalmente, no se ve a estos chicos como culpables de sus fracasos, sino que son entendidos como resultado de un sistema social injusto” (Nobile, 2011: 189). Se suspende la mirada estigmatizadora sobre las/os estudiantes y se habilita la confianza en su capacidad, en que pueden aprender y sobrellevar el tránsito por la institución. Además referentes buscan establecer vínculos cercanos, a fin de conocer a cada joven, comprendiendo que su realidad dista de aquella esperada por el sistema formal, porque puede tratarse de jóvenes padres o madres o responsables de cuidar a hermanos/as menores o que trabajan largas jornadas, entre otras responsabilidades. El conocer qué les pasa fuera de la escuela, con qué cosas tienen que lidiar, a qué se tienen que enfrentar, sirve para hacer menos engorroso su tránsito escolar (Sendón, 2011).

⁵³ Ver nota al pie número 37 en torno a la definición de las Escuelas de Reingreso.

Sandra Ziegler (2011) estudia el caso de las Escuelas de Reingreso, a partir de lo cual reconoce que existe un contraste actual entre las escuelas donde los propios alumnos son responsables de auto-gestionar con sus recursos el tránsito por la escolaridad (en referencias a las secundarias tradicionales), mientras que en otras se produce un acompañamiento que favorece la inclusión.

Finalmente, hay otro aspecto en torno a la llegada de jóvenes, que conecta también a ambas instituciones: el pasaje del nivel primario al secundario deviene una prueba difícil de sortear. Esto es importante porque parte de sus “fracasos escolares” tienen lugar en el primer año y pueden condicionar la interrupción de la cursada, así como su cambio a otras instituciones tal como es el BP. En la siguiente sección doy cuenta de la difícil transición que deben afrontar, a partir de considerar algunas características y exigencias del nuevo nivel.

8. 2. La difícil tarea de “aprender a ser alumno/a”

Siguiendo con el recorrido propuesto, en este apartado doy cuenta de con qué se encuentran las/os jóvenes cuando ingresan en la institución. El siguiente cuadro detalla las expectativas cuando ingresan a la EEM y/o bachillerato y cuáles fueron las dificultades centrales que encuentran.

Tabla 18. Transición primaria a secundaria de jóvenes participantes.

Joven	Expectativas	Dificultades en la institución
Samuel	Cuando ingresa al BP quería "Aprender, pasar de año. Aprobar la secundaria completa"	"Lo más lindo de la primaria es la inocencia. (...) Cuando salís, ya está 'arreglatela'. Samuel se muda con su tío y tuvo que aprender a hacer las cosas solo, lejos de su mamá y hermanos.
Lorena	Al Ingreso al BP: Sabía que iba a estudiar con compañeros adultos. "Esperaba terminar mis estudios"	Conocer un nuevo grupo de compañeros. "Ya dejamos el <i>delantarcito</i> y ya pasamos a otra cosa. (...) Esto de dejar la primaria y pasar a contenidos que son más pesado y más... es como leer más. De a poco era cuestión de sentarse y leer y estudiar"
Jorge	En el BP buscaba "terminar el colegio... el título. Encontré, qué se yo, es como una familia el <i>bachi</i> . Ponele, todos se apoyan. Tenés algún problema, vos lo podés charlar ahí, te dan una mano, te ayudan mucho".	Patinaba mucho en <i>skate</i> y por eso faltaba al colegio. Segundo año se queda libre y lo rinde bien. Tercer año no pudo hacer eso porque era muy difícil. Deja de estudiar y empieza a trabajar.
Jeny	Quería terminar el secundario y después estudiar una carrera.	Algunas dificultades por los contenidos nuevos.

Leila	Pasa a secundario, como "siguiendo con los estudios". Luego repite en el colegio técnico y decide cambiarse a una EEM "Para no hacer de vuelta taller..."/ "Creo que esperaba que los chicos fueran maduros, que no jodieran (...) En la técnica no te jodían por si eras petisa o si eras gorda".	El colegio industrial le resultaba muy difícil, los profesores "si no entendés, te dicen que no entendés, listo", también tenía jornadas extendidas. Las materias -por ejemplo matemática- se complejizan. Por otro lado, el taller la cansaba. / En EEM "te daban trabajos prácticos a domicilio. O para estudiar, tenías que estudiar todo el trimestre que hiciste. Si la profesora copia un montón, tienes que memorizarte todo y no sabes qué te va a dar".
Meli	Buscaba "llevarme bien con todos, terminar la secundaria, todo bien, sin tener problemas con nadie".	Dificultad por tener nuevas/os compañeras/os "(...) me costaba acercarme a mis compañeras".
Ángeles	Su hermana, de misma edad, vive situaciones de mal trato en su escuela. Ella pensaba "Acá también me tratarán mal", sin embargo no sucede.	Hay muchas/os docentes y materias. En el trato con los profesores "Había algunos que tenían favoritos y a otros siempre le trataban igual".
Juan	No esperaba que la instancia de taller, en colegio industrial, tuviera tanta exigencia (en contenido y tiempo). Cuando ingresa a EEM actual, buscaba "que sea más fácil".	"Pasar de tener a mis amigos, ahí en la escuela, a no conocer a nadie, allá" (en escuela técnica) / Cuando se cambia a otra EEM: "Era re complicado porque yo me sentaba y cuando tocaba el timbre, yo no conocía a nadie. Veía que se iban todos mis compañeros y yo me quedaba ahí sentado, solo, en el recreo, mirando cómo pasa la gente"
Blanca	Cuando ingresa a la EEM buscaba "principalmente terminar mis estudios, porque como repetí dije 'No, no voy a volver a repetir, tengo que salir... y terminar'".	"Iniciar la secundaria fue un poquito difícil porque fue separarte de los chicos que pasaste toda la primaria (...) empiezan las diferencias". También señala "Te aumentan las materias, ya tienes más profesores que en la primaria (...) y acordarte de cada uno cuál o distintos horarios". / El industrial suponía muchas horas fuera de su casa, por hacer educación física y taller a contraturno. Llegaba a su casa y se dormía por el cansancio.
Jason	Esperaba ingresar a colegio industrial de mecánica. Pero sin querer se anota en el de orientación empresas y computación / Luego, en EEM: "simplemente quería terminar el secundario".	"La distinción de la primaria que son todos chicos, divertirse, jugar. Y llega la secundaria, algo pasa más serio", por ejemplo en el recreo se pasa de divertirse (en 1º) a descansar (en 2º). Destaca la responsabilidad, desde cuidar las pertenencias hasta entregar los trabajos a tiempo "porque un trabajo práctico si te atrasas te diferencia mucho en las notas finales".
Daniela	"No había eso, dije 'por qué no están los casilleros'. Yo pensaba en eso, porque aparece mucho en las películas yanquis y pensaba eso. Me llevé como una decepción, por así decirlo".	Dificultad en la vestimenta (deja de usar guardapolvo) / Colegio nuevo: sufre cargadas "Era una burla para todos" / Dificultad para comprender contenidos escolares, "Yo me sentía perdida" / No tenía compañeras/os conocidos y la burlan "No había ningún tipo de consuelo. Era como que yo entraba ahí, al matadero".

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los testimonios, es posible apreciar que varias/os jóvenes señalan que el pasaje de primaria a secundaria ha sido difícil. Ubican dos factores centrales: el funcionamiento institucional desconocido, diverso al anterior y exigente, que deben enfrentar sin los recursos necesarios; y el cambio de compañeros/as. Dicho tránsito se traduce, en varios casos, en ausencias o en no alcanzar los rendimientos esperados, lo que podría conducir a repitencias o

interrupciones. El ingreso al nuevo nivel supone un importante cambio social y de exigencias (por la cantidad de materias, el tipo de contenidos, las/os docentes, la dinámica institucional en general) que deben afrontar, el cual adquiere carácter de prueba, constituyendo un desafío vital en sus biografías (Martuccelli, 2010). Sin embargo, muchos sujetos no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados para superarlo.

Las tareas propuestas, el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen personas entre sí, con objetos y con el conocimiento, suele diferir de aquellas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria (Terigi, 2015). De este modo, parecería que se trata más de una disrupción que de una continuidad en el trayecto escolar (Gimeno Sacristán, 1997). No es un detalle menor recordar que muchos/as estudiantes de sectores populares hoy representan la primera generación de su familia en estar cursando el nivel medio. Por ello, en su casa el capital escolar disponible no asegura una buena adaptación, dado que no se pueden anticipar los cambios que sobrevienen.

Las/os jóvenes cuentan que se ausentan de las clases o que les comienza a ir mal, lo cual puede remitir al desenganche en trayectorias de baja intensidad (capítulo 7), tal como sostiene Leila: “(...) faltábamos porque nos quedábamos, porque no queríamos ir a la escuela, porque era aburrido”. Saraví (2015) refiere que el aburrimiento constituye un factor de riesgo, que atenta contra la continuidad en la trayectoria escolar. También puede referir a las experiencias agotadas (Corea y Lewkowicz, 2004).

Detrás del aburrimiento encontramos un conjunto de sensaciones tales como impaciencia, abulia, pérdida de tiempo o estar sin saber para qué. No se trata solamente de un hacer que resulta aburrido, sino de un hacer que además no tiene una finalidad clara y valorada. La idea de tedio transmitida por estos jóvenes se refiere principalmente al sinsentido del hacer y del estar en la escuela (Saraví, 2015: 108).

Por otro lado, estas ausencias pueden justificarse como un modo de evitar enfrentarse con situaciones difíciles como supone estar en el colegio. Es decir, en el ausentarse podrían estar expresándose varios elementos: el desenganche, el aburrimiento, la dificultad de la prueba escolar, la ruptura con los órdenes de sentido del nivel primario.

Por otro lado, se observa una intención instrumental del tránsito por la secundaria, que alude a “obtener el título” como expectativa principal. Posiblemente, para quienes hayan abandonado algún tiempo y vuelvan a comenzar, esta intención sea aún más potente. Ahora bien, respecto del retomar los estudios, Alejandra Rossano señala “Es sabido que los alumnos

que fracasan no logran construir una idea de proceso, es como si empezaran de nuevo cada vez” (2006: 309). En sintonía con la cita introducida en la sección anterior (de Rubinsztain, Said y Blaustein, 2017), se observa una fragmentación y aislamiento entre niveles, modalidades e instituciones, que tienen efectos en la propia trayectoria escolar. Es interesante reflexionar en torno a la imposibilidad de pensar el tránsito como un proceso si tras cada interrupción, se vuelve al inicio y, peor aún, cuando el final aún no es avizorado.

Por esto, garantizar el derecho a la educación media, no depende únicamente de la sanción de su obligatoriedad, sino también –y centralmente– de ofrecer condiciones para que eso suceda.

Además, no solo se trata de una transición difícil, sino también de una falta de adaptación ante aquello impredecible. “(...) Queda evidenciado que hay algo que los alumnos no saben, que no se les ha transmitido, y tampoco es evidente que puedan descubrirlo por sí solos” (Baquero et.al., 2009: 303). Más allá de la no preparación para este pasaje, se advierten otros elementos propios del nivel medio que agravan más aún la situación.

Generalmente el ingreso a la escuela secundaria implica modificaciones importantes en las rutinas familiares y personales de los alumnos, nuevos horarios y responsabilidades, el ingreso como “los nuevos” en otra cultura institucional, el cambio de grupo de pares o la pérdida de referencias, la inauguración de nuevos vínculos pedagógicos con diferentes profesores que demandan mayores niveles de autonomía en el trabajo y con los cuales se establece una relación impersonal. Implica ajustarse a regímenes de evaluación diferentes y más recurrentes, dominar una multiplicidad de materiales de consulta, libros y fuentes de lectura y adecuarse a estrategias de trabajo variadas” (Baquero et.al., 2009).

Sin querer extenderme demasiado con definiciones ya establecidas en el campo educativo, pero considerando pertinente su aclaración, me detengo a introducir las categorías: gramática escolar y régimen académico. Las mismas aluden a la organización que adopta la institución, la cual incide en el éxito o fracaso de la trayectoria escolar de cada estudiante.

La categoría *gramática escolar* es acuñada por Tyack y Cuban (2000) a partir del estudio de las reformas educativas en Estados Unidos, para dar cuenta de ciertos elementos que permanecen inalterados a pesar de éstas. En tal categoría se incluyen los siguientes rasgos centrales de la escuela media: tiempos que suponen ritmos de aprendizaje (gradualidad); organización simultánea del aula donde un grupo de estudiantes aprende al mismo tiempo; calendario escolar que funciona en las mismas etapas; espacios relativamente homogéneos, ya sea las aulas todas similares, como los espacios compartidos como son los patios; organización del régimen de trabajo con una persona a cargo (docente) de otras (estudiantes); descontextualización de los aprendizajes, dado que la escuela constituye un ámbito de

adquisición e interacción con los conocimientos, distinto del contexto real; inclusión obligatoria de personas.

Por otro lado, los *regímenes académicos* incluyen a los mismos aspectos contenidos en la gramática escolar, a la vez que adicionan la dimensión política y de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje (Baquero et.al., 2009: 296).

Entendemos por *régimen académico* al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Estas regulaciones contienen cuestiones como los ritmos y ordenamientos de las instancias curriculares que deben cursar, los aspectos con respecto a los cuales deben hacer opciones y los criterios a los que éstas deban ajustarse, las instancias de gobierno escolar en las que pueden participar, las funciones de las personas incluidas en la que escuela con fines docentes o con otros fines, las condiciones de evaluación, calificación y promoción, etc. Difícilmente encontremos en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como régimen académico (Terigi, 2018: 175).

Los regímenes académicos adquieren rasgos de invisibilidad en la mayoría de las escuelas, cuando suponen que todos/as deberían conocer sus pautas de ordenamiento, manteniendo un carácter elusivo e inmaterial.

Esta categoría resulta particularmente útil y amplia ya que facilita la comprensión integral de varios aspectos, los cuales representan una discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al temprano abandono escolar (Baquero et.al., 2012). Algunos de los elementos allí contenidos, identificables en las dos instituciones de campo, son:

Tabla 19. Factores que integran el régimen académico en ambas instituciones

	EEM	BP
	En común: talleres de diversas áreas: boxeo, teatro, pintura, murga. También organizan visitas a museos, radios, facultades universitarias.	
Actividades	Club de jóvenes y Jornada extendida, que son dos programas del Gobierno de la ciudad.	Marchas de protestas, acciones vinculadas a problemáticas del barrio (por ejemplo una cooperativa).
	Estudiantes no deciden cuestiones de su aprendizaje, de tipo más estructural.	Mecanismo decisor particular: asambleas. Por medio de ellas, se define cómo se va a realizar la actividad, mediante votación en plenario
Boletines	Con nota numérica	Calificaciones cualitativas
Clases	Sin considerar de manera individual a los estudiantes, sino que los docentes ya las tienen planificadas.	Se considera al grupo, el momento en el que están. Hay reelaboración de NAPS en función de otros factores.
Contenidos	"Educación bancaria" (Jorge, 23, estudiante, BP). No hay participación activa por parte de estudiantes.	Estudiantes votan, eligen qué quieren estudiar. Se focaliza en la vinculación de contenidos con sus vidas diarias, un acercamiento con el afuera. Hay negociación.
Evaluación	La diseña el docente	Los estudiantes votan de qué manera son evaluados, en función de cómo se sienten más cómodos

Fuente: Elaboración propia.

Si bien este cuadro visibiliza distancias entre las dinámicas escolares de ambas instituciones, su pretensión, contrariamente, es la de enfatizar que hay ejes comunes que ordenan los formatos educativos. Merecen especial atención dos de ellos: el régimen de asistencias y promoción. En la EEM es requisito para pasar de año la presencialidad y puntualidad; en caso de no cumplirse el/la estudiante queda libre y debe rendir el año entero en instancias de mesas de examen. En cuanto a la promoción, aquí se produce una paradoja: las asignaturas se manejan de modo independiente en torno a las evaluaciones que realizan, no obstante, la promoción de año depende de la sumatoria de materias aprobadas. A su vez, las calificaciones se dividen por trimestres, que luego se promedian; lo que puede conllevar a que el bajo rendimiento en algunas asignaturas durante el primer período ponga en riesgo la promoción ya desde el inicio de año, cuando las/os estudiantes se encuentran conociendo el funcionamiento de los regímenes de evaluación. Finalmente, la repitencia es por año completo, por lo que las materias que fueron aprobadas deben ser recursadas al año siguiente, junto con aquellas reprobadas.

Ahora bien, en los BP ambos factores se estructuran de modo opuesto. Tal como se introduce en el capítulo 7, Vázquez (2019) da cuenta de múltiples responsabilidades que asumen jóvenes de sectores populares (como son trabajos precarios, tareas domésticas, cuidado de menores en sus familias), las cuales tensionan las trayectorias educativas. La autora considera que tales vivencias “subyacen en las experiencias de expulsión explícitas o tácitas que muchos de estos jóvenes vivieron” (p. 107). Es decir, la tensión se produce por la imposibilidad de cumplir con la exigencia de asistencia a las clases. En formatos escolares menos rígidos, como son los BP, también se tiene a la presencialidad como un horizonte a alcanzar, para lo cual organizan los tiempos de cursada efectiva considerando las chances reales de concretizarla que tienen sus estudiantes. Es decir, los tiempos de cursada son diseñados conforme a las posibilidades de ser sostenidos.

Asimismo, la asistencia y promoción son por materia, no por bloque de año. Es decir, se rompe con la rígida organización de años escolares que propicia una clasificación entre promovidos/as y repetidores/as. En estas instituciones cada estudiante diseña su trayectoria, pudiendo cursar materias de diferentes años simultáneamente, por lo que cada quien avanza a su ritmo. El único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios.

En este punto, es importante situar una consideración que realizan varias autoras en torno a las Escuelas de Reingreso, pero que considero igual de válida para el caso de los BP. Este tipo de formatos no encubren una oferta devaluada, sino que constituyen una propuesta para resolver algunas de las dificultades de la escuela media tradicional, que propicia la exclusión de muchos/as jóvenes. Si bien hay adaptaciones que responden al reconocimiento de una población particular, esto no quita que “(...) es el sistema educativo el que falló en relación con esta población. Esto implica pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación” (Arroyo y Poliak, 2011: 101).

La otra cara de la moneda, es que también los BP tienen altos niveles de abandono, más que la EEM en proporción.

E: ¿Y cuántos chicos participaban, cuántos eran los estudiantes?

M: Depende, porque en realidad cada año que empezaba era como una locura, así de gente, como 80, 90 personas, 100. “Hay que hacer dos aulas”. Y la verdad es que el desgranamiento, no es desgranamiento, es más que eso. Es como el abandono inmediato. Entonces, eh, empiezan 80, quedan 40, después de la primera semana quedan 30, después

de la primera mitad del año quedan 15 o 20. De esos 20 empiezan 12 en segundo año, que terminan 8 y en tercero de esos 8 son 4 (Marina, referente, BP).

Jorge (23, estudiante, BP) agrega que “La mayoría de acá somos, ponele, gente que quiere estudiar. Han venido muchos y se han estado una semana y como que no le vacila mucho el..., no le gusta mucho el ambiente del *bachi*, digamos, y no vienen más”. Este punto puede ser explicado de igual modo que sucede con las Escuelas de Reingreso: “Esta escuela, como cualquier otra, define un patrón de alumno, al que no todos se adaptan, quedando nuevamente fuera del sistema educativo” (Nobile, 2011: 187).

Para concluir esta sección, es destacable que ambas instituciones persiguen la meta de promover el despliegue de las potencialidades de sus estudiantes, aunque para ello propongan actividades y dinámicas diferentes, consignadas como elementos de sus regímenes académicos.

8.3. “Poder contar con el otro”. Relaciones entre pares e impares

En este apartado me dispongo a responder ¿con quiénes se encuentran las/os jóvenes cuando llegan a las instituciones? Lógicamente, con sus pares y con docentes.

Respecto de los primeros, en el capítulo 6 desarrollo la importancia de las relaciones con otros/as jóvenes para la propia estima, con foco en el reconocimiento. Es coincidente en los testimonios de participantes que refieran a la existencia de vínculos positivos, entre los que abundan los tratos de respeto. En el caso de estudiantes de EEM se destaca que si bien no todas/os devienen amigas/os, sí son tenidos como compañeras/os, “hay buena onda” dice Juan (17, estudiante, EEM). Por supuesto que no se sucede de este modo en todos/as los/as participantes; Leila manifiesta que es mal tratada (burlada) por sus compañeros (particularmente varones). Más allá de este caso, sobresale que jóvenes de EEM construyen vínculos de amistad a partir del tránsito educativo. Muchos de estos son tan potentes que se ubican como un acontecimiento biográfico, como es el caso de Juan.

En los BP, no se tejen relaciones tan estrechas con otras/os estudiantes, principalmente por la distancia generacional que les separa. Al tratarse de un público muy heterogéneo, resulta difícil construir un vínculo tan profundo.

J: (...) No es como un colegio que tenés, salís o estás con ellos, ponele. Ya porque también hay personas grandes. Pueden ser tus papás, todo, ¿viste? Hay mezcla de edades.

E: ¿Y eso te parece que hace como más difícil que uno haga más amigos?

J: No, porque... O sea, no es lo mismo hablar un pibe de veinte años con un señor de 60, de 50. Tenés que tratarle de usted. No podés eh, decirle “eh...che...” (Jorge, 23, estudiante, BP).

Sin embargo, mediante estas relaciones se construyen otro tipo de vivencias:

Porque las señoras, ellas sí iban a estudiar, pero aprendían algo de nosotros también, porque... que no había que ser tan serio, así nos decían ellas. (...) Era como una convivencia. En la convivencia siempre hay peleas, discusiones, malos entendidos. Y ahí... bueno, eso, que aprendimos nosotros también de las señoras, digamos (Camilo, 24, estudiante, BP).

A la vez se produce algo muy rico, digamos, en ese intercambio intergeneracional... eh... entre los estudiantes adultos, los y las estudiantes adultos y los... los más jóvenes, me parece, eh, hay un intercambio ahí de experiencias, de saberes, de... también, digo, los jóvenes, con su energía, con su entusiasmo, digo, con (...) un montón de pilas que tienen que ver con la juventud que están muy buenas (Pedro, Referente, BP).

Es posible apreciar que el encuentro producido durante las clases, en ambas instituciones, posibilita la sociabilidad, comprendida ésta como aquellas asociaciones que producen satisfacción, por el hecho de que las personas están juntas. Dicho gusto se caracteriza como “la forma lúdica de la asociación” (Simmel, 2002: 197).

En segundo lugar, puede verse aquí cómo se introducen vivencias de democracia. Es decir, en este aprender a convivir, coexistiendo con el otro que tiene una impronta distinta a la propia, en una construcción de experiencias juntos, se instalan vínculos democráticos. Las instancias de diálogo e intercambio, constituyen propuestas dirigidas a la constitución de la escuela como un espacio público, en el cual los actores pueden participar libre y autónomamente, desplegando sus reflexividades e imaginarios radicales (Di Leo, 2008).

A mí también me pasó eso, que yo hay temas que vi, los vi y me parece más fácil a mí, que a otros compañeros. Pero vos tenés también que comprender que los otros no estudiaron... Hay varias señoras que hicieron el secundario, están haciendo el secundario de vuelta. Hay gente que está haciendo el secundario por primera vez y la primaria también (Jorge, 23, estudiante, BP).

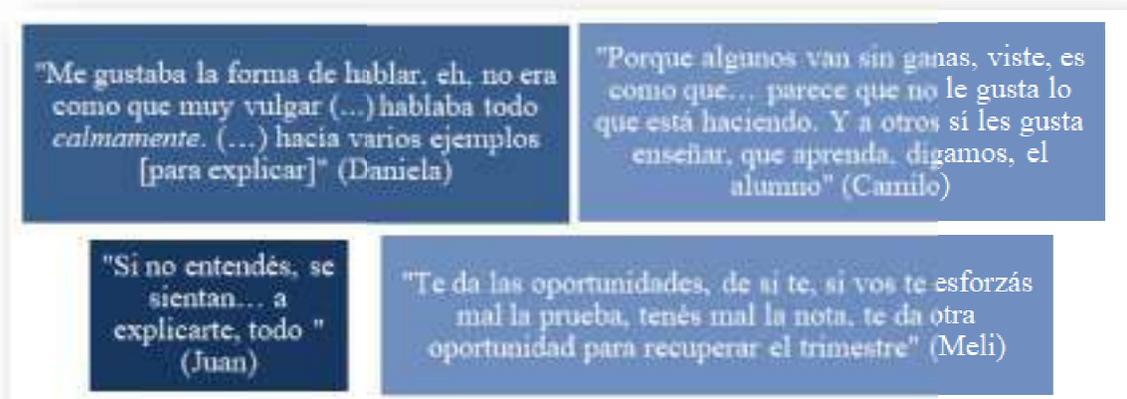
Las y los jóvenes recurrentemente mencionan que en el BP se aprende con el otro, es decir que entre propios compañeros/as se explican contenidos, fundándose una *relación pedagógica entre pares* (di Napoli y Richter, 2019). En este espacio compartido, Jorge señala que allí surgen tensiones, por ejemplo en los distintos ritmos de aprendizaje –inherentes a cualquier encuentro de sujetos– que con la diferencia generacional puede exacerbarse. Justamente, son las actitudes democráticas las que posibilitan sobrellevar tales destiempos y asumirlos como parte de todo vínculo social. Este tipo de relaciones son las que ubica Reygadas (2008) como mecanismo de compensación de las desigualdades: aquellas horizontales y la solidaridad como elemento que nuclea a los sujetos. Desde el paradigma

relacional, de manera redundante, las relaciones son justamente uno de los factores que puede contribuir a atenuarla.

Ahora bien, en estas instituciones las/os participantes también encuentran a referentes, con quienes establecen vínculos que son importantes de considerar. “Matemática, me gusta, pero el año pasado tenía una profesora que era muy buena. Y por ella me esforcé (...) saqué buenas notas” (Jason, 18, estudiante, EEM); “Había una profesora que era buenísima. Con ella yo estudié re bien. Creo que era la única materia donde yo me ponía a estudiar” (Camilo, 24, en referencia a docente de EEM). Ambos testimonios dan cuenta de la importancia del vínculo para potenciar los aprendizajes en estudiantes.

Cada una de las instituciones, al presentar diversos formatos organizacionales, predispone a lazos también diversos entre sus agentes; esta consideración es central para focalizar en las dimensiones institucionales que afectan las relaciones a fin de evitar una mirada –reduccionista– únicamente dirigida únicamente hacia los sujetos. En el caso de las EEM, sus clases son más numerosas, las/os docentes tienen tiempos acotados con el grupo de estudiantes en referencia a la asignatura que dictan, tienden a seguir pautas de currículum y evaluación de manera más rígida. En este contexto, las y los jóvenes consideran que un/a buen/a docente es aquel que posee los siguientes atributos:

Figura 14. Atributos positivos docente en EEM



Fuente: Elaboración propia

Los atributos destacados refieren al modo en que sus docentes desempeñan la tarea de enseñar. Llama la atención la falta de alusión a aspectos vinculados con el conocimiento, en tanto no se refieren a “dominen el contenido a impartir” o “que sepan explicar” en términos

didácticos. En todo caso, la demanda es que explique varias veces, respetando los ritmos de adquisición de conocimiento de cada estudiante.

En la escuela moderna, el docente es representante de la institución estatal, cuya tarea consistía en disciplinar a estudiantes en los valores que ésta promovía. Tenía la capacidad de formar ciudadanos a partir de una legitimidad propia (Birgin, 2006; Dubet, 2006). También era el portador de un saber que el/la estudiante no poseía (Pineau, 2001). Este rol lo investía de una fuerte autoridad, que lo habilitaba en dichas funciones.

Weber (1996) teoriza en torno a la autoridad poniendo foco en el reconocimiento por parte de los individuos gobernados, “la voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación auténtica de autoridad” (p. 170). Por medio de ella, el poder de unos ejercido sobre otros se vuelve legítimo. En la escuela moderna, la figura de docente basaba su autoridad en una posición asimétrica frente a los demás (familias y estudiantes) a partir de encarnar una institución y poseer el saber. Desde la teoría de Weber, se trataría del tipo de autoridad tradicional (cuya fuerza radica en la costumbre y tradición, aparece como “natural”) y racional-legal (fundamentada en regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas, o sea hay bases racionales sobre las que reposa la autoridad), tal como es desarrollado en los capítulos 4 y 5.

En un tiempo actual, la obediencia depende, en mayor medida, de otro factor: los rasgos salientes de carácter; esto es un tipo de autoridad carismática, basada en atributos o cualidades extraordinarias. Además, en las sociedades actuales, existen procesos de fortalecimiento y debilitamiento, “La autoridad no es un atributo de todo o nada” (Martuccelli, 2009: 102). Este aspecto dirige la mirada a su construcción y obediencia, a partir de instancias de negociación.

Desde esta perspectiva cobran sentido los testimonios de jóvenes que aducen aspectos personales de las/os docentes como lo más significativo, en detrimento de cuestiones más técnicas del oficio de enseñar. Por otro lado, surge una demanda de reciprocidad (Nobile, 2011), en la medida en que esperan de las personas adultas igual compromiso que el que ellas les demandan: que vayan con ganas, que “no sean ortivas”, o que “no pare con cara de amargada”, que “no falten mucho”, que “no tengan favoritos (...) mayormente los favoritos eran los más inteligentes”.

Estos requerimientos por parte de jóvenes pueden ser enmarcados en las mayores demandas de horizontalidad que se evidencian en contextos actuales (Araujo, 2016). Durante la modernidad, los procesos de subjetivación de actores sucedían en gran medida a partir de un individualismo institucional (Araujo y Martuccelli, 2012; 2014). Con el ya mencionado declive institucional comienzan a emerger otros modos de asumir los retos vitales y de construir las propias subjetividades. En este marco, Araujo (2016) localiza, en sus estudios en Chile, una *hiper actuación individual* para enfrentar la vida social. Se produce un distanciamiento de las instituciones, los sujetos adquieren mayor autonomía, creen en sí mismos y en su capacidad para decidir y orientar sus acciones.

Son las dependencias horizontales concretas y personalizadas (redes familiares, amicales, etc.) las que ganan lugar como herramientas usadas por los individuos para sostenerse y abrirse camino en el mundo (p. 71). (...) [Surge una demanda inédita] de relaciones más horizontales y menos abusivas en la sociabilidad. (...) Las personas esperan, y lo consideran justo, recibir un trato más horizontal tanto en relaciones simétricas como asimétricas (p. 72).

Se produce un rechazo a formas de autoridad verticales, donde la superioridad se fundamentaba en razones naturales. “Lo importante aquí no es ser concebido abstractamente como igual (...) sino ser *tratado* como igual” (p. 73). Cuando las/os jóvenes demandan reciprocidad a sus docentes, justamente están requiriendo que sean tenidas/os como iguales. Esto no supone eliminar las asimetrías de posiciones, aunque implique acortar distancias. De este modo, las expectativas de relación que tienen las y los jóvenes para con sus docentes, representa el horizonte de igualdad que postula Araujo, en el marco de estrategias para mitigar las desigualdades, desde el paradigma relacional (ver capítulo 2).

Ahora bien, ¿cómo se construyen las relaciones entre referentes y estudiantes en los BP?

Nosotros entendemos que estudiantes y docentes somos todos compañeros, y la escuela la construimos entre todos. (...) todas las actividades las hacemos todos de manera solidaria y colaborativa, eh... eso por empezar. Nos entendemos “compañeros” y que somos, eh, que la igualdad la tenemos que practicar entre nosotros: llegamos a decisiones por consenso (Pedro, referente, BP).

En primer lugar, es importante volver a ubicar la importancia de la institución, en tanto es la que genera condiciones para que sobrevengan determinadas relaciones en su interior. Los formatos de los BP se caracterizan por tener clases reducidas, con dos docentes a cargo (pareja pedagógica), propiciando una implicación de estudiantes en cuanto a los temas que abordar –vinculándolos con las cuestiones barriales–, a las evaluaciones, al mantenimiento edilicio de la institución, entre otras.

Que por ahí ellos de estar tan conectados con los alumnos, saben lo que los alumnos quieren. En otros colegios no saben, porque no están conectados con los alumnos. O sea,

porque los profesores también tienen que ser un poco medio psicólogos, digamos, en el sentido que cuando uno habla con una persona, estudia, uno sabe cuál le sale bien, mal, qué es lo que le gusta; ya sabe por dónde quiere ir el alumno. (...) Ellos siempre te facilitaban todo, como que no era... no querían recibir un “no” viste. Sino “Bueno, vamos a buscar una forma que vos entiendas esto” (Camilo, 24, estudiante, BP).

El propio diseño institucional habilita y promueve *estrategias de personalización* (Ziegler y Nobile, 2012) que consisten en acompañar y seguir de manera permanente los procesos de escolarización y aprendizaje de estudiantes. Se trata de una apuesta diferente que busca establecer una proximidad y encauzamiento de los obstáculos propios de la escolaridad. En ese sentido, brinda seguridad, contención y previsión; ofrece recursos para sobrellevar la incertidumbre que ambos portan, ya que las/los jóvenes desconocen la dinámica de la institución, así como ellas/os son desconocidas/os para docentes.

Camilo valora que las/os *profes* “están conectados con los alumnos”. El estar conectado, no es estar pegado, ni estar encima, sino estar en contacto. Esto supone interponer una distancia óptima, entre el estar disponible pero sin abandonar; supone el estar cerca. Débora Kantor (2008) ofrece pistas para reflexionar en torno a la refundación de los vínculos y miradas entre adultos/as y jóvenes en contextos de enseñanza. Por un lado, reconoce que siguen siendo necesarios “adultos bien parados”, como una condición de posibilidad. Ahora bien, *ser adulto* no remite a una determinada edad, sino más bien a una posición. Esto resulta central para el caso de los BP puesto que quienes son estudiantes pueden ser mayores que quienes son docentes.

Ser joven no garantiza constituirse en referente y (sin embargo) puede no ser compatible con la adopción de una perspectiva adulta. Por otra parte, no ser (tan) joven, en el sentido de proximidad y semejanza, no garantiza una mirada adulta, responsable, valiosa y (o pero) tampoco es obstáculo para establecer vínculos significativos con ellos/as (Kantor, 2008: 67).

Por otro lado, la autora se refiere al orden disciplinario de las instituciones modernas: “Lo que se ha debilitado, alterado o caído es un modelo que otorgaba *cheques en blanco* a educadores y adultos portadores de certezas, capacidad, posibilidad y credibilidad para transmitirlos o para imponerlos” (p. 68). En este sentido, surge la necesidad de rediseñar los vínculos y la posición asimétrica de la figura docente frente a la del estudiante. “Es porque no renunciamos a educar que no renunciamos a la autoridad” (p. 70); ésta constituye una condición de posibilidad para que una enseñanza significativa tenga lugar en prácticas democráticas y subjetivantes.

Los formatos educativos diferentes, como es el BP, muestran otro tipo de relaciones que pueden gestarse en la dinámica diaria. Educar en dirección a la emancipación se logra a través de la confianza y el diálogo. En el capítulo 6 desarrollo la importancia de la confianza, en los vínculos que jóvenes establecen en sus vidas, la cual incide positivamente en los procesos de subjetivación. La seguridad ontológica en las sociedades actuales no se encuentra garantizada por pertenencias estatutarias, sino que depende más bien de las relaciones que construya cada individuo, por lo que establecer relaciones de confianza brinda certidumbre.

Las/os participantes les cuentan sus vivencias a referentes, son escuchadas/os y aconsejadas/os, lo cual contrasta con experiencias previas. Tener confianza, supone que no sienten miedo a ser juzgadas/os por aquello que les pasa. Asimismo habilita a que las/os referentes conozcan qué les sucede fuera de la escuela, esto permite realizar maniobras de ajuste, en caso de ser necesario, aprovechando la flexibilidad que les da el plan para poder sostener la escolaridad a lo largo del tiempo (Nobile, 2011).

La confianza también refiere una relación menos vertical con el adulto.

C: Había una profesora que era buenísima. Con ella yo estudié re bien. Creo que era la única materia donde yo me ponía a estudiar. Creo que era sociales, sí, sociales y naturales... Porque me acuerdo que leía mucho, tenía que leer muchos libros

E: Y con ella sí

C: Sí, ella siempre me decía. Una vez nos juntamos primero... primero primera con primero segunda. Ella le decía "Les presento a Cami, es el galán de la clase, que siempre se junta ahí y jode allá" [Risas] Como que me jodía viste (Camilo, 24, estudiante, BP).

En este testimonio, Camilo muestra que la relación con la docente es cercana, chistosa, con confianza. Lo cual, lejos de obturar, parece promover el compromiso del joven con la materia.

8.4. "Te sentís seguro de poder hablar, sin miedos". Espacios de diálogo y participación en los BP

En esta sección abordo algunos atisbos de respuesta frente a la inquietud ¿por qué razones jóvenes estudiantes permanecen o se van de las instituciones? Es decir, tal como desarrollo en el capítulo 7, se trata del éxito o fracaso en la prueba escolar, empero me detengo a reflexionar acerca de qué instancias institucionales-vinculares propician dicho desenlace, particularmente indago por las asambleas, que emergen reiteradamente en sus testimonios como espacios que favorecen una lógica de acción subjetivante.

Los testimonios introducidos anteriormente dan cuenta de la ficción de autoridad que se enmarca en una transmisión (Arendt, 2003). En ella se construye un lazo que parte de un origen en común: “un mundo de significaciones, con el que la autoridad se relaciona y de donde toma su potencia. Esta autoridad asume la tarea de ‘hacer crecer’ lo nuevo” (Greco, 2007: 49). No se trata de una imposición ni un dominio, sino un lugar que funda y sostiene, un espacio “entre” hombres, un mundo común, que es una construcción (Nicastro y Greco, 2009).

Las/os jóvenes relatan situaciones donde sus docentes, en lugar de imponer, apuestan a la construcción del lazo, sosteniendo el “entre” que los convoca.

E: Claro. ¿Y te pasó en el *bachi* alguna vez esto de sentirte discriminado y diferente?

C: No, no, en el *bachi* es el lugar perfecto, donde vos podés expresarte como quieras, de decir “Yo soy de Paraguay”, hasta en guaraní podías hablar. [Se ríe]

Eso también es uno de lo que más me sorprendió ahí. Ellos admiraban a la gente inmigrante ahí. En ningún momento te hacen sentir incómodo, sino que apoyaban la cultura que uno traía, como que se compartía la cultura de cada uno, de Perú, de Bolivia...en ese *bachi*, la cultura. Hasta de comida (Camilo, 24, estudiante, BP).

E: Claro. Eh. Bueno. ¿Qué cosas te parece que son importantes, de las que se trabaja en un *bachi*?

L: Cosas importantes son... eh, la igualdad, o sea todos, eh, de igual a igual. Como que no importa si uno es argentino o viene de otro país, para que le trate menos o más. El respeto se trabaja un montón. Tampoco importa si uno es más joven o más grande para que uno termine el secundario, o sea todos tienen la posibilidad de terminar eso. Después el compañerismo se trabaja un montón... Después, trabajar en grupo, esa hermandad que hay, como de distintos países pero como... tratar de que todos seamos iguales o sentirnos cada uno en... Con sus culturas o sus raíces, pero sentirnos como en nuestras casas o nuestros países. (...) además como que son... somos todos de otros países y son muy pocos argentinos (Lorena, 22, estudiante, BP).

La escuela puede ser pensada como un lugar seguro, porque allí se tejen estos lazos, que funcionan como soportes. Estos representan “aquellos conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos, que suponen un diferencial e implicación según las situaciones y las prácticas, y gracias los cuales los individuos se sostienen” (Martuccelli, 2010: 81-82). Es decir, se trata de una doble apuesta, las relaciones con los otros –docentes y estudiantes– es ya un soporte afectivo; a la vez que dichas vinculaciones propician la adquisición de conocimientos, modos de cuestionamiento, asunción de responsabilidades, etc., los cuales constituyen recursos simbólicos –soportes– para sus vidas.

A su vez, la escuela, tal como vimos, ofrece un espacio de sociabilidad: “[En el *bachi* encontré] Muchas cosas, muchas amistades, muchas experiencias, todo. Por ahí encontré

personas que eran iguales que yo o venían de las mismas situaciones que yo, así” (Samuel, 20, estudiante, BP).

Sin embargo, considerar dicho espacio como un lugar seguro, no implica sustraerle la dimensión del conflicto, la cual es inherente a toda convivencia. Di Napoli (2016) reconoce que esta institución es un “espacio de encuentro”. El autor observa cómo las/os jóvenes se sienten contenidos y protegidos allí. A partir del análisis de conflictos y peleas que muchas veces surgen en otros momentos y lugares (por ejemplo, en boliches, conversaciones por redes sociales, etc.), destaca que tales enfrentamientos tienen lugar en la escuela, o su órbita, puesto que saben que compañeras/os o autoridades podrán intervenir en un tiempo acotado, por lo cual no se llegaría a mayores niveles de intensidad.

En la escuela tienen lugar interacciones cotidianas que suponen un proceso de negociación de significados y símbolos. Quienes son estudiantes valoran a quienes presentan una apertura a la escucha y al diálogo. Éste habilita espacios para la fundamentación de las normas y las autoridades y, en general, para la construcción de nuevos compromisos con la escuela (Di Leo, 2008).

Ahora bien, pensar en una escuela segura, remite a la seguridad ontológica que jóvenes pueden apreciar y percibir en tal espacio. En este sentido, y a fin de visibilizarla, una pregunta que les esgrimí durante el trabajo de campo fue “Si le preguntara a tus compañeros de curso, cómo es [nombre del/ de la entrevistado/a], ¿qué me dirían?”. De este modo, el foco estaba puesto en la autoimagen que podían construir. Algunas de sus respuestas fueron:

Tabla 20. Autoimagen de jóvenes participantes

Joven	Autoimagen
Leila (16, EEM)	“Y yo creo que mal, muy mal. Hablarían mal de mí. Porque en primero me conocen como si yo fuera la <i>peleona</i> , como si yo jodiera a todos, pero no es así. Esto es porque ellos no me conocen. Y ya si me conocieran... si me conocieran yo creo que me querían”.
Jorge (23, BP)	“Buena persona, era buena persona, buen compañero”.
Jason (18, EEM)	“La mayoría piensa de mí como que es un chico que... muy positivo en todo, ayuda en lo que puede, a los que necesitan ayuda”.
Camilo (24, BP)	“Mis compañeros siempre me... yo en todos los lugares donde voy caía bien, le caía bien a todos”
Lorena (22, BP)	“Como que siempre era la que ponía más o menos el orden, era... muy tranquila, pero cuando me joden, es como que reacciono (...) Muy tranquila, como que era muy serena. Si necesitaban algo se acercaban a mí, como que si necesitan una mano, yo siempre estoy en eso”.
Meli (17, EEM)	“No sé... que soy re loca, seguro. Que hablo mucho, que grito. Pero no, yo jamás les traté mal a mis compañeros, siempre fui, siempre me gustó llevarme bien con todos”.

Fuente: Elaboración propia.

La autoimagen se construye, por ello “depende de la posibilidad de tener un constante respaldo de los otros, el reconocimiento implica así la confirmación y el refuerzo de las afirmaciones y las posiciones del otro, tanto en el plano cognitivo como en el emocional” (Illouz, 2007: 53).

Como podemos apreciar, los retratos propios que las/os participantes tienen son muy positivos; responden desde imágenes valorizadas del sí mismo, en el marco de relaciones con sus pares. Leila, en cambio, considera que éstos/as no tendrían la mejor imagen de ella, debido a que no la conocen. En este sentido, resulta una tarea de la escuela ofrecer espacios de encuentro y conocimiento entre sus estudiantes. También deviene de suyo fomentar la contención y confianza donde tales miradas de sí puedan construirse, por ello posee una potencialidad para la sedimentación de espacios de diálogo –frente a la tendencia a su privación generada por las instituciones modernas– (Di Leo, 2008). De este modo, puede constituirse como un espacio contracultural estratégico, que garantice el derecho a subjetividad, fundamental en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas (Tedesco, 2008).

Retomando la pregunta inicial en torno a los motivos de continuidad escolar, quizás un aspecto importante a la hora de confirmar *seguir en carrera*, sea que en estos espacios logran construir una auto-imagen positiva, tal vez diferente de cómo lo lograrían en otros ámbitos.

Los BP tienen como eje de su dinámica a las asambleas. Durante las entrevistas, las y los participantes insistían en comentar su funcionamiento, los aspectos positivos y las tensiones en su interior. Se constituyó como un emergente del campo cuyo análisis permite visibilizar algunos sentidos de la agencia juvenil en este tipo de instituciones.

Las prácticas asamblearias son una de las estrategias para la toma de decisiones en estos colectivos, con el propósito de horizontalizar las relaciones sociales. En ellas se discuten desde la definición de estrategias de lucha para la obtención de reconocimiento y financiamiento estatal, hasta la distribución de tareas y responsabilidades ligadas a la limpieza del edificio. Personas jóvenes y adultas que transitan por esos ámbitos son pensadas y tratadas como sujetos políticos y no sólo en tanto “alumnas/os” (Gluz, 2013).

Las asambleas, al ser canales de democracia directa, representan la oportunidad de que tanto estudiantes como referentes tengan paridad en el voto; allí la igualdad se establece puesto que cada uno puede expresarse y su voto vale lo mismo que el resto. “Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las prácticas más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles” (Southwell, 2018: 120).

A su vez, se constituyen como una instancia de decisión y consenso, que opuesto a normas de arbitrariedad, tienen efectos positivos en el compromiso de los actores.

[En las asambleas] me siento escuchada y me gusta porque es como en la Asamblea es donde tenés más información de todo lo que va a pasar en esta semana, aunque, ponele, vos no... Hay una reunión en el barrio y vos no sabes y en la Asamblea te lo dicen, y es como que estas más informada de todo, de todo el barrio ... (Fatu, 18, estudiante, BP).

En este sentido, la asamblea potencia la reflexividad, no solo respecto del interior de la institución en cuanto al funcionamiento, sino que también habilita a una reflexividad territorial⁵⁴.

Sin embargo, también hay tensiones en el interior de dicho dispositivo:

[Uno de los mayores obstáculos es] la desorganización, inevitable en un punto, pero mal abarcada en otro. (...) Acá obliga a la tracción constante de acuerdos que a mí, a título personal, me da muchísima fiaca. Como la energía que lleva convencer a alguien que esto es mejor que lo que estábamos haciendo, eh, como que me parece muy agotador. Como que la instancia de pensar cómo mejorar terminaba chupando mucho las energías de lo que se suscitaba. Bastante doloroso. Entonces, bueno, eso, la incapacidad de ser más organizados (Marina, referente, BP).

⁵⁴ La reflexividad territorial de los bachilleratos populares es desarrollada en el capítulo 9.

Marina refiere a una dificultad que emerge en las asambleas; si bien acuerda con el propósito de desestructurar las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando y promover la apertura de canales horizontales de decisión, reconoce que la cuestión organizativa puede devenir un obstáculo cuando no está bien encauzada.

Por esto, tanto jóvenes como referentes deben aprender a participar, lo que se vincula con el desarrollo de la capacidad de argumentar, convencer, defender una posición, llegar a consensos. En ese sentido, es posible que la asamblea constituya un espacio para promover la *agencia* juvenil.

José Enrique Ema López (2014) refiere que dicha categoría “Nos permite entender la capacidad de actuar (agencia) no como propiedad individual, sino como posibilidad (poder hacer) compartida, habilitando a concepciones relacionales y abiertas del *poder*, la *reflexividad* y las *identidades*” (p. 26).

Esta categoría

(...) no denota las intenciones que la gente tiene para hacer las cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas (que es aquello por lo cual agencia implica poder). Agencia concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo (...) haber actuado diferentemente (Giddens, 2003: 46).

Por lo tanto, la asamblea constituye una de las instancias participativas más características de los BP, que favorece “(...) la posibilidad de implicarse con actividades que en otras instituciones ellos [estudiantes] serían solamente receptores pasivos” (Marina, referente, BP). Asimismo, propio de la institución y del contexto actual, tampoco estos dispositivos aseguran decisiones unánimes, ni están exentas de incertidumbre. “Confrontar respetuosamente, sin embargo no garantiza arribar a acuerdos; establecer acuerdos no garantiza que los pibes los cumplan, y que los cumplan unas veces no implica que no existan transgresiones y nuevas confrontaciones” (Kantor, 2008: 72).

8.5. Recapitulando

Cuando se analizan biografías juveniles e instituciones, es posible advertir que no es tan evidente que jóvenes de sectores populares, con múltiples responsabilidades y vulnerabilidades que viven a diario, continúen estudiando. No va de suyo para todos los sectores sociales la obligatoriedad escolar sancionada en la LEN. A lo largo de este capítulo me propongo recorrer el tránsito de estudiantes en el ingreso a EEM y BP.

En primer lugar, sitúo en la llegada de jóvenes y de referentes a la institución, puntos de encuentro y distancias. Preceptores y referentes poseen una contratación precaria, sea por la gran cantidad de cursos a cargo, como por modalidad de trabajo según las asignaturas que dictan o por la falta de salario. En el caso de jóvenes, su llegada a EEM se produce por la continuidad con la primaria del barrio o por las inscripciones *on line*. Mientras que al BP llegan por medio de recomendaciones de personas vecinas, amigas o familiares.

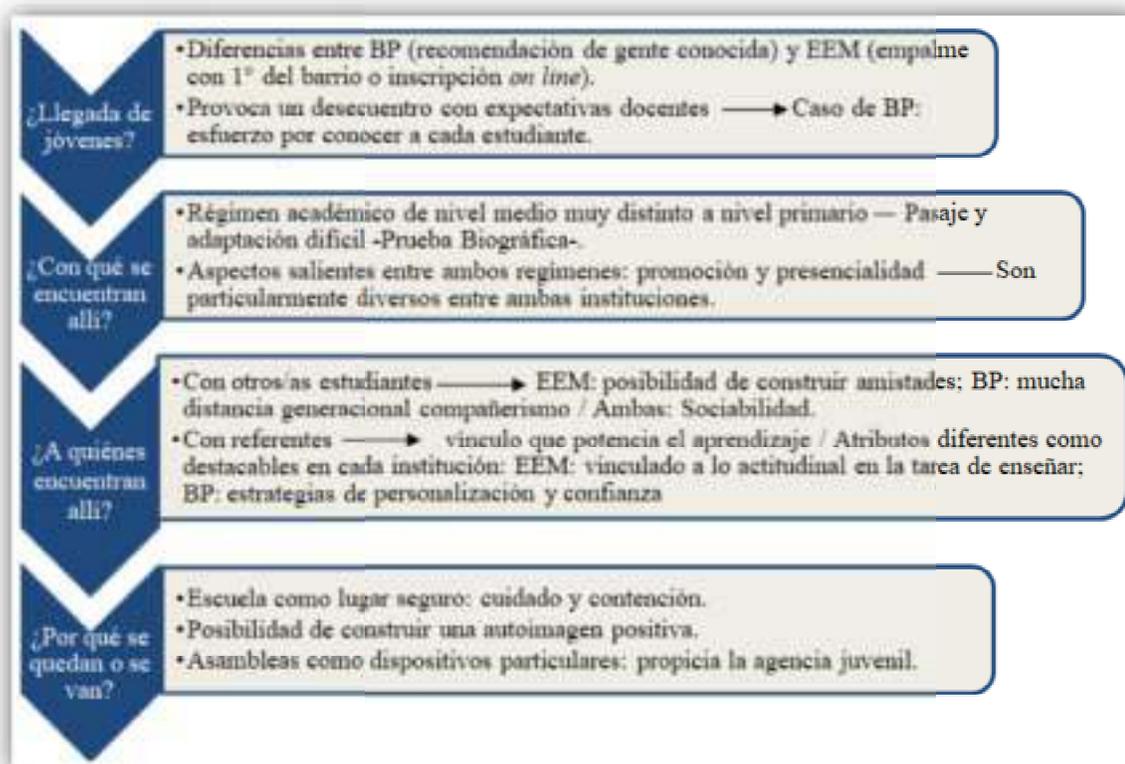
En segundo lugar, una vez que ingresan a la institución se encuentran con la dificultad que el propio nivel medio supone, en distinción con el primario. Las y los jóvenes sitúan como obstáculos el tener que adaptarse a varios/as docentes, muchas materias, ritmos, horarios, jornadas prolongadas. Estos elementos configuran la prueba escolar. El régimen académico da cuenta de algunos ejes de la organización diaria que, si bien con matices, están presentes en EEM y BP. Doy cuenta de la asistencia y la promoción como dos factores que reflejan un contraste entre ellas.

En tercer lugar, los vínculos con pares presentan diferencias puesto que quienes asisten a EEM son contemporáneos, no así en el BP. No obstante, la heterogeneidad de éste último habilita a las relaciones pedagógicas entre pares, lo que potencia el compromiso estudiantil y la práctica de democracia en su interior. En el caso de docentes, se destaca el buen trato como un atributo positivo, en el marco de relaciones que demandan horizontalidad. La confianza que sostiene los vínculos brinda certidumbre, habilita a la libre expresión de jóvenes (sin temor a ser juzgadas/os) y conocer al otro, que en el caso de docentes de BP permite introducir maniobras, puesto que su plan de estudios es más flexible.

En la última sección introduzco las autoimágenes positivas que construyen jóvenes a partir de sus experiencias educativas, lo que denota una seguridad ontológica en su proceso de subjetivación. Asimismo, las asambleas en los BP se consolidan como espacios de negociación, que promueven la agencia y la flexibilidad.

Este recorrido puede verse representado en la siguiente figura:

Figura 15. Recorrido capítulo 8.



Fuente: Elaboración propia.

En este capítulo trato de dar cuenta de dimensiones institucionales que están en juego en las experiencias educativas de jóvenes de sectores populares. La condición de migrantes no fue explícitamente abordada debido a que no fue un emergente que insistió durante el trabajo de campo, en cuanto a la dimensión organizacional. Es decir, al momento de indagar por las configuraciones institucionales y las relaciones que allí tienen lugar, pareciera ser que la condición migrante es invisibilizada. Y ello preocupa.

Marina, referente del BP, muestra los intentos de trabajo con esta problemática:

Pero después, digo, quiero decir, ser migrante en una villa se sufre tanto como... sí, es un sufrimiento adicional. Por ejemplo, las actividades que se hacen en relación al reconocimiento de festividades de otros países, o San Juan, que es la pagana que une a todos, busca a partir de acciones muy concretas, empezar a romper con eso. Que no sea solo desde lo discursivo: “Está mal discriminar a tu vecino migrante”. Sino que también sea en el hecho concreto, sin llegar a intervenciones antipáticas como “hagamos grupos azarosamente formados por hermanos migrantes...”, sin llegar a esa pavada, buscarlo desde actividades de promoción de la cultura, trabajando la colonización y los festejos, las celebraciones... para ellos desarmar el 12 de Octubre, es un montón. Se le pone mucha pata a eso (Marina, referente, bachillerato).

En este sentido, la escuela puede posicionarse como un espacio capaz de procesar de modo no excluyente las diferencias socioculturales de sus estudiantes, a la vez de transformarse en un sitio adecuado para incorporar un conjunto de saberes, conocimientos y habilidades que se requieren para dialogar con la cultura contemporánea.

Desde la modalidad de EIB (dictada en la LEN) se promueve incorporar el enfoque de interculturalidad, que no debería convertirse en un elemento aditivo, sino más bien podría promover una transformación que afecte todos los componentes del sistema educativo y que cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales” (Ferrão Candau, 2010). Este abordaje también conlleva un sentido de resistencia y reivindicación –emparentado tal vez con formatos alternativos de educación–, ya que pretende romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, a fin de reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, en un clima de convivencia.

El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas (Walsh, 2005: 11).

Por ello, es importante visibilizar algunos aspectos institucionales-vinculares que condicionan las experiencias educativas, dado que propician una oportuna creación de otras formas de institucionalidad, que den cuenta de lo heterogéneo, de las posibilidades de acompañar y cobijar lo diferente (Carballeda, 2017). En este sentido, los BP, al definirse como instituciones prefigurativas ofrecen la herramienta de la anticipación y prefiguración de aquella sociedad a la que se aspira construir, a fin de producir transformaciones organizacionales tendientes a la misma (Ouviaña, 2013).

La intención de establecer los puntos de encuentro y distancia entre ambas instituciones, siempre en clave de diálogo y continuidad, permite observar aspectos en común, desafíos similares y estrategias diferenciales, que posibilitan una reinención. Ésta tiene la potencia de producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de constituirnos como sujetos (Duschatzky y Corea, 2002). De esta manera, podrá garantizarse el derecho a la educación.

Finalmente, en el inicio de este capítulo invitaba a la reflexión acerca de qué es lo que se pretende universalizar con la ampliación de la obligatoriedad escolar. ¿Más conocimiento, más años de disciplinamiento, una irreal moratoria juvenil, la posibilidad de acompañamiento

a jóvenes....? Independientemente del sentido de dicha universalización, tal meta requiere de condiciones de posibilidad para ser alcanzada, algunas de las cuales fueron abordadas en las secciones anteriores. Quedan para el desarrollo en el capítulo 9 otras dimensiones institucionales, vinculadas a las lógicas de la hospitalidad y la territorialidad.

Capítulo 9: “Acá puedo ser yo”. Condiciones de hospitalidad y posibilidades de subjetivación en los sentidos de la experiencia escolar

Los BP y las EEM constituyen dos opciones educativas que intentan garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, el mismo lejos de estar asegurado, constituye un desafío. Son varios los factores que atentan contra la continuidad y finalización del nivel medio para jóvenes de sectores populares, situación que se agrava aún más si se trata de descendientes migrantes, debido a vivencias de estigmatización que se suman a la vulneración socioeconómica que padecen. Su posición inferior en la escala de las desigualdades vuelve imperioso el análisis de los factores que condicionan sus trayectorias educativas.

En el capítulo 8 doy cuenta de algunas dimensiones organizacionales que visibilizan condiciones de escolaridad. En este capítulo me propongo continuar con la lectura institucional, a partir de la consideración de aspectos de la institución hacia el exterior (vinculación con el barrio) y hacia el interior (con jóvenes). Desde allí pretendo esbozar algunos argumentos que permitan comprender cuáles son los retos que debe asumir la escuela en la actualidad, en sintonía con los sentidos que atribuyen las y los jóvenes a sus experiencias educativas. Tal como concluyo en el capítulo 8, no va de suyo que se cumplan con las trayectorias ideales, puesto que en ese recorrido aparecen obstáculos de diversa índole, difíciles de superar.

Garantizar el derecho a la educación supone una escuela disponible, capaz de alojar a quienes llegan, que –como señalé anteriormente– son inesperados. Resulta importante explicitar los modos en que se recibe a quien irrumpe, a partir de consideraciones institucionales que traccionan los márgenes de acción de referentes. Es por eso que la propuesta consiste en analizar condiciones y posibilidades –institucionales y subjetivas, respectivamente–, a la vez que tensionar tales devenires con los sentidos que jóvenes atribuyen a su tránsito escolar.

El capítulo se compone de seis secciones en las que propongo una consideración de factores comunes y heterogéneos entre BP y EEM, los cuales cobran importancia en las experiencias educativas de jóvenes de familias migrantes. En diálogo con los sentidos que éstos/as otorgan a su tránsito escolar, sitúo la alternativa de construcción de lo común como una manera de propiciar procesos de subjetivación democráticos.

La primera sección recupera los aportes de la teoría de Jacques Derrida para reflexionar en torno a la llegada de jóvenes a las escuelas de sectores populares de la CABA, haciendo

hincapie en la hospitalidad condicional e incondicional como dos modos de recibir a tales “extranjeros”. En estos devenires se pone en cuestión la propia identidad de la institución y sus referentes. A continuación, en “Ningún aprendizaje escolar ocurre fuera de la escuela’...” se continúa con los aportes de la teoría derrideana, incorporando otras dimensiones (don y contra-don; riesgo) que permiten reflexionar acerca de la construcción de la “escuela disponible”. La reflexividad emerge como una herramienta para el diseño de estrategias que propicien el derecho a la educación de jóvenes. En la tercera sección invito a la consideración del barrio como territorio que tensiona la dinámica institucional. En este diálogo, las EEM y los BP construyen sus identidades, a la vez que se posicionan como agentes. La reflexividad cobra un carácter territorial, por cuanto incluye la producción política, económica, simbólica-cultural del espacio geográfico donde se localizan las instituciones. En la siguiente sección, analizo algunos factores que podrían condicionar el egreso efectivo de estudiantes, siendo que su baja tasa es una preocupación común entre EEM y BP. A continuación, en “No hay como ir a la escuela...”, desarrollo los sentidos de la educación para jóvenes de familias migrantes, agrupándolos en las tres lógicas de acción, que propone la sociología de la experiencia –integración, estrategia y subjetivación–. En la sexta sección esbozo algunos elementos que podrían conducir a que la escuela se posicione como una institución *común*, desde la que se promuevan prácticas de comunidad. La modalidad EIB sería una herramienta útil para alcanzar una configuración que tienda hacia impartir prácticas de democracia, más que promesas de movilidad social.

9.1. Hospitalidades en el marco del desafío educativo

Decir que las y los jóvenes de sectores populares irrumpen en la escuela hoy, implica entenderlas/os como *sujetos inesperados* (Carballeda, 2017), principalmente a partir de contrastar el sentido fundante de la secundaria, en tanto nivel destinado a formar con conocimientos generales a un grupo selecto y prepararlo para los estudios universitarios. En este marco, y sin los ajustes institucionales necesarios, jóvenes de sectores populares devienen inesperadas/os frente a un abordaje, proyecto, vínculo institucional que no parecieran estar diseñados para alojar su diversidad.

Es interesante observar cómo son considerados tales jóvenes según las/os preceptores de EEM:

Figura 16. Miradas de preceptor/a EEM en torno a jóvenes estudiantes

<p>"Pensá que en cuarto año ya todos son mayores de edad (...) Y viste que ahora al ser mayores de edad, no hace falta que vengan ni a firmar, entonces es como que ellos por ahí no se preocupan tanto. Al papá no estar atrás... es como que bueno, no tienen presión de nadie" (Miriam, preceptora, EEM).</p>
<p>"Por ahí si sos un profesor nuevo, no sé cómo te choca. Porque no es lo mismo un pibe de Caballito que los de acá. Y... hay que saber tratarlos. Vos por ahí tenés clase en Caballito y les decís "cállense" y se quedan todos así. Y acá (...) se los tenés que decir 3 o 4 veces. O sea, tenés que entrarle con onda a los pibes" (Gabriel, preceptor, EEM).</p>
<p>"Los intereses son... en los pibes es el fútbol, no hay más que eso, celular, canciones todo el día (...) los que pueden jugar al fútbol, ver si con eso se salvan. (...) Son pibes que no tienen ganas, se ven desganados, yo creo que es por lo que te decía antes, por lo que ven en la casa" (Gabriel, preceptor, EEM).</p>
<p>"[Las/os jóvenes migrantes son] callados, sumisos (...) los veo más apagados, tranquilos. No sé si de estudiar, o no, pero no de hacer lío" (Gabriel, preceptor, EEM).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Estas imágenes posicionan a las/os jóvenes como desinteresados, vagos, sin ganas, sin carácter (en el caso de descendientes de migrantes) o con pautas de incivilidad; por lo que encarnarían extranjeros que llegan sin ninguna invitación. Haciendo un paralelismo es posible remitirnos a la escena que utiliza Jacques Derrida (1997; 2014) para definir la hospitalidad: alguien que llega –el huésped– y golpea la puerta del que ya reside allí –el anfitrión–. El autor sostiene que la pregunta por el extranjero, es la pregunta por excelencia, que fuerza a interrogarnos sobre el propio lugar y los fundamentos de la identidad.

Las/los participantes representan al intruso (Nancy, 2007), quien carece de nombre y de pertenencia; es un anónimo, un desconocido -para la secundaria tradicional-. La derivación latina de “extranjero” remite tanto a *hostis*, el que es recibido como huésped, como a *hote*, que es el enemigo. Ana Paula Penchaszadeh (2014) destaca que el extranjero es el afuera inerradicable que debe ser recibido y a su vez expulsado para figurar un límite. Es decir, es ambos al mismo tiempo: “aquel que incluso como amenaza debe ser recibido y alojado” (p. 134).

De esta escena se desprenden ambas lógicas en tensión: en primer lugar, “Tratamos de sigan viniendo, más allá de que acá no se quedan libres. La idea es que ‘Bueno, tenés 40 faltas,

pero seguí viniendo'. O sea, queremos que terminen la escuela realmente" (Miriam, preceptora, EEM); el anfitrión dice "ven", lo que daría cuenta de una invitación. En este sentido, se ubicaría en la *hospitalidad condicional*, que implica recibir al que llega, pero sometiéndolo a nuestras leyes, a nuestra lengua; es decir, el/la estudiante es bienvenida/o pero "no puede hacer lo que quiera en la escuela". Desde esta perspectiva, hay un pacto, en el marco del derecho, un contrato que obliga al otro. Hay reciprocidad en el intercambio, el extranjero abandona su lengua y se somete a la del anfitrión. "El derecho de hospitalidad es también el reconocimiento de mi hospitalidad o de mi soberanía sobre el lugar propio, y en ese sentido es un derecho de exclusión" (Dipaola, 2015: 4).

Por otro lado, la *hospitalidad incondicional* entiende esta llegada como un acontecimiento, una *visitación*, en el sentido de no previsibilidad.

E: ¿Y Miriam, qué es lo que más te gusta de trabajar acá?

M: El contacto con los chicos, el poder lograr... Yo tenía un alumno en primer año que también era alumno padre. Y me acuerdo que no se lavaba los dientes porque nunca nadie le había enseñado, por ejemplo, no. Entonces, bueno, hicimos el ejercicio, traje el cepillo de dientes, una pasta dental, y él, todos los días, cuando entraba, venía y se cepillaba los dientes. Y eso es la falta de familia totalmente (Miriam, preceptora, EEM).

Miriam relata la llegada de este estudiante que presenta una necesidad inusual, vinculada con la higiene personal, presumida en el ámbito doméstico. Si bien la preceptora juzga al joven (atribuyendo dicha situación a la "falta de familia"), lo que referiría a la hospitalidad condicional, por otro lado, el hecho de recibir al que llega y hacerle un lugar, alude a la hospitalidad incondicional. Es posible advertir, así, la tensión y coexistencia de ambas lógicas.

El otro, que es un desconocido, un intruso, irrumpe en mi casa. Lo hago llegar, hago que tenga allí un lugar, sin cuestionarlo, sin preguntarle ni su nombre. En ese sentido, la hospitalidad refiere a un vínculo no destructivo con el otro (Penchaszadeh, 2014).

La hospitalidad absoluta exige que yo abra mi casa y que dé no sólo al extranjero (provisto de un apellido, de un estatuto social de extranjero) sino al otro absoluto, desconocido, anónimo y que le dé lugar, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad (la entrada en un pacto) ni siquiera su nombre (Derrida y Douforunamentalle, 2000: 30-31).

Galli (2019), a partir de los planteos derrideados, sostiene que "pensar la hospitalidad incondicional como punto de partida es, en términos políticos y pedagógicos, fundar la idea de que la escuela es para todos y todas, que los 'otros' y 'otras' que lleguen seguirán llegando, continuarán interpelando..." (p.127). Concluye que el desafío es construir una "escuela disponible".

En el caso del BP, dicha disponibilidad vincula a la organización política con el espacio educativo; una habilita a la otra, se retroalimentan.

(...) la propuesta siempre está, siempre te dicen “si querés opinar de algo o presentar un proyecto, venite a [la organización política] y decilo”. (...) Participan gente de afuera, gente del barrio y algunos que otros estudiantes (Samuel, 20, estudiante, BP).

E: Esos chicos, que me decís que van más por el título y nada más... ¿Esos no se quedan enganchados como educadores?

L: No, no, de hecho, terminaron las clases y desaparecieron todos.

E: En ese sentido el *bachi*, digamos, no exige que los alumnos o los educandos se queden más tiempo después o participen en otros espacios

L: Se les presenta los proyectos propuestos y los interesados se quedan. Pero tampoco es que se les obliga

E: No se obliga

L: Si están interesados sí se quedan. De hecho, están participando boxeo, murga y otras cosas más que, el que quiere se queda (Lorena, 22, estudiante, BP).

Lorena y Samuel se refieren a espacios disponibles, en el sentido que son bienvenidas todas las personas que quisieran participar, del modo que quieran hacerlo, sin restricciones ni requerimientos.

En el caso de la EEM, un preceptor se refiere en torno a la visitación:

E: ¿Cuáles podrían ser esos momentos hitos de la institución, aquellos momentos que fueron importantes para escuela, para el rumbo institucional?

S: Lo del comedor popular lo nombran mucho, yo no estaba, pero lo nombran como que primero el comedor funcionaba para el barrio en general (...) Y, en segundo lugar, el jardín, que es una de las pocas, no sé si la única escuela de la zona, que tiene jardín para alumnas-madres. Como puntos, son ellos que yo recuerde, que más se mencionan (Sergio, preceptor, EEM).

Sergio relata el modo en que la escuela diseña nuevas estrategias institucionales que permiten alojar a esos otros que llegan. Puntualmente, refiere a la construcción del jardín maternal para que aquellas alumnas-madres (y alumnos padres también) que concurren a la institución, puedan dejar a sus hijos/as mientras estudian. Desde este testimonio se puede observar la tensión entre ambas hospitalidades. La hospitalidad incondicional actúa al modo de horizonte, la cual en determinado momento se cristaliza –en hospitalidad condicional– y retorna de nuevo al modo de horizonte. Es decir, las lógicas condicional e incondicional no representan una dicotomía. Se trata más bien de una tensión, que supone un continuo entre ambos polos de la hospitalidad. En su carácter de absoluta se reconoce como imposible, empero se logra, solo en parte, de manera temporal y fragmentada, por medio de la hospitalidad condicional que nunca es suficiente.

Por ende, cuando Sergio relata la apertura del jardín maternal estaría dando cuenta de que esa llegada inesperada que irrumpe y fuerza a que el anfitrión se deje afectar. En este recibir al extranjero se hace necesario el diseño del nuevo espacio. Ahí se cristaliza la hospitalidad incondicional en condicional, puesto que estas/os jóvenes y sus hijas/os son ahora recibidos, esperados, se les asigna un lugar, con horarios, exigencias, etc. El jardín mostraría el modo en que se logra, parcialmente, la hospitalidad incondicional. En este punto, ésta vuelve a su lugar de horizonte, lista para denunciar otras llegadas inesperadas, que no son recibidas.

A su vez, “la hospitalidad se pone en marcha cada vez, cada día, cada instante, con la llegada del otro, el arribante inesperado, que viene a arruinar el cálculo soberano, a mostrar su absoluta falta de fundamento” (Penchaszadeh, 2017: 42). Ese que viene, ya llegó y no dejará de hacerlo; e introduce un hiato en nuestra certeza; se interroga y nos interroga. Nuestros saberes, legalidades, órdenes son puestos en suspenso. “Introduce cierta cantidad de muerte, de ausencia, de inquietud, allí donde tal vez nunca nos habíamos preguntado, o donde hemos dejado ya de preguntarnos” (Segoviano, 2000: 7). El extranjero, en su posición intermedia entre afuera y adentro, figura la frontera que colabora en la formación de identidad del grupo. El que llega nos cuestiona a nosotros y al sistema, su funcionamiento y su lógica.

[Los principales obstáculos eran las] dificultades en relación a la tenencia de papeles, sobre sus títulos primarios, donde en el BP hay más flexibilidad para recibir esos casos, que están en zona gris de burocracia (Marina, referente, BP).

Las reglas de admisión en el nivel medio son puestas en cuestión cuando llegan estudiantes que no pueden acreditar la primaria completa. Esta situación tensiona al sistema, lo cuestiona y fuerza un desenlace; se trata de la llegada de estudiantes que irrumpen e interpelan el ordenamiento institucional. En ese punto se podría visibilizar la tensión entre hospitalidad incondicional (el estar disponible), la llegada inesperada (personas sin acreditación de primaria completa) y la cristalización en una lógica de hospitalidad condicional (flexibilización de requisito); por lo que el horizonte de incondicionalidad *se corre* un poco más.

Derrida ubica aquí una inversión de roles en la medida en que el anfitrión deviene huésped, ya que se convierte en un invitado en su propia casa.

Pues en la hospitalidad absoluta, el otro me ocupa, no solo pasa el umbral de mi hogar, sino que toma mi lugar, se apodera de lo que soy, pero para ser lo que no deja de venir, porque está ya adentro formando parte. “Es como si el extranjero poseyera las llaves” dice Derrida, indicando no un poder nuevo sobre el hogar, sino una metamorfosis de la relación, una forma distinta de reconocimiento donde no asisto al otro, sino que me hago con el otro (Dipaola, 2015: 4-5).

Derrida sitúa en este punto la posibilidad de liberarse, puesto que el anfitrión no es quien es, hasta tanto no ha venido el Otro. Resulta una paradoja entonces, ya que siendo el rehén del Otro, encuentra allí la posibilidad de liberarse.

Es por ello, que en la temática educativa, tenemos el deber de reflexionar cómo queremos asumir este riesgo. El otro llega, está llegando y no va a dejar de hacerlo. La pregunta entonces es ¿cómo lo recibimos? Si le imponemos nuestras reglas, nuestro idioma; o si le dejamos entrar, dándole las llaves de nuestra morada. Esto supone un riesgo, puesto que el anfitrión no tiene certezas del desenlace: “El primer año el BP funcionó sin reconocimiento institucional” cuenta Marina (referente), acerca de la incertidumbre que enfrentaron las primeras camadas de estudiantes. Pedro también se refiere al respecto:

Hicimos un relevamiento en el barrio. Conocíamos a muchos, eh, bah, por nuestras actividades allá, pero también conocíamos a muchas familias, muchos padres, a través de apoyo escolar, y a veces que mandaban a los pibes a apoyo escolar... un poco porque, era un espacio para hacer la tarea y demás, y otro poco porque no los podían ayudar porque no habían terminado la escuela secundaria o hace muchos años que no estudiaban, entonces, apostamos a la construcción de la escuela (Pedro, referente, BP).

El referente da cuenta de una apuesta –“apostamos a la construcción de la escuela” – la cual evidencia el riesgo asumido. No hay garantías ni cálculos racionales que pudieran estimar el resultado de dicha jugada. Pero igual se asume el desafío.

No hay hospitalidad sin riesgos, porque “el otro siempre es disruptivo y marca el fin de las propias seguridades” (Penchaszadeh, 2014: 52). Es la identidad de la institución y de sus docentes las que se ven cuestionadas a partir de esos sujetos inesperados.

9.2. “Ningún aprendizaje escolar ocurre fuera de la escuela”. Vicisitudes en el ejercicio del derecho a la educación

Los BP, a partir del dispositivo de asamblea y del espacio de plenario de la organización política, se ubicarían como lugares disponibles (Galli, 2019), que, no obstante, se rigen por determinados lineamientos como es el de la horizontalidad. Es posible advertir que no son espacios exentos de conflictos.

Todo esto se decidió por asamblea. En las asambleas muchos estudiantes decían ‘nosotros también tenemos que donar, si esto va a ser horizontal’. Pero, bueno, en esa discusión la horizontalidad como principio básico, ‘pero yo terminé el secundario y vos no; yo salgo de acá y me voy a trabajar y vos no. Entonces, ese estipendio vos lo necesitás para poder ejercitar tu derecho’. Hay toda una discusión entre las distintas facciones de profesores y referentes (Marina, referente, BP).

En los BP las/os referentes suelen donar su sueldo –quienes lo perciben– para sustentar la institución. Ahora bien, siendo que se tiene como premisa básica la horizontalidad, la entrevistada manifiesta el reclamo de estudiantes por querer contribuir también económicamente. Puede verse que este tipo de espacios también contienen disputas en su interior.

Galli expresa el desafío de ser una “escuela disponible” para esos sujetos inesperados, que los deje entrar y que actúe tensionando la lógica meritocrática. En dicha disponibilidad, la igualdad es el punto de partida y nunca el de llegada.

Quando se presenta la inclusión como un problema que afecta la calidad de la educación, muchas instituciones asumen que la primera condición para que el aprendizaje acontezca es que los jóvenes participen de la escuela. Ningún aprendizaje escolar se produce por fuera de la escuela. La hospitalidad, en este sentido no es condición suficiente para garantizar el derecho a la educación, aunque sí necesaria (Galli, 2019: 131).

A continuación, es interesante observar cómo, en tales espacios disponibles, ocurren los aprendizajes, de qué modo se efectúa el derecho a la educación.

E: [Ir a estudiar cada día] ¿Esto considerás que es importante para vos o es importante también para los profes o... o para los otros alumnos?

S: Creo que es importante para los dos. Nosotros aprendemos y ellos se llevan experiencia. Por ahí... una chica viene y está haciendo, no sé, está ayudando a un profesor, para que esa chica por ahí el día de mañana sea una profesora. Está aprendiendo, de cierta forma

E: Claro, como que ella aprende a ser profesora.

S: Sí, sí. Y a nosotros nos viene bien y a ella también. Nos viene bien porque tiene un acompañante

E: Claro, como que se benefician todos digamos

S: Sí (Samuel, 20, estudiante, BP).

Samuel señala una dinámica en la que se produce un intercambio, donde ambas partes se ven beneficiadas: la docente porque va adquiriendo experiencia profesional y las/los estudiantes porque tienen alguien que les enseñe. Derrida denomina este proceso como *don-contra don* y lo ubica en el marco de la hospitalidad condicional. Toma los aportes de Marcel Mauss (2007) quien define al don a partir de la circulación de cosas, bienes y personas, cuyo eje no es la acumulación sino el gasto. Se trata de dar, recibir y luego devolver. En este sentido, se inscribe en la lógica económica de la reciprocidad y del intercambio. Desde el cálculo, el sujeto es reconocido. Hay una intencionalidad en el dar, con retorno.

Una preceptora de la escuela EEM manifiesta las expectativas en dicho intercambio:

E: ¿Y qué es lo que menos te gusta, Miriam, de trabajar acá?

M: Eso... lo que no me gusta es el incumplimiento de los chicos por ahí. Esto de que a veces pasa que uno se frustra porque, mismo a los profes les pasa, que los esperó para

cerrar el trimestre, les dio mil días para que le entreguen el trabajo práctico y tal y “No te cierro, dale”. Y encima no lo entregan, no lo hacen. Entonces los profesores se desgastan, como que... “Viste, te esperé y encima no lo entregaste”. Y los esperan un montón de tiempo. Y uno también “Estoy haciendo todo lo posible, dale”. (...) Y a veces hasta les hemos arreglado: “Vengan a la clase de apoyo, a las 10 de la mañana, a las 12 comen -ni siquiera se tienen que pagar la comida- y después se quedan”. Y no vienen. Entonces uno hace, más que no es que les sobra comida. A ver, este, es como ayudarlos... Uno va, habla con los profes y que no vengan es como...No tienen en su estructura el cumplir (Miriam, preceptora, EEM).

Estos testimonios, junto al anterior, donde Marina hace referencia a la intención de contribución económica de estudiantes, se enmarcarían en la lógica del dar y recibir, propia de la hospitalidad condicional, que es común entre ambas instituciones.

En contraposición, en la hospitalidad incondicional el don resulta imposible. Es definido “como acontecimiento que exige una pureza absoluta del dar (sin retorno, no-intencional, sujeto al olvido absoluto) (...) se sustrae a toda anticipación, problematización o cálculo” (Penchaszadeh, 2014: 54). Derrida postula la hospitalidad como un don ofrecido graciosamente, lo inscribe en la responsabilidad absoluta. “Si hay don, lo dado del don (lo que se da, lo que es dado, el don como cosa dada o como acto de donación) no debe volver al donante. No debe circular, no debe intercambiarse, en cualquier caso no debe agotarse (...) debe seguir siendo aneconómico” (1996: 18). La hospitalidad absoluta es un don sin reserva (Dipaola, 2015).

El continuo entre hospitalidad condicional e incondicional, como puede verse, tiene lugar en las dinámicas institucionales. Aquella puede ser encontrada en la expectativa de intercambio, es decir hay una lógica de don-contradon que circula tanto en BP como en EEM. La hospitalidad incondicional se refleja en el horizonte de igualdad, en el recibir y dejarse afectar.

Me gustó el trato que tenían las profesoras, las educadoras, con los alumnos. Siempre como, de igual a igual. No era como “yo soy mayor porque tengo un título”, no era como “yo me siento superior a vos porque yo soy maestra y vos tenés que hacerme caso”. Sino que era todo de igual a igual. Si yo le quería hacer un favor, ella me hacía y así viceversa. Eso me gustó. (Lorena, 22, estudiante, BP).

Estas actitudes que representan el enfoque de hospitalidad incondicional, al enmarcarse en vivencias de incertidumbre y riesgo, causan temor (Galli, 2019). Son recurrentes los dichos de docentes en torno a no haber sido formados para la realidad en la que hoy ejercen su profesión. El riesgo es considerado un atributo de la modernidad tardía (Giddens, 1994; Beck, 1998). Donde las instituciones ya no ofician más como garantes, se diluyen las

responsabilidades entre los actores, todos se encuentran en una posición de igualdad en materia de responsabilidad y de exposición a los riesgos.

El temor de docentes se dispara a partir de recibir a otros públicos para los que no fueron instruidos, en el “no saber cómo hacer”, no sentirse listos. Frente a ello, Dolores sostiene que deben construirse nuevas maneras de enseñar:

Es todo un desafío... siempre pensar nuevas estrategias didácticas, digo, para no reproducir las clases que uno viene trayendo de la escuela (...) nos planteamos la cuestión de poner el cuerpo, también, en el acto pedagógico y que todos podamos movernos y hacer actividades que nos involucren de otra manera (Dolores, referente, BP).

El temor y el desconcierto que supone su tarea, compele a que referentes tengan una mayor reflexividad sobre su accionar. Para Giddens la reflexividad “se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a una revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos” (1995: 33). En la segunda modernidad se amplían las posibilidades de la emergencia de sujetos reflexivos, capaces de luchar contra aquello que los aliena y les impide actuar libremente en la construcción de sí mismos (Giddens, 1990; 1992).

En el caso de los BP, el dispositivo de asamblea constituye el lugar privilegiado donde se pone en práctica la reflexividad de manera colectiva, entre estudiantes y referentes.

[Lo que más me gusta es] la asamblea porque, como es más podemos debatir todo, todo lo que está mal, lo que falta en el *bachi*, y... y los que... que, o sea, lo que tenemos que hacer en toda una semana lo que hay, lo que hay para hacer (Fatu, 18, estudiante, BP).

Este espacio permite el debate sobre aquellos aspectos a cambiar o el diseño de nuevas estrategias. En estas instituciones la reflexividad emerge como cuestionamiento del orden de sentido, de las prácticas y rutinas institucionales. En una búsqueda por garantizar el ejercicio de derechos del grupo de jóvenes que integran la institución, sus referentes se interpelan de manera permanente. Es decir, lejos de actuar de manera rutinaria, reflexionan en torno a cómo conducirse, de qué modo organizar las actividades y planificar otras. Castoriadis sostiene que “la creación democrática es la creación de una interrogación ilimitada en todos los dominios (...) allí es donde reside su reflexividad. Ella rompe la clausura de significación y restaura así a la sociedad viviente” (1997: 244).

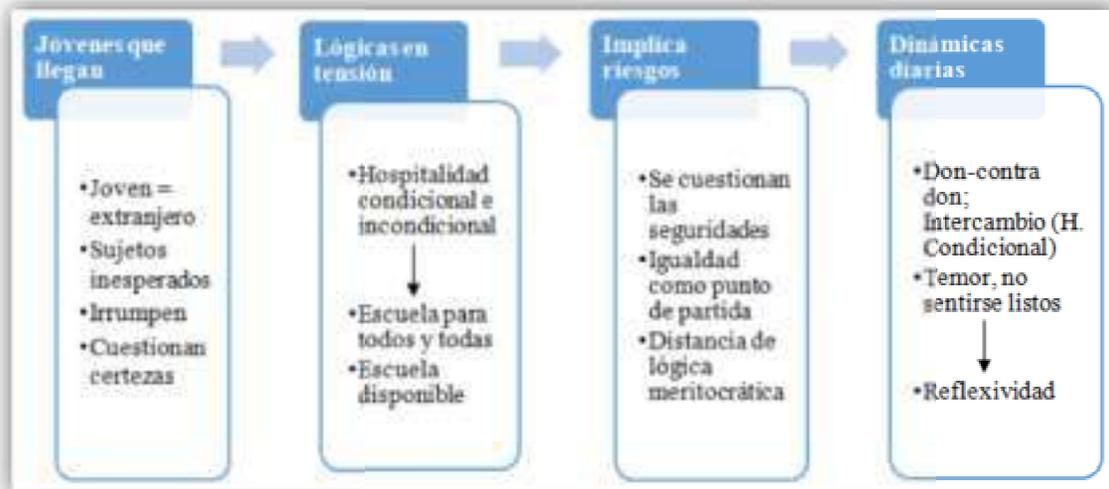
La reflexividad de las y los referentes da cuenta de una apuesta, que conlleva siempre una cuota de riesgo, en la medida en que aquellas acciones (construir, mantener, limpiar) requieren esfuerzos y no hay garantías. En este sentido, Giddens plantea “el reconocimiento

de que la atención a las posibilidades contrafácticas es intrínseca a la reflexividad en el terreno de la estimación y la evaluación de riesgos (...) la vida ha sido siempre un asunto arriesgado, cargado de peligros” (1995: 44-45).

Es importante destacar, que no se trata únicamente de un atributo de los BP. Tal como dice Miriam (preceptora), también en la EEM se buscan diversas opciones para asegurar el derecho a la educación desde ofrecer las clases de apoyo, hasta tener mayor flexibilidad respecto de las inasistencias: “O sea, vos llegaste a las 30 faltas y estás libre. Pero acá no. Llega a las 35 pero que venga. (...) Acá no, siempre una oportunidad más”.

En las dos secciones preliminares, he desarrollado una línea secuencial de los argumentos que van desde la hospitalidad hasta la reflexividad, los cuales pueden verse representados en el siguiente cuadro:

Figura 17. Recorrido aportes teoría de Derrida: llegada de jóvenes a instituciones



Fuente: Elaboración propia.

En los desarrollos preliminares se introducen algunas dimensiones institucionales, comunes entre EEM y BP, en torno a cómo consideran y reciben a jóvenes de sectores populares – particularmente de familias migrantes– y cómo estructuran su dinámica diaria. Los aportes de la filosofía derrideana visibilizan sentidos de aquello que sucede en el interior de la institución. En lo que sigue, me propongo analizar la vinculación entre la institución y el exterior.

9.3. “Fuimos gestionando y gestionando, laburando con el barrio”

Las instituciones trabajan en contexto; esto es, la reflexividad, que caracteriza el modo en que se conducen diariamente, está influenciada por aquello que sucede afuera. En el caso de los BP, se destaca su emergencia a partir de localizar una falta de espacios escolares para personas jóvenes y adultas. En el caso de la EEM, las/os entrevistadas/os relatan el surgimiento de un comedor barrial en la propia escuela, así como el jardín maternal al lado de su edificio. Tales eventos dan cuenta de una conexión entre la institución y el barrio, que refleja el carácter territorial de tal reflexividad (Giacoponello y González, 2019).

El territorio excede la mera localización de la institución, que se constituye como expresión social de dicho espacio. Tanto las EEM como los BP se posicionan como instituciones territoriales en la medida en que sus dinámicas incluyen la producción social, política, económica, simbólica-cultural del espacio geográfico (Soldano, 2008).

Esta vinculación entre institución y barrio se produce por momentos de manera tácita y en otros es generada. Las/os jóvenes dan cuenta de un esfuerzo adrede por parte de docentes:

Lo primero que me sorprendió fue que ellos estaban, los profesores y las profesoras, estaban muy pendientes de lo que pasaba en el barrio, viste, no era solo estudiar nada más (Camilo, 24, estudiante, BP).

Los profesores apoyan mucho al barrio. Que siempre están... más ahora que, ponele, la urbanización que van a hacer ahora... las personas usan palabras, bueno, los arquitectos que vienen, usan palabras que las personas que no entienden, ellos entienden, y... y lo explican. Te explican todo, y te dicen (Fatu, 18, estudiante, BP).

Camilo y Fatu manifiestan que si bien las/os docentes del BP no pertenecen al barrio, se involucran con los procesos que allí ocurren. De este modo, asisten a las reuniones por la urbanización, trabajan en red con otras instituciones para organizar actividades en conjunto, promueven la creación de nuevos espacios, etc. Marina, referente del BP, relata el abordaje de problemáticas barriales en el marco del proyecto educativo.

[Se buscaba que pudieran] Implicarse de una manera menos querellante con el barrio, o una querella por la positiva, implicarse con el barrio, vivir el barrio como un espacio de imposibilidad o de potencia, eso se tiene que dar en el trayecto de los tres años. Bueno, cuando llegamos al tercer año donde se trabajan proyectos comunitarios, es ¿cómo podés convertirte en un agente de cambio? Implicándote en el barrio desde otro lugar, entonces, una de las propuestas más interesantes, para mí, fue la salita de salud y la cooperativa textil de mujeres.

En el último año de cursada hay una materia en la que las/os estudiantes diseñan proyectos para el barrio. Por ello, no se trata únicamente que las lógicas barriales se expresan en la propia institución, sino que ésta también suscita una presencia en el barrio. Por supuesto, que

siempre ocurre en tensión, dado que estas convocatorias no siempre son bien recibidas o no se produce la participación esperada.

[Cuando se hacen actividades abiertas al barrio y es poca la concurrencia] no quiero ni... ni venir, porque, no sé, te hace sentir mal. A mí me hace sentir mal. Igual venimos, no sé, hablamos entre nosotros nomás y listo, pero... no sé, esperas a la gente viste, como para... con ansias, para decirles, y que... te decepcionan, viste, y no vienen. Eso te molesta (...) yo sí, me siento mal, me molesta, me enoja... viste, de enojarme y... después ya ni a la persona le quiero saludar (Fatu, 18, estudiante, BP).

Cravino (2009) considera central a la noción de espacio (social) para analizar el barrio, el cual implica una escala de interacción que visibiliza procesos sociales más amplios. La autora, siguiendo los aportes de Ariel Gravano (2003) y Merklen (2005) en sus estudios acerca de la sociabilidad barrial, destaca “(...) la centralidad que adquiere el espacio barrial para las nuevas problematizaciones de la ‘cuestión social’. Entonces, el espacio no es sólo un marco, sino una dimensión de la práctica social” (Cravino, 2009: 21). Es posible acceder a las lógicas de sectores populares si miramos lo que sucede en el espacio barrial.

A su vez, en aquellos barrios donde hay carencias materiales, sus habitantes deben movilizarse sobre la base del territorio (Cravino, 2009). Es interesante observar el carácter ambivalente del barrio respecto de la producción de desigualdades. Desde las perspectivas relacionales, Reygadas (2008) supone que los vínculos de solidaridad pueden actuar como mecanismos de compensación frente a injusticias. Tal como desarrollo en el capítulo 2, la desigualdad tiene diversas dimensiones lo que fuerza a un abordaje integral, que supere la mirada material únicamente, a la que se ven expuesta las y los jóvenes de sectores populares. Además, como desarrollo en el capítulo 6, sufren procesos de estigmatización y culpabilización que potencia tales desigualdades. Tilly (2000) considera que cuando éstas devienen persistentes se debe a pares categoriales que las justifican, como pueden ser: villero-residente mejores barrios, extranjero-nativo, ladrón-trabajador. En este sentido, el barrio presenta un doble carácter ya que, por un lado, promueve lazos de solidaridad y dinámicas territoriales que posibilitan la gestión de recursos; mientras que, por el otro, conduce a la desigualdad por cuanto comanda atributos que sostienen los pares categoriales, así como también consiste en un espacio de privación material.

Cravino (2009) define al barrio popular como aquel en que coinciden: acción colectiva, políticas públicas (en tanto espacio de focalización), soportes de familias y construcción de solidaridades de base territorial.

El barrio puede resultar central en la formación de la identidad cuando los lazos de integración social no son lo suficientemente sólidos, como se da en los barrios populares

(...) Las solidaridades barriales ocupan los espacios vacantes dejados por las instituciones, y lo hacen por medio de las relaciones de proximidad (p.28) (...) El barrio cumple una función de mediación entre el individuo y la sociedad mediante su inscripción en la ciudad. Sin embargo, la característica principal de los barrios populares es su déficit de integración (Cravino, 2009: 29).

La autora recupera a Merklen (2005) quien detalla elementos de los barrios populares: el territorio como fuente de poder (recursos), la cohesión, los estilos, comportamientos, estéticas particulares, y la posibilidad de devenir una vía para la integración en ciertas coyunturas.

En el caso del BP se observa la meta de garantizar derechos, no solo para quienes son estudiantes (derecho a la educación), sino también para vecinos/as del barrio. Asimismo, el derecho a la educación se encuentra condicionado recíprocamente por el ejercicio de otros derechos; esta mutua afectación es abordada en el marco de la institución.

Para mí el BP resolvió cuestiones de derechos humanos como la educación y la salud. Con el trabajo podemos decir que es, vía la cooperativa como acceso a un conjunto muy reducido de mujeres, que es el granito de arena. Pero... que haya una salita de salud al fondo de la villa es un hito barrial (Marina, referente, BP).

Los BP surgen y se despliegan en el entramado social propio de los barrios, los cuales median entre individuo y sociedad, al modo de agentes. Desde la Teoría del Actor-Red, Bruno Latour (2008) define *agente* a aquello que hace algo, transforma. Los objetos son capaces de transportar la acción, a través de fuerzas distintas a los vínculos sociales. Este autor considera que las cosas pueden determinar y servir como “telón de fondo de la acción humana”. Así como también podrían “autorizar, permitir, dar recursos, alentar, influir, bloquear, hacer posible, prohibir, etc.” (p.107). En ese sentido, transportan la acción social, que consiste en establecer conexiones entre humanos y entre objetos.

Si la acción está limitada *a priori* a lo que los humanos “con intenciones” y “con significado” hacen, es difícil ver cómo un martillo, un canasto, un cerrojo, un gato, una alfombra, un jarro, una lista o una etiqueta también pueden actuar. Podrían existir en el dominio de las relaciones “materiales” y “causales”, pero no el dominio “reflexivo” y “simbólico” de las relaciones sociales. En cambio, si nos mantenemos en nuestra decisión de partir de nuestras controversias sobre actores y agencias, entonces cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor, o si no tiene figuración aún, un actante (Latour: 2008, 106).

Los objetos entonces son mediadores. Tienen la particularidad que sus datos de entrada no predicen los de salida, por ello, referentes no pueden anticipar cómo será el acontecer del nuevo BP, o cuál será la respuesta de las personas vecinas frente a la iniciativa de un comedor. Los elementos pueden volverse complejos, en el sentido de cargar múltiples direcciones, incluso contradictorias con las descripciones de su rol.

A su vez, la vinculación con el barrio también se produce a la inversa, cuando las/os vecinas/os colaboran con la institución, por ejemplo en las actividades de colecta de dinero. Uno de los BP surge mediante la donación de un terreno por parte de una vecina. El otro, en una casa alquilada a bajo costo. Nuevamente, estos encuentros también producen desencuentros:

Para mi otro momento clave en nuestra historia tuvo que ver, más allá de cuando surgió el *bachi*, obviamente, con la mudanza de... de... el primer año lo hicimos, como dijimos, acá, en la esquinita... era una casa que nos prestaba una vecina, nos alquilaba una vecina la parte de delante de su casa, nos generaba algunos conflictos porque ella pensó que iba a ser un ratito que cursábamos, y, de repente, claro, ya... íbamos con toda nuestra potencia, el apoyo escolar, estaba... eh, el *bachi*, reuniones que duraban mucho en ese momento, quizás de 7 a 11 de la noche... eh, capaz... eh, y en general, nos extendíamos un rato más... entonces era como, eh, fue difícil la relación, no estábamos del todo cómodos con el lugar y acá le empezamos a alquilar a Beni, que es una vecina que conocemos desde que empezamos a laburar en el Barrio, eh, que le dábamos apoyo escolar a su sobrinita... (Pedro, Referente BP).

Resulta claro que las relaciones no son sencillas. En estos intercambios hay desencuentros tal como lo expresa Pedro o Fatu al relatar la frustración cuando vecinas/os no participan conforme a lo esperado. En el caso de la EEM, las/os preceptoras/es manifiestan que cuando hay alguna situación que lo amerite, las directoras de la escuela van directamente a la casa de las/os estudiantes para localizar a su madre o padre; aunque no siempre lo logran. Sin embargo, aún con obstáculos, estas instancias de trabajo en conjunto contribuyen a que la propia institución se legitime en el barrio y construya así su identidad.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí (Larrosa, 2009: 16).

Proceden mediante un movimiento de ida, que implica salir al encuentro del otro, de los imprevistos, de lo urgente, de lo que sucede. Y un movimiento de vuelta, donde todo ello modifica la propia identidad institucional, altera lo propio, lo interno. En estos marcos territoriales, la reflexividad deviene la dinámica de búsqueda permanente, de apertura hacia el otro –el barrio, sus jóvenes, el extranjero– y la propia afectación a partir de dichos encuentros. La reflexividad también supone el cuestionamiento y la reinención de cada institución.

Es decir, en el caso de los BP su identidad está permanentemente cuestionada. Esto es, los modos en que se presentan hacia el barrio u otras instituciones, las actividades que realizan, los vínculos que se tejen en su interior, las redes construidas con otras instituciones,

constituyen elementos de su identidad que son revisados cada vez. Siendo que parte de lógicas territoriales, cada nueva acción, en, desde y con el territorio, implica un *feedback* que se traduce en un replanteo (reflexividad) en torno a su accionar. No se trata de que la propia identidad institucional se ve alterada a partir de los sucesos, sino que allí mismo se construye, en un proceso permanente.

El caso de las EEM, dado que su lógica es distinta, al ser instituciones formales, burocratizadas, se someten a las reglas estatales con menor margen de maniobra para poder *desencorsetarse*, es decir aflojarse la estructura que las contiene y regula. Por supuesto que esta condición no exime a los actores de la reflexión de sus propias prácticas, que como vemos realizan arreglos para favorecer la continuidad de sus estudiantes.

9.4. “Jóvenes que terminan, pero no se gradúan”. Dilemas entre el egreso efectivo y el futuro incierto

Siguiendo con la intención de visibilizar tensiones, desafíos y características comunes entre ambas instituciones, quiero detenerme en una dificultad que emergió entre referentes de EEM y de BP.

E: ¿Cuáles considerás que son los principales desafíos?

M: Que terminen la secundaria. Hay cantidades y cantidades que llegan a quinto y no se reciben, no sé por tres materias o cuatro materias. Y vienen 10 años después a querer terminar, por ejemplo, o nunca lo terminaron pero llegaron hasta quinto y no lo terminaron. O que abandonan a cuarto. Entonces, creo que un desafío es ese, que terminen la secundaria, que entiendan que les va a servir para un futuro, aunque sea el secundario. Ni hablar de una carrera universitaria o terciario, para ellos es algo que no lo ven en alguna de sus posibilidades (Miriam, preceptora, EEM).

M: Porque incluso muchos de los de tercer año, se gradúan y otros no. Pero no quiere decir que dejaron de venir, no se gradúan. O sea, les quedaron materias, como sucede en cualquier otra escuela que de quinto te quedaron tres materias

E: Claro. ¿Y son de ir a rendirlas?

M: No. Eso genera mucha dificultad, o sea, como si tuviese que improvisar una respuesta sin someterla a mucha reflexión, puede tener que ver algo con que los llamados, digo, viste en la escuela tradicional están los llamados a rendir en ciertas fechas inamovibles en donde ahí opera como el poder de la ley de la escuela, acá me parece que entra en la trampa de la flexibilidad (Marina, referente, BP).

Ambas entrevistadas manifiestan con preocupación el poco egreso efectivo que tienen las y los estudiantes. En el capítulo 7 desarrollo sus trayectorias educativas señalando cómo la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran inmersas/os condiciona la continuidad escolar. Muchas veces se ven compelidas/os a abandonar los estudios, lo que es vivido como un fracaso, asumiendo autoculpabilizaciones. Saraví (2015) da cuenta de aquellos eventos

que pueden parecer simples o intrascendentes, pero que, sin embargo, en sus vidas tienen consecuencias graves, como es provocar, en parte, el abandono escolar. “Es necesario considerar que la estructura de oportunidades que facilita la educación formal no se construye sólo por la disponibilidad de escuelas públicas o su obligatoriedad constitucional” (p. 98). En ese sentido, alienta al análisis de las biografías juveniles, a fin de comprender significados, demandas y expectativas puestas en juego.

En primer lugar, es importante recordar que el tránsito por la secundaria es una prueba en los procesos de subjetivación de jóvenes. Martuccelli (2010) define este concepto como aquellos desafíos históricos, socialmente producidos, que son comunes en una sociedad, pero que se distribuyen de manera desigual. Los sujetos se ven compelidos a enfrentar tales retos, lo que nunca sucede de igual modo.

En segundo lugar, es deseable interpretar este asunto en el marco de la modernidad tardía y el declive institucional, por el cual aquellas instituciones tradicionales (trabajo, escuela, familia) no proporcionan ya más las orientaciones que dan sentido a nuestra existencia, del mismo modo en que lo hacían antes. En la medida en que la sociedad (las instituciones) no transmiten de modo homogéneo normas de acción, ahora son los individuos los que deben conducir sus trayectorias sociales por medio de la reflexividad (Giddens, 1991; Beck, 1998). Araujo y Martuccelli (2011) refieren que en otros momentos algunas cuestiones eran responsabilidad de las instituciones, dado que esto hoy no ocurre más, los actores deben protegerse ellos solos de tales riesgos. “Los individuos se perciben como obligados a buscar respuestas por sí mismos a una serie de falencias estructurales, lo que inevitablemente incrementa las inseguridades y las diferencias entre los actores” (p. 177).

A las y los jóvenes en la actualidad les toca afrontar tamaña tarea: darle sentido a su experiencia educativa. Tanto Araujo y Martuccelli como Saraví confirman que este desafío es común a todos los sujetos, pero que según los recursos con que cuentan, será más o menos difícil de superar. Saraví (2015), en un reciente estudio, señala que el reto de darle sentido al hacer y estar en la escuela ocurre tanto de sectores populares como en privilegiados.

Al analizar los (no)egresos de jóvenes, es interesante incluir su mirada. Ramírez y Tapia (2019) a partir de un trabajo de investigación con jóvenes de sectores populares señalan que el finalizar los estudios es un proyecto de relevancia en sus biografías. Así también, en el presente trabajo, muchas/os lo ubican como un acontecimiento biográfico. Por ejemplo,

Daniela señala dos eventos vinculados con el egreso: la entrega de diplomas y la fiesta de egresados; así también lo mencionan Camilo y Samuel, quienes también pasaron por dicha instancia.

Es posible conjeturar que en esta valoración por el tránsito escolar y la obtención del título estaría primando la lógica de integración, de la sociología de la experiencia. Ésta alude a un orden más tradicional e implica que los sujetos actúan según normativas externas que han sido interiorizadas.

Ahora bien, desde el lado de la institución es interesante observar que el ritual de entrega de diplomas tiene lugar de todos modos, más allá de que no sea un egreso efectivo. “El analítico lo vienen a buscar después cuando se reciben, digo, acá muchos se reciben, pero en realidad es el papelito que dice “Se recibió Pirulo” pero no tienen el analítico, que es el que sirve” (Miriam, preceptora, EEM). En concordancia, relata Samuel:

S: Me egresé, pero yo no me... dos materias, historia y economía, eh en economía me lo llevé porque tenía que hacer un proyecto y ese proyecto no sabía ni cómo hacerlo

E: ¿Y las rendiste ya o todavía las tenés previas?

S: Las tengo previas, colgadas. Tengo que... hacer de nuevo

E: ¿Las tenés que recurrar, no las podés dar libre o con algún examen?

S: Las puedo hacer, pero ya, ya perdí toda la información de la cabeza

E: Y, Samuel, digamos, cuando, por ejemplo, no, uno es alumno y... o sea te llevás materias, digamos, ¿no te entregaron el título o sí te lo entregaron?

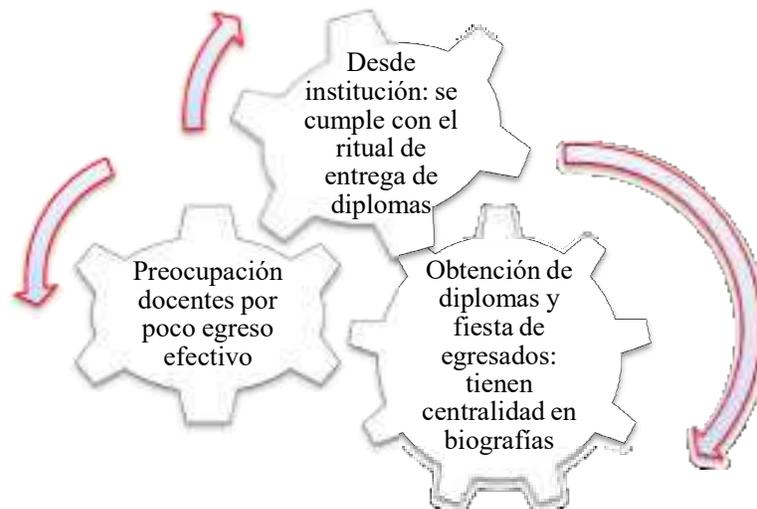
S: Te entregan un título simbólico nomás, que es del *bachi*. Pero el título título no. Hay que hacer todo un papeleo, todo.

E: Y... tendrías que rendir las materias para que te den el título

S: Si (Samuel, 20, estudiante, BP).

Entonces, es posible visibilizar tres elementos en esta situación:

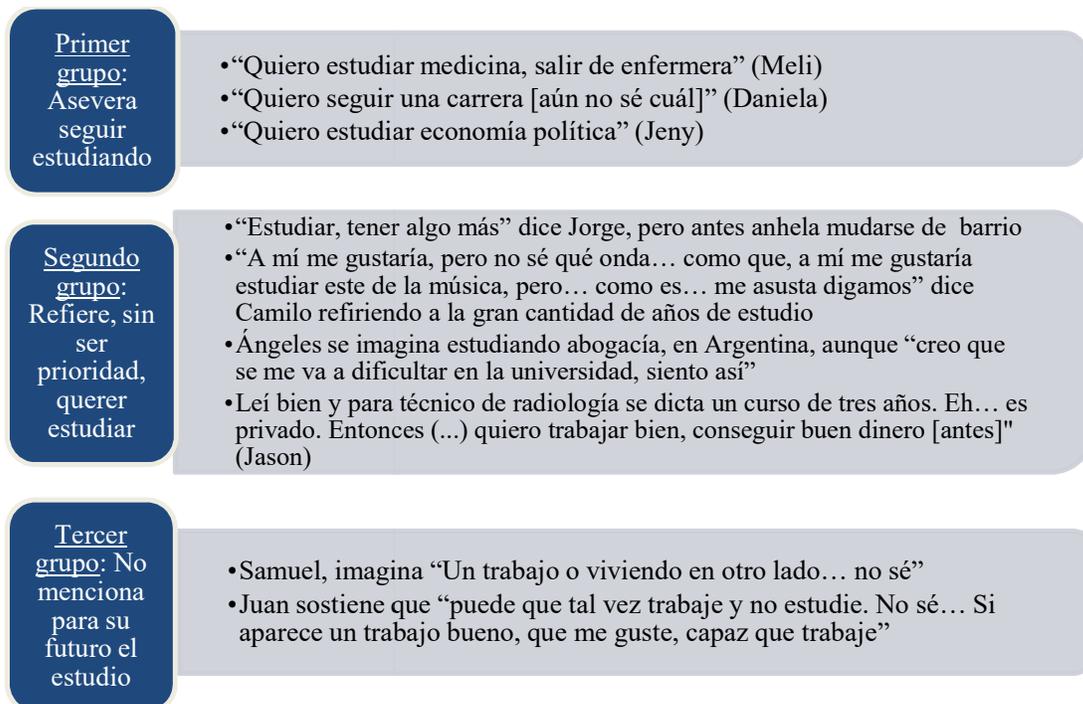
Figura 18. Implicancias del poco egreso efectivo



Fuente: Elaboración propia

A partir de estas aproximaciones, podríamos reflexionar en torno a: ¿Qué imaginan para su futuro? ¿Es el título secundario importante para dicho fin? Recupero la respuesta de las/os participantes, agrupándolas en tres grupos.

Figura 19. Aspiraciones a futuro de jóvenes participantes



Fuente: Elaboración propia.

El título secundario sería central para quienes quieran continuar estudiando, que, como vemos, no son la mayoría. De este modo, no resultaría paradójico que valoren el tránsito escolar y la entrega de diplomas, aunque no terminen formalmente la secundaria; puesto que culminar con el título de egreso no sería indispensable para sus intereses a futuro.

Es posible inferir que una vez transcurrido el curso regular del año, cuando éste culmina y el/la estudiante adeuda materias, se precipitaría la pérdida de centralidad de la escuela. Saraví (2015) señala que esto ocurre principalmente en los últimos años, con la aparición de otras alternativas que adquieren mayor protagonismo.

A partir de los niveles superiores, especialmente a partir de la secundaria, los beneficios y retribuciones de una mayor educación comienzan a ponerse en duda, y no es clara la conveniencia de los sacrificios que implica una inversión que en el mejor de los casos será recompensada en un futuro que tampoco es visualizado con certidumbre. Los roles familiares, el trabajo, la migración, e incluso la participación en ciertas actividades ilegales y/o criminales, en cambio, responden de manera más inmediata (aunque precaria) a las demandas y expectativas económicas y/o identitarias asociadas a la experiencia juvenil. En estos contextos, además, pueden contar con el valor simbólico que les otorga el reconocimiento social (Saraví, 2015: 203).

En este sentido, podría estar imperando una lógica de estrategia, siguiendo los planteos de la sociología de la experiencia, puesto que se trataría de una evaluación racional de los costos y beneficios de la experiencia, que conduciría a la continuidad o abandono escolar.

En este punto, conviene interrogarnos por los sentidos de la educación, es decir, ya introduje que las/os participantes valoran la educación, pero ¿por qué razones? Aspectos que trato de reseñar en la siguiente sección.

9.5. “No hay como ir a la escuela...”. Sentidos de la experiencia escolar

Este apartado pretende asumir el desafío reflexivo que proponen Dubet y Martuccelli: “Ya no se trata solamente de preguntarse cuáles son las motivaciones de los estudiantes, pregunta tradicional, sino de saber de qué manera los estudiantes construyen el sentido de sus estudios” (2000: 252). Para ello, recupero los testimonios de las y los jóvenes según las lógicas de acción de la sociología de la experiencia.

En primer lugar, algunas participantes refieren:

E: ¿De las cosas de la escuela, cuáles te parece que son cosas importantes para los chicos y las chicas del barrio?

B: Principalmente, que les hablen de la educación sexual, para que las chicas se vayan sabiendo más, cómo cuidarse, o siempre hacen una clase y entonces eso es muy importante, para que vayan aprendiendo cómo cuidarse en las relaciones para que no se

contagien enfermedades. Eso me gusta, para que se enseñe más (Blanca, 17, estudiante, EEM).

E: ¿Para qué sirve la escuela Leila?

L: Y yo pienso que es para que los chicos aprendan, para que se desarrollen más y para que... se desarrollen, aprendan. Y para cuando ya estén grandes, ya digan yo aprendo y cuando tengas un problema lo puedas resolver, porque como ya estudiaste, ya sabés todo... ante un problema ya lo hacés fácil (Leila, 16, estudiante, EEM).

Blanca y Leila ofrecen argumentos que podrían ser ubicados en la lógica de integración puesto que aluden a los sentidos tradicionales, como es la adquisición de conocimientos, que se presumen útiles. Sus explicaciones encastran en la estructura del sistema: “para que los chicos aprendan, para que se desarrollen más”. Podría pensar que se encuentran reproduciendo dichos normativos de los relatos tradicionales, que remiten a los sentidos de origen del nivel medio, explicitados en el capítulo 8, cuyo fin era la formación general con conocimientos humanistas.

En segundo lugar, otras/os participantes defienden y promueven a otros/as jóvenes que estudien:

Y yo a varios de mis amigos les dije “por qué no estudian, si lo tenés acá, a un paso; son tres horas...y no vas a estudiar (Jorge, 23, estudiante, BP).

Laburar dos o tres horas más, ¿de qué te sirve? Si al fin y al cabo vas a seguir ganando eso. Pero este chabón que terminó la EEM va a ganar mejor que vos. Porque tiene un estudio, sabe hacer cosas. (...) Para mí estudiar es invertir en uno mismo (Samuel, 20, estudiante, BP).

Desde la lógica de estrategia, ambos testimonios explicitan los cálculos racionales, por ejemplo al considerar la distancia del BP, o la cantidad de horas que insume la cursada, frente a los beneficios que puede tener el estudiar. Samuel, de hecho, manifiesta que estudiar es una inversión.

Asimismo, en esta lógica es posible ubicar otro argumento que emergió con muchísima insistencia en el trabajo de campo:

E: (...) ¿Y en qué otras cosas crees que el título sirve? Cuando decís esto “El título sirve” ¿para qué?

J: Sirve para poder seguir estudiando, vas a un laburo y tenés secundario y te toman. Si no tenés secundario no te toman. Sirve para mucho. Te abre puertas, para seguir estudiando o en lo laboral también. (Jorge, 23, estudiante, BP).

J: Porque sin el secundario terminado no podés trabajar de casi nada

E: Aha. Como que te da más oportunidades de trabajo

J: Claro (...) La escuela te habilita a buscar trabajo (Juan, 17, estudiante, EEM)

Este factor, también responde a la lógica de estrategia, puesto que vincula los cálculos de costo con el objetivo del progreso social. Es decir, se trata de ubicar a la educación – particularmente el tránsito por la secundaria– como un medio para alcanzar una movilidad social ascendente. Se trata de una estrategia para incrementar el capital cultural y mejorar así la posición social y económica; se consolida como “(...) ‘un arma’ que les permitirá hacer frente al creciente deterioro del empleo, a las transformaciones en la organización de la producción, a los cambios en la estructura laboral y al aumento del credencialismo en el mercado de trabajo” (Guerra Ramírez, 2012: 252). De este modo, se trata de una maniobra de compensación, puesto que se orienta a alcanzar una mejor posición social y equilibrar las desventajas que sufren en otros ámbitos (familia, barrio, con pares, etc.) (Guerra Ramírez, 2012).

Sin embargo, en un punto este argumento comienza a ser cuestionado. El título del nivel medio ya no garantiza tener un buen empleo, ni siquiera un empleo (Jacinto y Millenaar, 2015; Martínez, 2017). En un estudio con población de sectores vulnerabilizados, Binstock y Cerrutti (2005) encuentran que jóvenes de tal procedencia son más proclives a asignar un valor instrumental a la educación. Las autoras observan que si bien hoy el título secundario no ofrece garantías de conseguir un trabajo, no tenerlo condena a peores puestos, más precarios o con formas abusivas.

La preocupación –como una constante– sobre la falta de trabajo, refiere a un desajuste importante entre los imaginarios juveniles, las expectativas sociales dominantes (de incorporación a través del trabajo) con la realidad que los jóvenes están percibiendo, una realidad donde la escuela no es más el trampolín para la incorporación productiva, y aunque mantiene un aura de lugar de conocimientos, éstos en la percepción juvenil parecen desconectados de la posibilidad de movilidad social (Reguillo, 2007: 105).

Entonces, podríamos cuestionarnos, si las/os jóvenes creen en la movilidad social ascendente, ¿por qué motivo no terminan los estudios? Un atisbo de respuesta puede ser porque empiezan a descreer de tal destino. Saraví (2015) sostiene que estos sujetos comienzan a poner en duda el valor de la escuela y se acrecientan otras alternativas que compiten con la vía escolar, “La pregunta que se plantean los jóvenes y sus familias es si contar con más ‘credenciales’ académicas se traducirá en una mayor retribución económica” (p. 111).

Por otro lado, la educación supone un trayecto complicado, costoso, difícil de sostener para personas jóvenes y sus familias, del que probablemente no obtendrán ningún beneficio significativo en el corto plazo, en términos de formación, movilidad y ascenso social (Tenti Fanfani, 2000).

Frente al interrogante, Araujo y Martuccelli (2012) consideran que los sectores populares confían en la promesa de movilidad ascendente a través de la educación, en parte porque no ven otra vía para tal fin, tal como desarrollo en el capítulo 5.

En tercer lugar, otros argumentos de participantes consignan:

Y, yo creo que la escuela nos da así como, nos da como un apoyo también, a veces, moral. Porque hay algunos colegios que sé que dan, que les ayudan y les entienden (Daniela, 20, estudiante, EEM)

E: Pero para el barrio, para la idiosincrasia de ese barrio, ¿la escuela qué sería?

G: Yo creo que la escuela sería el lugar donde comen, básicamente, este, yo creo que los mandan más que nada, para que no estén en la calle. O sea, no sé si los mandan tanto para que aprendan, sino que creo que viene más por ese lado (Gabriel, preceptor, EEM)

Y acá veo lo mismo, con los *wachines* de 13 años que están fumando marihuana. Y digo “¿dónde están tus papás? O ¿qué hacen acá fumando y no están en el colegio?” (Jorge, 23, estudiante, BP)

Estos tres testimonios, son algunos, entre varios, que también se enrolarían en la lógica de estrategia, puesto que detallan alcances y funciones de la escuela, desde una perspectiva racional. Si bien la meta no es, como en los casos previos, la adquisición de habilidades para un mejor posicionamiento en la escala social, aquí se visualiza otro objetivo, vinculado con la contención: “nos da como un apoyo”, “para que no estén en la calle”. Florencia Gentile (2016) recupera, y tensiona, significaciones comunes en las que la escuela ocupa un lugar “libre de males” frente a otros espacios peligrosos como es la calle, tal como también expresan las/os participantes citados.

Por último, otro grupo de participantes refiere al sentido de la educación en los siguientes términos:

E: ¿Por qué querías estudiar?

C: Y yo me di cuenta cuando trabajé que te pueden usar mucho si no tenés estudios... que ellos se aprovechan de eso, viste, encima eran re... re garcas. Y ahí fui aprendiendo muchas cosas igual

E: ¿Esto de que se abusaban era con plata o los horarios, ese tipo de cosas?

C: Como que ellos te trataban como animales (...) Ahí dije “Yo no puedo vivir así, tengo que estudiar, saber algo para ver qué se puede hacer con esto”. Por lo menos tener palabras ante esas cosas. Y así quería terminar y también egresarme en algo y tener una profesión, decía yo (Camilo, 24, estudiante, BP).

E: Eh, si había algo puntual que tu mamá hacía o decía para demostrar esto de que era importante

L: Sí, o sea igual, para toda la familia, la educación es como muy importante. Es, “para ser alguien en la vida” dice mi mamá. Yo creo que soy alguien en la vida por más que estudie o no estudie. Pero, para tener más conocimiento y no dejar que nos digan esto, como darle la razón a los que dicen que... no servimos para nada (Lorena, 22, estudiante, BP).

E: ¿Vos pensás que el hecho de ser papá, eh, ayudó a que vos quieras terminarlo [el secundario] más que si no hubieras sido papá?

J: Claro... como que, como te pones a pensar, no, que... qué ejemplo le voy a dar en un futuro, qué se yo. Que él esté estudiando y no quiera estudiar y vos le exigés y él te diga “pero si vos no estudiaste, qué venís a reclamarme”. [Poder] decirle “Si yo pude, vos podés” (Jorge, 23, estudiante, BP).

Estos testimonios darían cuenta de la lógica de subjetivación, ya que se distancian del orden moral y se vinculan con la ética, aludiendo a la “(...) capacidad de vivirse como el autor de su vida y como su propia referencia” (Dubet, 2013: 210).

Si bien Lorena discute con el mandato materno de llegar a “ser alguien en la vida”, puede interpretarse aún en la disputa, los motivos de logro personal y demostrarse a sí mismos una superación (Weiss, 2012). En otros estudios, María Inés Guerra Ramírez (2012) sostiene que jóvenes valoran de la escuela el acceso a conocimientos y competencias, que les permiten “ver las cosas de otra manera” (p. 276). Es decir, las/os participantes refieren que mediante la educación pueden posicionarse diferente. Javier Auyero (1993) muestra cómo jóvenes de sectores populares perciben al tránsito escolar como un medio para “defenderse” en la vida, para poder expresarse; “La escuela permite a nivel simbólico integrarse, intentar relacionarse de manera pareja con los otros” (p. 72).

En un reciente estudio de Napoli y Richter (2019) introducen la noción de *huellos subjetivos*, por la cual manifiestan que las instituciones educativas ocupan un lugar donde jóvenes de sectores populares logran desarrollar ideas y proyectos; “Allí perciben la posibilidad de poder *ser* como son, expresarse” (p. 36).

De este modo, las lógicas de acción comandan diversamente las experiencias educativas de jóvenes:

Figura 20. Lógicas de acción en las experiencias educativas de jóvenes



Fuente: Elaboración propia.

Saraví (2015) advierte que los sentidos de la educación no son simplemente diferentes, sino que están desigualmente contruidos.

El sentido de la escuela se segmenta principalmente por sectores sociales y no a nivel individual. Además, el eje más relevante de esta fragmentación es la desigualdad socioeconómica. Más allá de las motivaciones personales que pueden impulsar la agencia y el deseo de estudiar, no son los individuos los que dotan de sentido a la escuela, sino que estos sentidos se construyen socialmente en micro o meso espacios sociales (p. 104).

La población migrante se encuentra en una posición de mayores desigualdades respecto de la nativa, aún en condiciones ya de vulneración. Por esto, es interesante analizar el modo en que estas lógicas de acción promueven la experiencia escolar para este grupo.

En un espacio social, tal como desarrollo en el capítulo 4, padres y madres migrantes sostienen altas expectativas en el tránsito escolar de hijas/os, lo que supone esfuerzos familiares para lograr una trayectoria exitosa durante el nivel primario. En el capítulo 5, destaco que en el nivel medio si bien la participación de progenitores es menor, parece que las y los jóvenes han incorporado el mandato de movilidad ascendente por cuanto ellas/os ya reconocen la importancia del estudio.

Novaro, Diez y Martínez (2017) consideran que en familias migrantes, el sentido instrumental de la escuela, convive con la apuesta por la continuidad de estudios como condición de progreso, a la vez que se enfatizan en los sentidos meritocráticos propios de la educación secundaria. Las autoras reconocen la fuerte expectativa por la titulación, a la que las generaciones anteriores no tuvieron acceso. Sin embargo, tal como señala el capítulo 2, estos sentidos se articulan con la importancia de que las/os jóvenes se integren en los espacios de la colectividad, como imperativo de continuidad y reproducción de las condiciones de vida de la población migrante.

Franzé Mudanó, Moscoso y Calvo Sánchez (2011) refieren, al igual que la madre de Lorena en el testimonio citado anteriormente, que el sentido del estudio y ascenso social se cristalizan en expresiones como “ser alguien en la vida”. La experiencia migratoria podría suponer el no ser “alguien”, en ningún lugar (ni aquí ni allí), por lo que mediante la adquisición de competencias se podría adquirir existencia. En este sentido, se observa la conjunción de ambas lógicas de acción: estrategia y subjetivación.

9.6. “La escuela la construimos entre todos”

A partir del análisis de los sentidos en torno a las experiencias educativas de jóvenes, resulta imprescindible la reflexión sobre el modo en que la escuela se posiciona para los sujetos. A lo largo de las entrevistas, preceptores de EEM insisten en que la educación les va a servir para el futuro; esta referencia en parte es apropiada por sus estudiantes. Sin embargo, hay evidencia en que los mayores niveles educativos no garantizan necesariamente hoy mejores posiciones sociales, ni acceso a ingresos más altos. “Más años de escolaridad, con frecuencia considerada la panacea de los hacedores de las políticas públicas, no han mejorado sustancialmente el acceso al empleo en una economía cambiante” (Perlman, 2006: 176, citada en Saraví, 2015: 111). En cambio, el capital social tendría una fuerte incidencia en tales destinos, tal como se desarrolla en el capítulo 2.

En el marco del declive institucional, que conlleva la pérdida de potencia de los discursos normativos institucionales, las/os jóvenes –y el resto de la población también– “descubren” la falta de garantías en el acceso a un progreso a través de la educación. Por ello, el desafío del tránsito y egreso efectivo les supone una ardua tarea: crear y nutrirse de razones para no abandonar. “Los individuos deben construir su experiencia a partir de motivaciones débilmente determinadas” (Dubet y Martuccelli, 2000: 256).

Considero central que en este panorama se visibilicen las responsabilidades institucionales. “Si la carrera estable no está dada por descontado como una promesa del sistema educativo, no alcanzar dicha estabilidad no sería vivido como una frustración que erosionaría el interés por la educación” (Kessler, 2014: 143). Es decir, las y los jóvenes, que portan una imagen estigmatizada, a lo que se adiciona la condición de procedencia migrante para otros/as tantos, emprenden un difícil camino en vistas a adquirir una mejor posición social a través de la educación, siguiendo los discursos normativos y asimilacionistas (lógica de integración). A su vez, por si fuera poco, cuando no alcanzan las metas propuestas son tildadas/os de fracasadas/os, asumiendo las responsabilidades por tal desenlace. Considero que desde las instituciones hay aspectos a destacar, que pueden propiciar un tránsito educativo diferente, apartándose de los sentidos meramente instrumentales de la formación.

Desde el 2006, se asume el desafío de la educación para todas y todos, lo cual implica tender hacia la igualdad de posiciones que plantea Dubet. “La escuela justa también debe ofrecer bienes educativos que no se relacionen con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad debidos a cada individuo confiado a la escuela” (Dubet, 2004: 78). En este sentido, puede devenir un espacio de cuidado en la medida en que se caracteriza por “la construcción de un lazo social tierno que tenga en cuenta la posibilidad de ‘alojar’ al otro en acto” (Chardon, 2013: 173).

Después el compañerismo se trabaja un montón... Después, trabajar en grupo, esa hermandad que hay, como de distintos países pero como... tratar de que todos seamos iguales o sentirnos cada uno en... Con sus culturas o sus raíces, pero sentirnos como en nuestras casas o nuestros países (Lorena, 22, estudiante, BP).

Lorena se está refiriendo a la *igualdad individual de oportunidades* que plantea la dimensión ética de la educación escolar: insta al reconocimiento de cada uno como tal, siendo tratado como un sujeto individual e igual a los demás, independientemente de sus desempeños (Dubet, 2004) y de sus procedencias –podría agregar–. Este reto propone tomar distancia de los enfoques asimilacionistas e integracionistas que consideran la inclusión de personas migrantes a partir de la renuncia a las pautas de origen (Novaro, 2019). Más bien, se pretende *conectar*, es decir ser abiertas y accesibles, generar “la posibilidad de acogida de lo singular de cada uno/a, y al mismo tiempo como un elemento que expresa un *locus* común sobre el cual situarse, resguardarse y conectarse” (Sustas, 2019: 67).

En este sentido, pensar lo común, para las/os participantes, no requeriría despojarse de lo propio, de las raíces culturales o ascendencias familiares. En cambio, supone trascender tales pertenencias y arribar a *lo que nos une* (Dubet, 2017).

Sin la reconstrucción de un imaginario común, no hay duda de que el reconocimiento de unos será percibido como una amenaza por parte de los otros. En tanto la discriminación proviene de las diferencias, nos obliga a decir qué tenemos en común y a hacer juntos lo que solíamos llamar una sociedad (2017: 14).

Dubet reconoce que en la actualidad se hace necesario construir *un tercero*, cual principios, representaciones, políticas y mecanismos comunes a quienes son discriminados y a las mayorías, así como también instituciones que puedan acoger todas las diferencias.

Crear un común, en cambio, tiene que ver con crear un espacio de articulación distinto, complejo, de reunión de singularidades que no se suman unas a otras ni se toleran simplemente por la obligación de vivir juntas, tampoco de sujetos que sacrifican su espacio subjetivo para entrar en una masa indiferenciada con otros (Nicastro y Greco, 2009: 73).

Construir un tercero requiere necesariamente de incluir a estos sujetos inesperados. Las/os jóvenes de familias migrantes que irrumpen con su impronta y que cuestionan los sentidos tradicionales de la institución, deben ser allí alojados para poder así devenir un espacio de negociación. Pedro (referente, BP) sostiene que “la escuela la construimos entre todos”, haciendo referencia al modo de colaborar, donde cada uno aporta lo mejor que tiene, tanto en sentido simbólico como material.

Un joven relata la invitación de participar en los encuentros promovidos por la organización política a la que pertenecen las/os referentes del BP: “la propuesta siempre está, siempre te dicen ‘si querés opinar de algo o presentar un proyecto, venite y decilo’ (...) Participan gente de afuera, gente del barrio y algunos que otros estudiantes. (...). Fui dos o tres veces, pero no hablé, solo escuché” (Samuel, 20, estudiante, BP). Este tipo de encuentros tiende a la consolidación de una comunidad. Jean-Luc Nancy (1991; 2000) la define a partir del “ser en común” de los sujetos, a través de un proceso fluido de comunicación basado en el reconocimiento mutuo y el intercambio. Se produce la identificación y la eliminación de distancias, mediante la interacción recíproca de personas con sistemas de creencias, experiencias e identidades diversas. “‘Ser’ para Nancy es algo esencialmente social: la existencia es siempre coexistencia; el yo no es previo al nosotros” (Stornaiuolo, DiZio y Hellmich, 2013: 81). Hay interpelaciones mutuas, en la voluntad de asociarse que tienen las personas, que se ubica por encima de las diferencias. En la interacción siempre hay distancia,

que no debe ser comprendida como un vacío a llenar, sino como un espacio de reconocimiento: de nosotros mismos en el otro y del otro en nosotros.

El testimonio de Pedro citado en el capítulo anterior, da cuenta de que en sus dinámicas diarias, mediante espacios de consenso colectivo, las/os integrantes del BP se consideran como pares; asimismo manifiesta la importancia de la igualdad como un atributo central que se juega en la distribución de tareas y de voto para tomar decisiones. Esta horizontalidad podría propiciar la construcción de una comunidad y de “lo común”, que permitan crear y recrear cada vez –en la reflexividad institucional– un ámbito de reconocimiento mutuo, por sobre las diferencias, donde el respeto y la solidaridad generen lazos de subjetivación en las y los jóvenes. Este tipo de relaciones son aquellas que pueden combatir, en la escala micro, las situaciones de desigualdad (enfoque relacional) que viven las personas en posición de subordinación (Reygadas, 2008). Esto no quita que haya tensiones en el interior de tales dispositivos horizontales, producto de los diferentes compromisos y predisposiciones, lo que puede producir frustraciones y enojos, que son parte de la propia experiencia.

En el contexto escolar, la modalidad intercultural bilingüe puede posicionarse como el *tercero*, así como contribuir a la formación del *común*. Vera Ferrão Candau (2010) distingue la *interculturalidad funcional* de la crítica. En el primer caso se trata de la incorporación de esta temática en el discurso oficial, favoreciendo la cohesión social, pero validando la asimilación de los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica; el foco reside en la disminución de la tensión y conflicto. En cambio, la *interculturalidad crítica* cuestiona las diferencias y desigualdades, pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas, que articulen igualdad y reconocimiento de las diferentes culturas.

En lo que se refiere al ámbito educativo, [las visiones críticas] no reducen la interculturalidad a lo que podríamos llamar un enfoque aditivo, sino que pretenden una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales” (Ferrão Candau, 2010: 340).

Considero que las instituciones educativas pueden configurarse bajo estos valores, lo que supondría un salto cualitativo frente a la actual expectativa de movilidad social ascendente, de corte instrumental. Es decir, resulta problemático que la escuela se estructure como una institución garante de progreso social, cuando ello le escapa a su posibilidad. Sería mucho más enriquecedor, para el proceso de subjetivación que transitan las/os jóvenes, que su sentido gire en torno a la promoción de prácticas democráticas y de ciudadanía. Éstas

permiten el cuestionamiento de aquellas posiciones subalternizadas que ocupan jóvenes de familias migrantes en las vivencias de desigualdad relacional (capítulo 2). Tilly (2000) reconoce que los pares categoriales se basan en la oposición de distintas figuras, que luego de un tiempo, al ser naturalizadas, comandan la desigual distribución de recursos. Por ello, desde una configuración democrática y reflexiva, la escuela puede advenir como un espacio para cuestionar tales sentidos y posiciones.

9.7. Recapitulando

El presente capítulo propone un análisis de algunas dimensiones institucionales, comunes a las EEM y los BP, que tienen efecto en las experiencias educativas de jóvenes, tal como presento a continuación.

El recorrido seguido comienza con un abordaje de estrategias hacia el interior y el exterior de ambas instituciones. En los que se destacan, en primer lugar, enfoques de hospitalidad y de reflexividad territorial. A continuación recupero un emergente de las/os participantes adultas/os: el poco egreso efectivo de las/os estudiantes. Desarrollo al respecto cuáles son las expectativas a futuro que éstas/os refieren y en función de ellas, el título no aparece como central, mucho menos en un contexto actual de pérdida de garantía en torno a su función instrumental para garantizar un progreso social. En tercer lugar, doy cuenta de las valoraciones por la educación que atribuyen las/os jóvenes, los cuales son agrupados en las lógicas de acción de la sociología de la experiencia. De este modo, entran en tensión sentidos de adquisición de conocimientos (lógica de integración), expectativas de movilidad ascendente y contención (lógica de estrategia) y la posibilidad de posicionarse de un modo diverso, novedoso (lógica de subjetivación).

El recorrido del capítulo es representado en la siguiente figura:

Figura 21. Recorrido capítulo 9.



Fuente: Elaboración propia

A partir de los planteos previos, detallo que la escuela se encuentra con el desafío de construir un espacio común, capaz de alojar a la nueva población que llega. La interculturalidad constituye una herramienta que promueve el respeto y la valoración de lo diverso, con vistas a la construcción de prácticas democráticas y de ciudadanía, las cuales trascienden la trayectoria escolar.

La propuesta derrideana de hospitalidad ofrece pistas para pensar en una escuela disponible, que sea acorde a los sentidos que las y los jóvenes hoy le otorgan a la educación. La escuela no puede ofrecerles más una gratificación diferida, al modo de promesa moderna. Más bien, es importante generar una gratificación presente, para que perseveren (Nobile, 2011), la cual resulta de tratos de respeto y reconocimiento, que son la base de la construcción de ciudadanía. Es posible advertir que en el encuentro con pares y con docentes, se diseñan

espacios de cooperación, de búsqueda de consensos, a la vez que de tensiones y conflictos internos. La escuela deviene una instancia de ejercicio democrático, donde pueden aplazarse las estigmatizaciones que sufren las/os jóvenes (capítulo 3), en vistas a promover pautas de ciudadanía, que propicien el convivir con un otro diverso.

Este capítulo apunta a visibilizar qué se pretende universalizar con la obligatoriedad del nivel medio, a partir de considerar tanto las condiciones de posibilidad institucionales, como las expectativas subjetivas de sus estudiantes. Es en ese diálogo necesario, en esa lectura pertinente entre lo que la institución ofrece y lo que el joven precisa, es donde podrá gestarse un verdadero sentido de dicha universalización. Esto compone un desafío importante, dado que cada joven no pretende lo mismo de su tránsito escolar; tal escollo puede tratar de superarse a partir del diseño de aquello que sí es común a todos y todas.

En las secciones previas introduzco que el sentido de lo común, de esa comunidad, que se puede construir en el ámbito educativo, remite al *poder ser*, a la construcción de una autovaloración positiva, quizás distinta a la que se construya en otros ámbitos. Este *poder ser* reconoce el sentido de la transmisión propio del ámbito educativo. En un espacio de relaciones más horizontales, más empáticas, pueden diseñarse estrategias de mitigación de las desigualdades que sufren jóvenes, especialmente hijas/os de migrantes. La igualdad individual de oportunidades que plantea Dubet (2004) no debería ser una retórica, sino una premisa de trabajo. Solo desde esta perspectiva, las y los descendientes de migrantes dejarán de ser asimilados en el tránsito escolar, para pasar a ser reconocidos en su singularidad.

Es importante reconocer la potencialidad que posee la escuela, quizás por sobre cualquier otra institución, para alcanzar tales metas. En los capítulos 4 y 5 detallo la legitimidad que tiene a partir del reconocimiento y valoración desde la familia. En este capítulo, añado que se constituye como una institución territorial, por cuanto mantiene fuertes lazos con el barrio, como un espacio más amplio en donde se incluye (y configuran mutuamente).

Capítulo 10: Conclusiones

Esta tesis surge de interrogantes en torno cómo se construyen las experiencias educativas de jóvenes migrantes o hijos/as de migrantes de sectores populares de la CABA, cómo se estructuran pruebas y soportes para poder enfrentarla, de qué modo se constituyen las relaciones intergeneracionales y la vinculación de estos/as jóvenes con escuelas secundarias. A partir de los mismos y con el objetivo de analizar de manera integral dichas experiencias, utilizo estrategias de investigación de tipo cualitativo. Por medio de entrevistas, observaciones y relatos biográficos he logrado reconstruir categorías emergentes que propician una lectura de los datos.

El título del trabajo –“Ser alguien en la vida’. Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijos/as de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”– da cuenta de los argumentos esgrimidos en los capítulos. En primer lugar, las experiencias educativas de tales actores constituyen el objeto de este estudio. Me valgo, para asirlo, de las sociologías de la experiencia y la individuación, ya que son propuestas teóricas-epistemológicas que focalizan en los arreglos individuales de los actores, que les permiten afrontar contradicciones sistémicas. En los capítulos previos articulo algunos datos con los operadores analíticos de estas perspectivas (prueba y soporte para el caso de la sociología de la individuación; lógicas de acción –integración, estrategia y subjetivación– para la sociología de la experiencia). A partir de ellos, detallo en las biografías individuales y en los relatos de sus experiencias educativas, cómo las/os jóvenes de familias migrantes, en tanto híper actores relaciones, desarrollan su capacidad de agencia y reflexividad. Estas perspectivas teóricas visibilizan las tensiones en los procesos de individuación que viven a diario los sujetos en el marco del declive institucional.

Por otro lado, en el título se representan las desigualdades sociales que atraviesan a las/os jóvenes hijas/os de migrantes. En su tránsito por la educación media, franquean los procesos de selectividad y distinción jerárquica, que coexisten con discursos igualitarios del sistema educativo a la vez que con aspiraciones de continuidad y distinción identitaria. Los desarrollos propuestos se inscriben en la perspectiva de la desigualdad relacional, considerando los planteos de Charles Tilly, Luis Reygadas, Gonzalo Saraví, Kathya Araujo, François Dubet, entre otros.

A su vez, el mandato de “ser alguien en la vida” refiere al anhelo de movilidad social ascendente que se transmite de padres/madres a hijas/os. En él se incorporan los sentidos de la educación para el proyecto migratorio, que son problematizados por jóvenes a lo largo de sus procesos de subjetivación.

El trabajo se emplaza en sectores populares de la CABA, lo que es abordado desde las dimensiones de territorialidad que representan las instituciones EEM y BP, así como desde las condiciones, simbólicas y materiales, que ejercen efectos en las experiencias educativas de jóvenes. Las dinámicas de ambas instituciones son analizadas en un recorrido que va desde sus regímenes académicos hasta sus prácticas de hospitalidad.

Ahora bien, tomando como premisa la dialéctica entre igualdad y desigualdad, en las siguientes secciones me propongo desarrollar la tensión entre mecanismos que (re)producen y compensan la desigualdad, en cuatro configuraciones posibles: estructural, interaccional, subjetiva e institucional. Estas configuraciones aluden a planos de expresión de dicha dialéctica, que a su vez se influyen entre sí⁵⁵. De este modo, pretendo articular los contenidos analizados en las experiencias educativas, desde una mirada que, opuesta a la dicotomía, visibilice las tensiones presentes.

En la configuración estructural incluyo factores tales como leyes, tradición, el diseño del sistema escolar, la influencia de medios de comunicación en la construcción de la imagen del/de la joven migrante. Se trata de elementos que producen, reproducen, pero también mitigan las desigualdades que se expresan en las experiencias educativas. En la segunda configuración, la intergeneracional, recupero las relaciones entre padres/madres e hijos/as, a partir del apoyo a la escolaridad, los sentidos de la movilidad social a través de la educación y el lugar del trabajo para la familia. Doy cuenta, además, de cómo se expresan las lógicas de estrategia y subjetivación. A continuación, desarrollo el plano subjetivo en que se expresa dicha dialéctica, atribuyendo especial atención a las dinámicas de estigmatización y discriminación, por un lado, y la reflexividad y agencia, por el otro. A su vez, aludo a las

⁵⁵ Rosa Buenfil Burgos (1995), siguiendo autores clásicos (Foucault, Derrida, Habermas y Bourdieu), señala el carácter incompleto de toda *configuración*, que habilita a la movilización. Considera que no hay centro, sino puntos nodales, desde los que articular sujetos y discursos, asumiendo el carácter relacional de las identidades sociales. “Es el *reconocimiento del carácter relacional, flotante, múltiples, abierto e incompleto* de las configuraciones sociales; de la improductividad de establecer un fundamento último y universal, un centro fijo y una teoría y estrategia política globalizante, lo que nos permitirá ensayar formas alternativas y diversas, específicas pero articulables, de relacionarnos socialmente de manera distinta a la que hoy repudiamos” (p.61).

vivencias de responsabilización de jóvenes por sus destinos escolares, que son tensionadas por la posibilidad de un movimiento subjetivo en cada desafiliación escolar. Finalmente, en la cuarta sección, introduzco el ámbito institucional, destacando allí las interacciones entre jóvenes y con referentes, entre familia e institución, y con el barrio (territorio), puesto que allí se expresan de modo diverso la producción, reproducción y compensación de las desigualdades. Recupero también algunos aspectos de la organización institucional y puntualmente la preocupación por el no egreso efectivo que destacan referentes de EEM y BP. El capítulo culmina con una integración de las configuraciones previas y la articulación con reflexiones en torno al sentido de la educación, su capacidad de promover prácticas democráticas y pautas de ciudadanía en el marco escolar.

10.1. Configuración estructural de las (des)igualdades

Hay algunos factores que pueden ser considerados como estructurales. Consisten en aquellas leyes, programas, políticas, la propia historia, que condicionan la (re)producción y mitigación de las desigualdades.

En primer lugar, la población que proviene de países limítrofes constituye un grupo desfavorecido y desprestigiado desde los inicios de la nación. Tal como introduzco en el capítulo 2, la inmigración europea era valorada por cuanto se suponía que traerían los valores de progreso para la surgiente nación, bajo la imagen del “inmigrante trabajador”. Desde aquellos tiempos ya existía una movilidad regional, pero era invisibilizada. Luego, con la crisis del campo y el proceso de industrialización, ese colectivo proveniente de países limítrofes se desplaza desde las provincias del interior argentino hacia los centros urbanos. En su llegada, debido a la falta de planificación urbana, se les destina a vivir en barrios vulnerables y se acrecientan notoriamente las villas miseria –procesos de *exclusión incluyente*–. En este sentido, pueden verse dos elementos del nivel estructural que provocan desigualdad: por un lado, desde su llegada las/os migrantes que provienen de países de la región no eran valorados y se les asocia, junto a su nacionalidad, los rasgos fenotípicos en referencia a una marcación étnica. Por el otro, el ubicarse en asentamientos tan precarios, los compele a vivir situaciones de desigualdad material, habitacional, de acceso a servicios, etc. (que componen otras dimensiones de la desigualdad).

Pero, al mismo tiempo, también allí se tejen mecanismos que compensan la desigualdad. En el capítulo 9 detallo los modos en que se construyen lazos de solidaridad barriales, típicos de

sectores populares, donde se establecen luchas colectivas por demandas sociales, así como también se convierten en verdaderos soportes de la biografía de actores. Por ejemplo, EEM y BP se comportan como instituciones territoriales que promueven estrategias en función de las dinámicas y necesidades barriales, con vistas a la garantía de derechos. Se gestan acciones recíprocas entre instituciones y vecinas/os, que consolidan lazos y encuentros entre actores.

En segundo lugar, la educación de migrantes se enmarca en dos leyes centrales: la Ley Nacional de Educación (LEN, 26.206) y la Ley de Migraciones (25.871). Ambas representan el enfoque de derechos, por el cual se busca garantizar el acceso, permanencia y egreso efectivo de jóvenes, en un marco de igualdad, sin importar la condición de regularidad. A la vez, estas leyes de tinte garantista son contradichas por el DNU 70/2017, aún vigente, que posiciona a esta población como criminal, cercenando sus garantías y derechos (ver capítulo 2).

Asimismo, la LEN establece ocho modalidades para el diseño de cada nivel, entre las que se incluye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Ésta se destina tanto a personas de pueblos originarios como a migrantes y promueve el respeto y valoración a la diversidad cultural, por lo que se inscribe en una perspectiva de inclusión, opuesta a la de asimilación o integración (capítulo 3). Sin embargo, varios estudios reconocen que esta modalidad tiene una escasa aplicación en las escuelas argentinas. Se observan algunos intentos de instrumentarla en el nivel primario pero no en el secundario y éstos se dirigen a la población originaria, mediante estrategias de bilingüismo, antes que a la migrante.

Además, lo propuesto por ambas leyes se encuentra tensionado por el diseño del sistema educativo que se caracteriza por una fragmentación en sus circuitos (capítulos 3, 7, 8 y 9). Es decir, se establecen escuelas de mejor y peor “calidad”, a las que acceden o persisten determinados grupos. Los modos para lograr este “efecto colador” son varios: desde limitantes en la inscripción hasta las propias dinámicas escolares que, ocultas, sin explicitación ni mediación, resultan insostenibles para muchas familias migrantes. Adicionalmente, la desigualdad urbana determina que algunas escuelas –“mejores”– se encuentren en los barrios de mayor poder adquisitivo, mientras que otras –“peores”–, en la periferia; por lo que acceder a aquellas supondría el obstáculo de la movilidad. Y, en tercer lugar, los BP no cuentan con reconocimiento oficial o si lo hacen, no están dotados de iguales recursos (capítulo 1 y 8), lo que impide que efectivamente haya igualdad en las trayectorias de jóvenes entre una y otra escuela.

Otro elemento de este plano estructural y que condiciona tanto la (re)producción como la compensación de las desigualdades en la experiencia educativa, es el de la imagen estereotipada de jóvenes de familias migrantes. En el capítulo 2 refiero el modo en que esta población es estigmatizada por discursos políticos y medios de comunicación, particularmente en los años noventa, durante los procesos de neoliberalismo. En dicho período se produce una pauperización de la sociedad, hay aumento de pobreza, de desempleo, pérdida de instituciones de acceso a servicios sociales, etc. Se encuentra como chivo expiatorio a la población migrante para justificar tanto los índices de desigualdad (“vienen a robar el trabajo”) como de inseguridad (“son delincuentes”). En el caso de jóvenes, en los capítulos 3 y 5, destaco que son estigmatizados/as y discriminados/as y que logran atribuir parte de la construcción de este imaginario a los medios de comunicación. Por ello, les resulta difícil acceder a trabajos, son víctimas de situaciones de exclusión y de culpabilización.

Finalmente, a lo largo de la tesis algunas lecturas que fueron ubicadas oportunamente en la lógica de integración (de la sociología de la experiencia) pueden incluirse en este plano estructural en los mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades⁵⁶:

- La escuela secundaria surge con el ímpetu de reproducir los valores de la sociedad, con la meta de proveer de conocimientos generales a una aristocracia que continúe sus estudios en el nivel universitario. Muchas veces las y los jóvenes reclaman aquellos sentidos originales, vinculados con la provisión de conocimientos que suponen útiles para sus vidas (capítulos 7 y 9).
- La institución escolar se conduce desde una posición vertical jerárquica hacia la familia, a partir de los modos en que convoca y las juzga (capítulos 4 y 5).
- En lo que respecta a las dinámicas escolares, varios estudios denuncian que docentes reproducen estos estereotipos, al considerar a sus estudiantes como personas sumisas, calladas, lentas, menos capaces (capítulo 3).

La configuración estructural de la dialéctica puede expresarse a partir del siguiente cuadro:

⁵⁶ No se trata de una linealidad directa entre lógica de integración y plano estructural; más bien hay cruces múltiples entre las configuraciones de desigualdad y las lógicas de acción. Destaco la de integración, puesto que puede articularse de manera hegemónica, por sobre las demás.

Tabla 21. Configuración estructural de las (des)igualdades, en experiencias educativas de jóvenes de familias migrantes, en CABA.

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD	
Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
Vivir en villas de la ciudad, precariedad material, inequidad en el acceso a bienes y servicios	Construcción de vínculos territoriales y lazos solidarios. Hay reciprocidad entre vecinos/as e instituciones
DNU 70/2017 y fragmentación del Sistema Educativo Nacional	LEN y Ley de Migraciones: derecho a la educación en igualdad de condiciones
Escasa aplicación de la EIB	EIB como modalidad reconocida en la LEN, inclusión de diversidad
Desigualdad urbana (difícil acceso a escuelas de mejor "calidad"); la fragmentación del Sistema Educativo; no todos los BP tienen reconocimiento oficial	LEN promueve igualdad educativa
Imagen de inmigrantes (influencia de medios de comunicación): estigmatización; muchas veces apropiada por docentes	
Vinculación escuela-familia desde una lógica vertical.	

Fuente: Elaboración propia.

10.2. Configuración intergeneracional de las (des)igualdades

La dialéctica de la desigualdad, en un segundo plano, se expresa a partir de las interacciones. En varios capítulos de la tesis recorro cómo se construyen las relaciones intergeneracionales (padres/madres-hijos/as y docentes-estudiantes) a partir de las experiencias educativas. Es posible advertir que en tales vinculaciones emergen mecanismos de (re)producción a la vez que compensación de las desigualdades. En esta sección desarrollo aquellas que acontecen en el ámbito familiar.

En el capítulo 4, consigno que en un tiempo pasado, cuando adultos/as asistían a la primaria en sus países de origen, sus progenitores no brindaban apoyo activo hacia la escolaridad de menores. Es decir, les dejaban estudiar pero sin promover tanto la continuidad escolar, no así la inserción en el mercado de trabajo (para el varón) y el ámbito doméstico (para la mujer). En esta escena, las desigualdades se reproducen en la medida en que no hay igual destino para las familias pobres y ricas, así como tampoco entre mujeres y varones. Por otro lado, en el plano relacional hay una desigualdad vertical entre padres (con rol autoritario y disciplinar) e hijos/as (que debían acatar órdenes). En este sentido, se expresan los pares categoriales (Tilly, 2000) que sostienen las desigualdades persistentes: mujer-varón; adulto-menor;

familias vulnerabilizadas (sus miembros deben trabajar)-familias en condiciones favorables (los miembros menores pueden estudiar).

En la actualidad, cuando se analiza la experiencia de sus hijos/as en escuelas primarias, tales adultos/as se comportan de un modo diverso: apoyan enérgicamente su escolaridad, ejerciendo una supervisión a docentes; así como también buscan construir vínculos más afectivos con las/os niñas/os. En este sentido, podría tratarse de un mecanismo de compensación de las desigualdades en la vinculación entre adultos y menores, que está mediada por el afecto.

La relación de padres y madres con hijos/as jóvenes manifiesta un doble carácter. Por un lado, les consideran grandes, a partir de su ingreso en la secundaria, por lo que no les controlan los deberes como sucedía antes (durante la primaria). En este sentido, pareciera haber un relajamiento de las distancias jerárquicas entre ambas posiciones. Por otro lado, en varios aspectos ejercen control, que antes conducían hacia docentes. Es decir, les cuestionan los horarios de llegada, las salidas, temen que algo pueda pasarles, etc., lo que alude a una relación de desigualdad en la medida en que las/os jóvenes brindan explicaciones, no así de manera inversa.

El vínculo intergeneracional se encuentra tensionado a partir de la consideración de la educación como un canal para la movilidad social ascendente, lo que supone esfuerzos familiares entre los que se destaca el permanecer viviendo en Buenos Aires. A su vez, cuando las/os hijas/os son jóvenes dicho mandato parece haber sido incorporado, ya que éstas/os reconocen la importancia de estudiar para “tener mejores trabajos”, lo que posiciona su trayectoria escolar desde una lógica instrumental (ver capítulos 4 y 5).

Siguiendo tal expectativa, padres y madres se esfuerzan en sostener económicamente la familia y evitar que sus descendientes se inserten tempranamente en el mercado de trabajo, lo que da cuenta de una distancia (lógica de subjetivación) respecto de lo que vivieron en sus propias experiencias y de vínculos más cercanos que les permiten posicionarse de una manera empática con ellos. En igual sentido, dicho mandato de movilidad social ascendente se transmite mediante una narración que pretende lograr “(...) que no sean como nosotros, que no repitan la historia”. Es propio de la transmisión que quien recibe ese legado no lo reproduce sin más, sino que hay alteración, creación, invención en una nueva oportunidad.

Ahora bien, las/os jóvenes buscan opciones de trabajo (durante fines de semana, en el verano, pocas horas o con familiares) que les permitan alcanzar algunos ingresos, sin descuidar su escolaridad. Se expresa así la agencia juvenil y la horizontalidad en las relaciones, ya que se proponen con su sueldo contribuir en la economía familiar o costear sus gastos personales, sin pedirle a sus padres/madres. Esta situación daría cuenta de mecanismos de compensación de las desigualdades, puesto que se acercan las posiciones y se horizontalizan las relaciones intergeneracionales. Es importante enmarcarlas en un contexto amplio, dado que en América Latina acontecen cada vez mayores demandas de tratos respetuosos y horizontales entre ciudadanos (Araujo y Martuccelli, 2012; Araujo, 2016; 2019).

En esta configuración se expresa primordialmente –aunque no de modo exclusivo– la lógica de estrategia (sociología de la experiencia), ya que:

- Padres y madres explicitan de manera racional los modos en que participan en la escolaridad de hijos/as en edad primaria (por ejemplo cuando acompañan en salidas, eligen escuela, supervisan maestras). También expresan otras formas de acompañar, menos intensas, durante las secundarias, las cuales no siempre son visibilizados por la escuela (como es evitar distracciones al momento de estudiar, preguntar por desempeños, evitar que trabajen, elegir otras escuelas cuando hay interrupciones temporales), pero tampoco son cuestionadas negativamente por sus hijos/as.
- El objetivo de alcanzar un buen trabajo a futuro es explicado por jóvenes de manera racional, justificando así las elecciones escolares, los motivos de estudiar, el modo en que sus padres y madres se posicionan respecto de dicho proyecto, etc. Asimismo, cada nueva reafiliación en la escuela supone un *comenzar de cero*, que les obliga a adaptarse a regímenes académicos particulares (capítulo 7).

Asimismo, estos mecanismos también pueden enmarcarse en la lógica de la subjetividad ya que las/os progenitores diseñan nuevos modos de conducirse, diversos a los que vivieron y que tampoco se explican desde cálculos racionales. Y particularmente la transmisión de padres/madres a hijos/as da cuenta de una apuesta, que supone riesgo, ya que no hay garantías, por el devenir futuro.

De manera sintética esta configuración intergeneracional puede verse representada a continuación:

Tabla 22. Configuración intergeneracional en el ámbito familiar, de las (des)igualdades, a partir de experiencias educativas en familias migrantes.

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD	
Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
Antes: adultos que se conducían de manera vertical con sus hijos/as, vínculos autoritarios. También había desigualdad de género, en cuanto a las tareas a cumplir.	Actualidad: vínculos afectivos y cercanos entre padres/madres e hijos/as.
Relación con hijos/as jóvenes: "ya son grandes", relajamiento de control parental.	Ejercen supervisión y control en algunos aspectos de la vida de hijas/os.
Exigencia de trabajo en edad escolar lo que conducía a una interrupción	Padres y madres no le exigen a hijas/os que trabajen, hacen el esfuerzo de sostener económicamente la casa.
Mandato de progreso social vía educación, a través de la transmisión, que reconoce y apuesta a una no reproducción por parte de hijos/as	Hijos/as trabajan, con opciones laborales que no pongan en riesgo la continuidad escolar

Fuente: Elaboración propia.

Puede verse que la experiencia escolar adquiere carácter de prueba, no solo para jóvenes sino también para sus familias. Este desafío está múltiplemente condicionado: se basa en ordenamientos meritocráticos, con circuitos escolares fragmentados y desiguales, sin reconocimiento de sus trayectorias previas. A fin de asumirlo las familias contribuyen y diseñan esfuerzos colectivos, que implica una distancia respecto de una responsabilización individual por el éxito, que tenía lugar durante las trayectorias de padres y madres (capítulo 4).

10.3. Configuración subjetiva de las (des)igualdades

Las y los jóvenes atraviesan procesos de construcción identitaria con gran intensidad. Para el caso de quienes proceden de familias migrantes se les impone una definición adicional a partir del dilema entre mantenerse vinculadas/os con las culturas de origen familiar (migratorias) o adaptarse a los nuevos valores y estilos, que son frecuentemente criticados por sus familias (capítulo 2). La desigualdad se expresa en el desenlace de cada opción. Mientras que si se mantienen cercanos/as a su cultura de origen familiar, estarían respondiendo (a modo de don y contra-don, en algún sentido) a la apuesta familiar, por otro lado se ubicarían en una posición de estigmatización, ya que los rasgos y costumbres se acercan a los estereotipos prejuizados. En cambio, sufren la desazón familiar cuando se identifican con su grupo de pares nativos/as, que son considerados/as como una mala influencia. Además, en

tales encuentros y salidas, el control parental se ejerce con más intensidad, que si se juntan con otros/as connacionales.

A partir de quedar ubicadas/os bajo el estereotipo, se les estigmatiza y discrimina. De este modo, las diferencias se convierten en desigualdades (Cohen, 2009), puesto que conducen a ser excluidas/os, aisladas/os, burladas/os y hasta agredidas/os físicamente (ver capítulo 6). Ahora bien, en el capítulo 8 recupero las autoimágenes de jóvenes, las cuales son muy positivas. A partir de las mismas se observa una autoconfianza, lo que proviene de sentirse reconocidas/os en las interacciones que ocurren en una escuela que les *deja ser*. En este sentido, cuando la institución se vuelve disponible, recibe, aloja y cuida, las y los jóvenes pueden construir una estima propia que brinda seguridad ontológica, superando o limitando las otras subestimaciones. Este tipo de habilitaciones responden a mecanismos que mitigan las desigualdades.

Por otro lado, en la configuración subjetiva también es posible incluir la responsabilización que viven las y los jóvenes por sus desempeños escolares. En el capítulo 6 detallo que sus interrupciones educativas no se deben, como ellas/os atribuyen, a que fallan o que no se esfuerzan lo suficiente. Más bien, en un análisis integral emerge todo un contexto que propicia ese desenlace. Hacerles sentir/sentirse responsables promueve desigualdades, en la medida en que se ocultan otros factores que allí inciden, como son las condiciones de vulnerabilidad material, inestabilidad económica, residir en zonas alejadas de las escuelas, dificultades en el acceso a servicios de salud o sociales, entre otros. Por ello, no reconocer cómo repercuten estos factores en el éxito en la carrera escolar da cuenta de una inequidad en el acceso y contribuye a la estigmatización de este grupo, tildado, como señalo anteriormente, de vagos o que provienen de una cultura del sacrificio (en referencia a que prefieren trabajar antes que estudiar).

En tensión con este planteo, en las interrupciones se produce una posibilidad, al detener el actuar automático y la reproducción de escenas. Entonces, en ese frenar se puede producir una mirada diferente, propia de la lógica de subjetivación (capítulo 7). Justamente, a partir de las desafiliaciones las y los jóvenes pueden volver a intentar y buscan otras opciones para estudiar. Esta nueva etapa daría cuenta de una búsqueda de compensación de las desigualdades, en el ejercicio al derecho de la educación.

Es interesante advertir que esta dialéctica también se expresa en el cuerpo. Las y los jóvenes refieren sentir vergüenza de preguntar cuando no entienden algo o de expresarse en algunos lugares o con el solo hecho de imaginarse la cara del otro cuando descubra que es migrante (capítulo 6). Además, cuando se compara la situación que vivía al momento de interrumpir su trayectoria, con las explicaciones que brindan y las emociones que sienten, puede verse que sobreviene bronca, enojo, desilusión, culpa, etc. (capítulo 7). Estas sensaciones denuncian, desde el cuerpo, las desigualdades sufridas, que duelen.

Finalmente, un mecanismo que mitiga las desigualdades que viven las y los jóvenes es la reflexividad, por la cual cuestionan –de alguna manera, por momentos, en un proceso– los órdenes de sentido. Manifiestan que por medio de la educación pueden pensar y expresarse de otro modo, defenderse, superarse. La reflexividad en cuanto a la problematización y desnaturalización de vivencias, junto con el accionar en consecuencia (decir, hacer, luchar, reclamar, actuar...) da cuenta del desarrollo de la agencia (capítulo 9). En este sentido, si bien transitan un dilema identitario de manera permanente, que se expresa en sus emociones y sentimientos, también se destaca que construyen su propia subjetividad a partir de las experiencias educativas que habilitan prácticas autónomas.

En esta configuración introduzco otro elemento de la lógica de subjetivación (sociología de la experiencia):

- Las y los hijas/os de migrantes reciben el legado parental y se apropian del sentido de la educación para alcanzar mejores posiciones en la escala social. Sin embargo, el *cómo* se logra es un camino impreciso. En la superación, o no, de las dificultades que deben atravesar se produce un hacer creativo, autónomo, no reproductivo.

Concluyo con la presentación sistemática de los argumentos incluidos en la configuración subjetiva de la dialéctica entre (re)producción y mitigación de las desigualdades.

Tabla 23. Configuración subjetiva de las (des)igualdades, en experiencias educativas de jóvenes de familias migrantes, en CABA.

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD	
Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
Estigmatización producto de rasgos y costumbres de países de origen	Escuela como institución de reconocimiento, aloja, cuida. Promueve la seguridad ontológica
Responsabilización por sus "fracasos" escolares.	Interrupciones escolares como pausa. Posibilidad de nuevo actuar. Revinculación escolar.
Vivir la desigualdad en el cuerpo: vergüenza, bronca, culpa...	Desarrollo de la reflexividad y agencia en su construcción subjetiva.

Fuente: Elaboración propia.

10.4. Configuración institucional de las (des)igualdades

Continuando con el desarrollo anterior, en la configuración institucional es posible ubicar a las interacciones que tienen lugar en cada escuela. Primeramente, acontecen los encuentros con otras/os jóvenes, al tratarse de un espacio de sociabilidad. Se produce un cruce de miradas, mediante las cuales se devela la intimidad propia (Simmel, 2014), que conduce a procesos de reconocimiento y menosprecio. Éste último es aducido a la convivencia con pares, en cambio el primero es propio del encuentro con *profes* que también tiene lugar en el ámbito institucional. Por ello, la configuración institucional predispone a la producción de desigualdades, cuando se reproducen los estereotipos y se discrimina en consecuencia (capítulos 6), pero también a su compensación, cuando hay reconocimiento, buen trato y cuidado, principalmente de parte de referentes (capítulo 6 y 8).

En segundo lugar, tanto las EEM como los BP organizan sus dinámicas en regímenes académicos. En el capítulo 8 destaco varios ejes en común, aunque con estrategias diversas, deteniéndome en las condiciones de promoción y asistencia requeridas en cada institución. En el caso de las EEM, se exige la aprobación de las materias (en trimestres) de manera independiente, pero que en la sumatoria total se define si la/el estudiante promociona el año. También se cuentan la cantidad de faltas máximas que pueden tener. Ambos requisitos pueden determinar que se repita el año, por lo cual se debe volver a cursar todas las materias, independientemente de si fueran aprobadas o no. Este tipo de diseños estaría más cercano a la producción de desigualdades, dado que, opuesto a la igualdad individual de oportunidades, no reconoce la particularidad de cada quien, exigiendo cumplimientos que quizás excedan a la posibilidad real de la/ del estudiante (por ejemplo si tuviera que trabajar). En un sentido muy

diferente, el BP flexibiliza tales requerimientos. Si bien mantiene como horizonte la asistencia de estudiantes, diseña los modos de cursada en función de las chances reales de ser cumplidos; esto es: cambian días de clase o de asamblea, ajustan horarios, están abiertos a modificaciones en la dinámica ante coyunturas que así lo ameriten. A su vez, la aprobación de materias se produce por correlatividades, lo que favorece que el/la estudiante pueda avanzar a su propio ritmo, ya que puede promocionar una materia pero no otra del mismo año. Por ello, este diseño podría compensar las desigualdades, en el sentido en que adecúa el formato a fin de garantizar o promover el derecho a la educación, mitigando las exclusiones que viven las/os jóvenes.

En ambas instituciones las interacciones tienen lugar mediante intercambios que responden a la lógica don-contra don, en el marco de la hospitalidad condicional. Se trata del dar, a la espera de recibir luego. En el caso de las EEM cuando los requisitos del régimen académico se flexibilizan, e incluso se dan más oportunidades, las/os preceptores/as esperan que el/la estudiante a cambio, responda, cumpla, se comprometa. En el caso de los BP esta reciprocidad también está presente aunque, lógicamente, con otros matices; por ejemplo, referentes relatan que jóvenes quieren contribuir económicamente con el mantenimiento de la institución.

De este modo, es posible observar que los roles se tensionan. En las EEM la figura de docente, preceptor, estudiante están claramente establecidas. En los BP, no tanto, ya que quienes son docentes luego pueden cumplir tareas más administrativas, o quienes fueron estudiantes, luego de egresarse pueden permanecer como referentes. Estas organizaciones tienen como premisa básica la horizontalidad en sus relaciones, en el modo de conducir la institución, en las decisiones que toman (mediante asamblea), etc. Es así que pretenden limitar las desigualdades que surgen en las interacciones verticales, jerárquicas, que aluden a modos de relacionarse desde posiciones lineales.

En este punto, el ejercicio de autoridad entre docentes de una y otra institución presenta distancias. En el caso de EEM, se apela a una autoridad racional-burocrática y tradicional, que otrora tenía legitimidad, por lo que era obedecida. Hoy, parece debilitada, lo que compele a que se diseñen estrategias más vinculadas con la propia personalidad y el carisma (capítulos 4, 5 y 8). En cambio, en los BP el horizonte de este tipo de autoridad no está presente, más bien parten de reconocerse “compañeros/as” por lo que desde la propia interacción se espera adquirir el reconocimiento de la autoridad algunas veces, aunque no necesariamente en otras

ocasiones. En este sentido, cada posición en torno a la autoridad anhelada remite a un modo de reproducir o de limitar interacciones verticales, sustentadas en la desigualdad de roles entre subordinado y líder.

Esto no quiere decir que en las EEM se reproducen desigualdades y los BP no. En los capítulos 8 y 9 detallo que hay puntos en común en las configuraciones institucionales, en las que ambas se ubican en los dos polos. Uno de ellos es que comparten el carácter de ser territoriales, ya que las lógicas barriales inciden en sus dinámicas diarias y también de manera inversa. Logran diseñar una reflexividad territorial que, en tensión con sus dinámicas institucionales, le permita contribuir con el barrio y responder a sus demandas, por ejemplo en la construcción de determinados espacios u ofrecer algunos servicios vacantes. Y, de modo inverso, las lógicas del contexto inciden en ambas instituciones, mediante inquietudes, las propias historias de vida de estudiantes y trabajadores/as, los devenires barriales. En este sentido, tanto las EEM como los BP se posicionan desde una apertura que promueve lazos de solidaridad y compromiso entre vecinas/os e institución. En estos encuentros y reciprocidades se consolidan los vínculos que compensan desigualdades (ver capítulo 9).

Otro elemento en común es la preocupación por el poco egreso efectivo que observan referentes en sus estudiantes, lo que quedaría ubicado en un modo de reproducir desigualdades, en tanto no logran garantizar el derecho al egreso efectivo en condiciones de igualdad (LEN). Desde una lógica de estrategia es posible visibilizar algunos factores que se están expresando, como por ejemplo, que el título secundario tiene importancia para quienes anhelan continuar con sus estudios, pero para el resto parece que cobra valor el tránsito por la escuela media y el ritual del egreso (ambos mencionados, en reiteradas oportunidades como acontecimientos biográficos), pero no la credencial. A su vez, tiene lugar en un contexto de devaluación de las certificaciones por cuanto no garantizan el acceso a empleos calificados. Puntualmente en el caso de jóvenes de familias migrantes es frecuente que la inserción en el mercado de trabajo sea a partir de su capital social (familia y relativos/as) debido a la fuerte estigmatización que sufren, por lo que contar con el título de egreso no es un requisito laboral. Este punto es importante, ya que tensiona el mandato de movilidad social ascendente vía educación, el cual soporta, en parte, relaciones intergeneracionales y proyectos migratorios.

Desde la lógica de subjetivación, es posible advertir dos elementos que se expresan en la configuración institucional de las (des)igualdades:

- Las asambleas en los BP son espacios de expresión, sin temor a ser juzgados, asumiendo el riesgo (propio de la modernidad tardía). En ellas, y en reuniones de la organización política, las y los jóvenes pueden acercar propuestas e inquietudes, así como también participar –“si quieren” – de otras actividades (capítulo 9).
- En tales prácticas se observa una hospitalidad incondicional, ya que se produce una apuesta sin garantías, donde la escuela –en tanto agente– propicia lugares comunes, a ser habitados por quienes llegan, sin juzgarles ni requerirles condiciones. En el caso de la EEM por ejemplo, se reciben estudiantes que necesitan asistencias particulares (que exceden aquellas incluidas entre las competencias escolares), así como los BP diseñan espacios para que advenga lo impredecible (por ejemplo, en las asambleas no se predice qué va a surgir en la expresión espontánea de un/a participante).

En esta configuración de las (des)igualdades también se destaca la relación entre familia y escuela, que parece teñida por una distancia institucional en la que ésta se ubica de modo jerárquico por sobre aquella. Las autoridades educativas convocan de manera unidireccional a familias cuando hay alguna dificultad con el/la joven, a la vez que exigen determinadas acciones que muchas veces padres y madres no logran cumplir. Esto conduce a desencuentros (ver capítulos 4 y 5): así como adultos/as consideran que sus hijos/as ya “son grandes” y por ello ejercen menos control en la escolaridad, la escuela también los/as toma así y por ello no convoca a las familias. En las EEM y los BP las trayectorias educativas deben ser construidas de manera autónoma por estudiantes. Este tipo de vinculación ubica a las instituciones en un nivel de imposición de reglas que la familia acata, o no, pero que no se negocian; por lo que se observa la reproducción de desigualdades. No obstante, madres y padres desempeñan formas de acompañamiento de las escolaridades que no son reconocidas. Sus hijas/os no critican dicho acompañamiento, ya que destacan otras maneras de estar presente, no solo en la trayectoria escolar sino también en el ámbito doméstico.

Los elementos incluidos en esta configuración pueden ser resumidos en el siguiente cuadro:

Tabla 24. Configuración institucional de las (des)igualdades, en experiencias educativas de jóvenes de familias migrantes, en CABA.

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD	
Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
Interacciones que conducen a menosprecio.	Interacciones que conducen a reconocimiento.
Requisitos de promoción y asistencia que no contemplan la singularidad de cada estudiante, a veces inalcanzables.	Reconocer las posibilidades reales de cumplimiento de requisitos de asistencia. Promoción de materias por correlatividades.
Interacciones verticales con desigualdad entre posición de subordinado y líder.	Interacciones horizontales, decisiones por consenso.
No se logra el egreso efectivo de jóvenes.	Vinculación con el barrio desde una lógica territorial
Escuela en posición jerárquica por sobre la familia. No se negocian las escasas pautas de convocatoria.	Asambleas como espacios abiertos

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que la escuela se posiciona como un soporte para las biografías de las/os jóvenes, y sus familias, ya que valoran especialmente los tratos afectivos (capítulo 4), así como las prácticas de reconocimiento, la confianza, el cuidado (capítulo 6). Asimismo, también puede considerarse como un soporte barrial, en la medida en que se compromete con sus luchas y promueve acciones de igualdad.

10.5. Reflexiones finales y nuevas preguntas

A partir de los argumentos anteriores es posible advertir la tensión de la dialéctica entre producción y mitigación de las desigualdades que tiene lugar en las experiencias educativas. Es importante no perder de vista que allí se dirime el derecho a la subjetividad (Tedesco, 2008) de las/os jóvenes de familias migrantes, más no únicamente su acceso a la educación como un bien humano⁵⁷.

Las agencias juveniles surgen en el vivir juntos, como potencialidad de crear una comunidad, un *ser en común*. Más allá del proyecto a futuro y el sentido que el título secundario tenga

⁵⁷ Juan Carlos Tedesco (2008) refiere que la escuela tiene la tarea de propiciar el derecho a la subjetividad, entendido como la capacidad de elegir, de optar, de construir una identidad. Ubica aquí, de manera central, el derecho a tener futuro, a poder construir un proyecto a largo plazo que requiere de poder conocerse (sus gustos, intereses, habilidades) y de lograr una narrativa que articule deseos, demandas y necesidades. En esta perspectiva, la escuela se posiciona como una institución en donde las dimensiones cognitivas pueden articularse con los valores, la solidaridad, la justicia, la comprensión del otro, el diálogo. Por ello, adquiere el carácter de contracultural, dado que “(...) podemos programar esas experiencias, que afuera de ella son deficitarias” (p.5).

para el mismo; el reconocimiento personal deviene central en la tarea de continuar estudiando, así como en la biografía en general. El sentirse personas reconocidas, miradas, nombradas, favorece la resignificación de la experiencia escolar, que se orienta hacia el logro de aprendizajes y conocimientos como base fundamental para la proyección de sus futuros.

Propiciar una autonomía moral, que cada joven pueda hacer oír su voz, y la capacidad de reflexión crítica, se incluyen en la construcción de un espacio democrático, por medio del cual se logra consolidar la ciudadanía desde la escolarización. Quizás aquí esté el desafío más importante que debe afrontar la escuela hoy. En un contexto de declive institucional, no solo los sujetos, sino también las instituciones ven lesionada su propia identidad, puesto que deben reconstruir sin pautas claras, nuevos rumbos. Parte de esta redefinición, para el caso de la escuela media, se vincula con dos retos importantes: por un lado, abandonar los mandatos de origen (la reproducción de conocimientos supuestos válidos para la continuidad académica de unos pocos); y alejarse de la lógica instrumental (ser reconocida como una institución que dota de habilidades para alcanzar una buena o mejor inserción en el mercado de trabajo y así lograr una movilidad ascendente). Sin tales aspiraciones, la escuela debe rediseñar su sentido.

Quizás una pista sobre cómo proceder puede ser a partir de promover pautas de ciudadanía, centrales para la vida democrática y necesarias cuando se incluye a jóvenes de familias migrantes. Los planteos anteriores en torno a las vivencias de desigualdad e igualdad en cada configuración visibilizan elementos a tener en cuenta, puesto que desde los planos estructural, subjetivo, intergeneracional e institucional pueden gestarse otras estrategias que respondan a las necesidades actuales de estas/estos jóvenes.

Ser ciudadano implica ser reconocido como miembro pleno y con derechos en una colectividad, a la vez que al ser un actor social está dotado de capacidad real para participar en el ámbito público. En verdad, la escuela siempre tuvo como mandato formar ciudadanos, por lo que no se trata de una nueva demanda. El foco está en qué tipo de ciudadanos aspira a consolidar y qué tipo de sociedad tiene en su horizonte.

El objetivo de la formación práctica del ciudadano no es únicamente transmitir conocimientos, sino, y enfáticamente, estructurar formas de acuerdo –aunque sean temporarias– que permitan la vida en común. La misma supera la dinámica institucional, para inscribirse en la base de un colectivo, donde los sujetos desarrollen sus capacidades de acción. Este horizonte puede desestabilizar la posición original de la escuela y del docente, ya

que debe situarse como un ciudadano más, abierto a otras opiniones, legitimando puntos de vista diversos. Se tensiona así la forma tradicional de autoridad y la dinámica escolar.

Comúnmente se sostiene que la escuela debe abonar al desarrollo de capacidades para la vida en sociedad, por lo que todo sentido, gratificación y expectativa siempre es a futuro. Sin embargo, desde una mirada local y micro, las y los jóvenes, principalmente si proceden de sectores populares, hoy están transitando desafíos estructurales en su vida. Por ello, el foco no debe estar puesto en promover habilidades para el futuro, sino más bien, para su actual y práctico ejercicio. La apuesta por la ciudadanía se debe a la convicción en su capacidad efectiva de transformación social.

El desafío que debe asumir la escuela, y es imperioso que lo haga, es el de conmovir a sus estudiantes. En un contexto de obligatoriedad del nivel medio, con leyes que promueven la garantía de la educación como un derecho, algo tiene que suceder. La secundaria representa una chance para que quienes allí asisten puedan desarrollar sus subjetividades en un marco de respeto y valoración. En esta tesis invito a la reflexión acerca de lo que acontece en las experiencias educativas de jóvenes (hijas/os de) migrantes, desde sus ámbitos familiares, habitacionales, vinculares con pares, con docentes, personales e identitarios, institucionales, entre otros. Estas aristas componen elementos que deben ser considerados si queremos conmovirlos/as. Las trayectorias educativas no son lineales, hay momentos de mayor intensidad y otros de desenganche, así como interrupciones y/o desafiliaciones. El desenlace depende de las palabras, de las miradas, de los modos. Las/los jóvenes no valoran especialmente la pericia en el conocimiento de docentes. No es cierto que todo se deba a que falta interés o hay apremios materiales. Si nos posicionamos desde ese lugar estaríamos reproduciendo una posición de desamparo. No se trata tampoco de retenerles, sin más. Sino de generar allí un movimiento subjetivo, en ellos/as y en los referentes.

La democracia, la justicia, la igualdad, la hospitalidad... no pueden ser horizontes a futuro, deben ser valores reales, concretos, que se expresen en dinámicas diarias. Esta tesis contribuye a visibilizar las formas, en tensión permanente, en que esto ocurre y deja de ocurrir. La escuela es un espacio propicio para la construcción y transmisión de pautas de ciudadanía. En ese sentido, debe promover actos de diálogo y confrontación, donde estudiantes puedan decidir, opinar y tomar injerencia en cuestiones que les afecten. Es propio de la democracia reconocer al otro, a su diversidad y singularidad en términos de valoración y contribución al bien común.

Cuando nos referimos a la población migrante, se añaden otros elementos que la condena a un escalón más abajo todavía en las desigualdades sociales. Se trata de un grupo estigmatizado, discriminado y culpabilizado, que presenta menores tasas de escolaridad (en comparación con la población nativa), que asiste a escuelas que pertenecen a circuitos devaluados, que no es incluido tal como lo promueve la LEN, bajo la modalidad EIB. En los BP hay una gran concurrencia de estudiantes (que provienen) de países limítrofes. Es común escuchar nombrar a las instituciones que tienen formatos más flexibles (BP, Escuelas de Reingreso, Planes FINES), como “escuelas de segundas oportunidades”, denominación que resuena para quienes estudiamos estos temas, ya que coincidentemente, estos/as jóvenes son tenidos como “migrantes de segunda (generación)”. Entonces, podría preguntar: ¿se tratan de escuelas *de segunda* para jóvenes *de segunda*? Es imperioso reflexionar y deconstruir sobre tales dimensiones institucionales, culturales y subjetivas.

Surge, así, el interrogante a futuro en torno a ¿cómo promover prácticas de educación intercultural en las instituciones actuales? En un contexto donde las leyes de migración y educación se tensionan con el actual DNU que criminaliza a esta población, es menester interrogar las condiciones en las que puede tener lugar la escolaridad de este grupo.

Además es importante la reflexión en torno a “este grupo”. La diversidad debe ser considerada como el atributo humano por excelencia, naturalizada, valorada y promovida. Entiendo así que la EIB es un primer paso, de lo contrario, al igual que como sucedía con las políticas de focalización o discriminación positiva dirigida hacia “los pobres”, tendría una acción asistencialista. Por ello, podemos interrogarnos acerca de los sentidos de la EIB, su real aplicación, su vinculación con la práctica de ciudadanía y democracia, su tensión con otros espacios de la vida en sociedad.

Conjeturo que allí hay una pista por dónde continuar el análisis de estas trayectorias educativas que no son solo subjetivas sino también institucionales. Es importante poner el foco en las organizaciones porque promueven condiciones para el acceso y ejercicio de derechos. A la vez que las instituciones sujetan también promueven las reflexividades y la ampliación de los márgenes de autonomía.

Bibliografía

- Acosta, F. (2008) *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: La Crujía.
- Aguerrondo, I. (1993) Cómo será la escuela del siglo XXI. En D. Filmus (comp.) *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis-Grupo Editorial Norma.
- Ampudia, M. (2012) Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA*, 6, 1-15.
- Aparicio Gómez, Rosa y Tornos Cubillo, Andrés (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Documento del Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Arango, J. (2003) La explicación teórica de las migraciones. Luz y Sombra. *Revista Migración y desarrollo*, 1.
- Araujo, K. (2013) La igualdad en el Lazo Social: Procesos Sociohistóricos y Nuevas Percepciones de la Desigualdad en la Sociedad Chilena. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 56(1), 109-132. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Araujo, K. (2015) Desigualdades interaccionales e irritaciones relacionales: Sobre la contenciosa recomposición del lazo social en la sociedad chilena. *Serie de Documentos de Trabajo COES*, 3, 1-19.
- Araujo, K. (2016) *El miedo a los subordinados: una teoría de la autoridad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2019) La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16-31.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010) *La individuación y el trabajo de los individuos*. Educação y Pesquisa. São Paulo, 36.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2011) La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista CEPAL*, (103), 165-178.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012) *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2014) Beyond institutional individualism: agentic individualism and the individuation process in Chilean society. *Current Sociology*, 62 (1), 24-40.
- Arendt, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

- Arfuch, L. (2002) Problemáticas de la identidad. En Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arfuch, L. (2010) Sujetos y Narrativas. *Acta sociológica*, (53), 19-41. Septiembre-Diciembre 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2010.53.24297>
- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015) Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En D. Pinkasz, (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) (2016) Urbanización de villas y asentamientos en Buenos Aires. *ACIJ*, (3), Junio 2016. Disponible en: <https://acij.org.ar/urbanizacion-de-villas-y-asentamientos-de-buenos-aires/>
- Austin, J.L. (1998) *How to Do Things With Words*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1994. [*Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.]
- Auyero, J. (1993) *Otra vez en la vía: notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Baeza, B. y Gago, A. (2018) Aportes para pensar los procesos migratorios en contextos de diversidad y desigualdades sociales en la escuela secundaria en y desde Patagonia. En S. Martínez (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Baquero, R. (2000) Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño y N. Boggino (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 293-319
- Barbosa, L. (1999) Meritocracia a la brasileña ¿Qué es el desempeño en Brasil? *Revista del CLAD Reforma y democracia*, 14.
- Barlett, L., Rodríguez, D. y Oliveira, G. (2015) Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41, 1153-1171, 2015.

- Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. Ciudad de Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2011) *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bayón, M.C. y Saraví, G. (2019) La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68-85.
- Beck, U. (1998) *World risk society*. Cambridge: Polity press.
- Beck, U. y E. Beck-Gernsheim (2003), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Madrid, Alianza.
- Beck Gernsheim, E. (2003) *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Beech, J. y Princz, P. (2012) Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53-71, Marzo-Agosto 2012.
- Beheran, M. (2009) “Niños y niñas bolivianos en la Ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar”. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 22/23(67), 375-395, diciembre 2009.
- Beheran, M. (2012) Migraciones y educación en Argentina. Transformaciones y continuidades. En S. Novick (dir) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Revista Catálogos.
- Beldevere C. (2002) *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Benassi, M.E. (2017) *Plantate y boxeá: jóvenes de sectores populares, circuitos y trabajo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencia Política y RRII.
- Benza, G. (2016) La estructura de clases argentina durante la década 2003-2013. En G. Kessler (comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bergeon, F. D., Imbert, Ch., Le Roux, G., Lessault, D. (2013). Et l'immobilité dans la circulation? *Revue e-migrinter*, (11).
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2004) Camino a la exclusión. Determinantes del abandono escolar en el nivel medio en Argentina. *Congreso da Associacao Latino Americano de Populacao, ALAS*. Caxambu, Brasil.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005) *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio de la Argentina*. UNICEF.

- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2014) Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. *Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*. Lima, 2014.
- Birgin, A. (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Birgin, A. (2006) Pensar la formación de los docentes en nuestros tiempo. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boltanski, L. y Chiapello, E.(2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, España: Akal.
- Bolzman, C., Fibbi, R. y Vial, M. (2003) *Secondas - Secondos. Le Processus d'Integration des Jeunes Adultes issus de l'Immigration Espagnole et Italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- Bourdieu, P. (1999) *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno [1964].
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1992) Los usos de la historia en la educación argentina: con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias, 1853-1916. *FLACSO/Argentina, Serie Documentos e Informes de Investigación*, (133) Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (1988) *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bruno, S. (2010) Cifras imaginarias de la inmigración limítrofe en la Argentina. En S. Novick (dir.), *Migraciones y Mercosur: una relación inconclusa*. Buenos Aires: Catálogos.
- Buenfil Burgos, R.N. (1995) Horizonte posmoderno y configuración social. En A. De Alba (comp.) *Posmodernidad y educación*. Cesu, Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: ed. Síntesis.
- Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cachón, L. (2002) La formación de la “España migrante”: Mercado y Ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (02), 95-126.
- Carballeda, A. (2017) La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Ser digno de ser “La secundaria como Derecho”*, Voces en el Fenix, 62, 46-51.
- Carli, S. (2006) *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Nimeo.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1998) La lógica de la exclusión social. En E. Bustelo y A. Minujin (comps.) *Todos entran*. Buenos Aires: Santillana/UNICEF.
- Castoriadis, C. (1997) *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castro, J.M. y Reggattieri, M. (org.) (2012) *Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares*. Brasilia: UNESCO.
- CEPAL (2017) *Panorama social de América Latina 2016*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.
- Ceriani Cernadas, P., García L. y Gómez Salas, A. (2014) “Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe”. *REMHU- Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 9-28, Junio 2014. <https://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100002>
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2011) Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (03), 7-16.
- Cerrutti, M. (2009) *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Población, Secretaría del Interior, Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, n.2
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012) *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. UNICEF.
- Cerrutti, M. y Grimson, A. (2005). Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares. En A. Portes, B. Roberts y A. Grimson (eds.) *Ciudades latinoamericanas. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*. Buenos Aires: Prometeo.

- Chardon, M.C. (2013). Representaciones sociales y cuidado. Los actores, las instituciones y las prácticas. En M.C. Chardon, N. Murekian y H. Scaglia (Comp.) *Investigaciones en representaciones sociales en Argentina. Problemas teóricos y producción empírica* (pp. 171-194). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chaves, M. (2006) "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. En E. Faur (coord.) *Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina*. La Plata-Buenos Aires: IDAES.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio
- Chaves, M, Fuentes, S. y Vecino, L. (2016) *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos de sectores populares, medios altos y altos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio
- Cohen, N. (2009) Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica. En N. Cohen (2009) *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Comellas, M.J. (coord.) (2013) *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortes, A. y Oso, L. (2017) AVECILLAS Y PÁJAROS EN VUELO TRANSNACIONAL: RETORNO, GÉNERO Y ESTRATEGIAS DE MOVILIDAD E INMOVILIDAD ENTRE ECUADOR Y ESPAÑA. *Revista Española de Sociología*, 26(3), 359-372.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Cravino, M.C. (2006) *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Los Polvorines: UNGS.
- Cravino, C. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS.
- Cravino, M.C. (2013) Jóvenes migrantes paraguayos/as en Argentina. Relatos del proceso migratorio y condiciones de vida. En A. Miranda (comp.) *Ahata Che: Juventud, migración y género en el corredor Paraguayo-Argentino*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

- Cravino, M.C. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas*. 2 (3), 56-83.
- Cura, D. y Castiglione, C. (2007) La inmigración en los medios de comunicación escrita, 2000-2005. En S. Novick (comp.) *Sur-Norte. Estudios sobre la emigración reciente de argentinos*. Buenos Aires: Catálogos.
- D'Aloisio, F. (2014) Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual? En H. Paulín. y M. Tomasini (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 48-66). Córdoba: Editorial Brujas.
- D'Aloisio, F., Arce Castello, V. y Arias, L.A. (2018) Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En H. Paulín, G. García Bastán, F. D'Aloisio y R. Carreras (coords.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Córdoba: Teseo.
- Dalle, P. (2013) Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. *Trabajo y sociedad*, (21), 373-401. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Dalle, P. (2016) *Movilidad social desde las clases populares: un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires, 1960-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Dávila León, O. (2004) Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista Última Década*, CIDPA, N°21, diciembre, 83-104. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art04.pdf>
- De Singly, F. de (2004). *Enfants, adultes, vers une égalité de statuts?* Paris: Universalis.
- De Singly, F. (2005). How to put an end or not to youth. *Youth studies magazine*, (71), pp. 107-117.
- Derrida, J. (2004) Literaturas deslocadas. *Revista de Letras*, 44(1), 13-16.
- Derrida, J. (1996) *Dar el tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1997) *Monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, J. (2014) *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Di Leo, P. F. (2008) *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Di Leo, P.F. (2013) Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las experiencias y sociabilidades juveniles. En P.F. Di Leo y A.C. Camarotti. (ed) *“Quiero escribir mi historia”*. *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Di Leo, P.F. y Arias, A.J. (dirs.) (2019) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Di Leo, P.F. y Camarotti, A.C. (ed) (2013) *“Quiero escribir mi historia”*. *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Di Leo, P.F. y Camarotti, A.C. (dirs.) (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Di Leo, P.F., Güelman, M. y Sustas, S. (2018) *Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Dirección Nacional de Población (2009) Diagnóstico de las poblaciones inmigrantes en Argentina. En el marco del *Programa de Fortalecimiento de las Capacidades Institucionales de la Dirección Nacional de Población*. Dirigido por Cerrutti M.
- Di Leo, P.F. y Tapia, S. (2013) En los márgenes de los márgenes. Procesos de individuación y experiencias migratorias de jóvenes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 15, 203-228.
- di Napoli, P. (2016) Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. *Argumentos*, num.18, 338-366. Publicación del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- di Napoli, P. (2018) Sentidos y usos del “*mirar mal*” como eje de conflicto entre estudiantes. *Revista Reflexiones*, 97(2), 71-85.
- di Napoli, P. (2019) La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de estudiantes y sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(2), 27-49, Abril-Junio 2019.
- di Napoli, P. y Richter, N. (2019) Huellas institucionales en la subjetividad de estudiantes de educación secundaria. En P.F. Di Leo y A.J. Arias (dirs.) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Dick, B. (2005) *Grounded Theory: a thumbnail sketch*. Resource Paper in Action Research.
- Diez, M.L. y Novaro, G. (2014) Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina, desde una perspectiva intercultural.

- En M.E. Martínez y A. Villa (comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Diez, M.L., Novaro, G. y Martínez, L. (2017) Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2): 23-40.
- Dirié, C. y Sosa, M.L. (2014) Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? *Revista Población de Buenos Aires*, 11 (19) 31-47.
- Domenech, E. (2005) Inmigración, Estado y Educación en Argentina: ¿Hacia Nuevas Políticas de Integración? *Ponencia presentada en las 8° Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. Buenos Aires: AEPA.
- Domenech, E. (2010) Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*. Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, num.1. CEA-UNC.
- Domenech, E. (2012) Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Salamanca.
- Domenech, E. (2013) Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. *Argumentos. Publicación del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Num 15. P.1-34
- Domenech, E. (2014) “Bolivianos” en la “Escuela Argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU-Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.* Brasilia, Año XXII, n.42, p. 171-188.
- Dubet, F. (2001) As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educacao*, (17), 5-19.
- Dubet, F. (2004) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39-66
- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2012) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2013) *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. (2017) *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, E. (1984) *Educación y sociología*. México: Editorial Colofón (Primera Edición: 1911).
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000) Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En S. Duschatzky, (Comp) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2000) La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Ponencia. *X Jornadas LOGSE, "La escuela y sus agentes ante la exclusión social"*. Granada.
- Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Dussel, I. (2006) De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1998) Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En E. Norbert *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Elias, N. y Scotson, J.L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Ema López, J.E. (2004) Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5, 1-42.

- Erikson, E. (1971) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Estrada Ruiz, M. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 431-453.
- Falconi, O. (2011). La experiencia escolar de alumnas y alumnos de sectores pauperizados, en instituciones públicas. *Revista El Monitor*, (4), 34-37.
- Feixa, C. (1990) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2001) "La educación intercultural en la sociedad multicultural", *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9, (6), 3-7, Junio 2001.
- Ferrão Candau, V. (2010) Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos XXXVI* (2), 333-342.
- Ferraris, S. y Rosas, C. (2011) La formación familiar de núcleos heterosexuales en una migración reciente. Mujeres peruanas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Familiares*, 3, 105-126. Enero-dic. 2011.
- Ferreira Deslandes, S. (2008) Trabajo de campo: construcción de informaciones cualitativas y cuantitativas. En M. C Souza Minayo, S. Goncalves de Assis y E. Ramos de Souza (org.) *Evaluación por triangulación de métodos. Abordaje de Programas Sociales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Filmus, D. (1993) El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. En D. Filmus (comp.) *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis-Grupo Editorial Norma.
- Fitoussi, J.P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Flores, J.A. (2010) Trabajo de campo etnográfico y gestión emocional: notas epistemológicas y metodológicas. *Ankulegi* 14, 2010, 11-23.
- Franzé Mudanó, A., Moscoso, M. y Calvo Sánchez, A. (2011) "Donde nunca hemos llegado" alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En A. Arjona Garrido, F. Checa y Olmos y T. Belmonte García (eds.) *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo*. Barcelona: Icaria.
- Fraser, N. (2006) La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata. Cap.1, 17-88.

- Freidenberg, J., Mera, G. y Matossian, B. (2016) Inserción espacial de los migrantes y desigualdades sociales. En A. Ciarallo y V. Trpin (comp.) *Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones*. Neuquén: Publifadecs.
- Fridman, D. (2016). Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente. *II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología*. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.
- Galli, G. (2019) “Siempre fue mi lugar”: derechos y hospitalidad en la escuela secundaria. En P.F. Di Leo y A. Arias (dirs.) (2019) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- García Delgado, M. y Felice, M. (2013) Sociabilidad virtual en facebook: los usos y la construcción de relaciones entre los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires. *Question*, 1(39), julio-sept.2013, 29-38.
- García Borrego, I. (2003) Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *En Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (3), 27-46.
- Gavazzo, N. (2011) *Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires*. SSIM UNESCO Chair, Università luav di Venezia.
- Gavazzo, N. (2013) No soy de aquí, ni soy de allá... Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12, 73-95.
- Gavazzo, N. (2016a) “No soy de aquí, ni soy de allá... Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires”. *En Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12, 73-95.
- Gavazzo, N. (2016b) Música y danza como espacios de participación de los jóvenes hijos de migrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires (Argentina). *Revista del Museo de Antropología*, 9(1), 83-94.
- Gavazzo, N., Beheran, M. y Novaro, G. (2014) La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, año XXII, (42), 189-912. Brasilia.
- GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular) (2015) *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos. Informe 2015*.

- Gentile, F. (2014) *La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as del AMBA*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Sin publicar.
- Gentile, F. (2016) *Biografías callejeras. Cursos de la vida de jóvenes en condiciones de desigualdad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Gerhardt, T.E., Pinheiro, R., Ruiz, E.N. y Gomes da Silva Junior, A. (2016). *Itinerários Terapêuticos: integralidade no cuidado, avaliação e formação em saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC Editora- IMS/UERJ-ABRASCO.
- Giacoponello, M. y González, M. (2019) Lo que las une. La reflexividad como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA. *Territorios. Revista de Trabajo Social*, 3. UNPAZ.
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1992) *The transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
- Giddens, A. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil Araujo, S. (2010) *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: IEPALA.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata
- Glaser, B. (2004) Remodeling Grounded Theory. En *Forum Qualitive Sozialsorshung / Forum Qualitive Social Research*, 5 (2) Art 4.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1997) *The discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitive Research*. Chicago: Aldine.
- Gluz, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Gluz, N. (2018) Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales. En S. Martínez (Comp.)

Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs.

- Goffman, E. (2001) [1970] *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Quinteros, J. y Fernández-Romero, C. (2014) Familias inmigrantes en España: estructura sociodemográfica, roles de género y pautas culturales de los hijos adolescentes. *Papeles de población*, 20 (80), 87-118. Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población.
- González, M. (2018) *Migración, escuela y familia. Un análisis de experiencias escolares de migrantes y sus hijos, de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* (Tesis de maestría sin publicar) FLACSO, Argentina.
- González, A. y Tavernelli, R.P. (2017) Representaciones sociales acerca de los migrantes externos: discursos y corpus normativos que expresan formas de gestión de la otredad. *Ponencia presentada en Terceras Jornadas de Sociología de la Facultad de Sociología de la UNCuyo.* Pre-ALAS de la provincia de Mendoza. 15-17 Junio.
- Gravano, A. (2003) *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana.* Buenos Aires: Espacio.
- Greco, M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación.* Rosario: Homo Sapiens.
- Grimson, A. (2000) *Interculturalidad y comunicación.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Grimson, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación.* Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Grimson, A. (2011) *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires.* Buenos Aires: Eudeba.
- Grimson, A. y Caggiano, S. (2012) Xenofobias descontroladas. En S. Caggiano, M.E. Casullo y M.C. Cravino (et.al), *Racismo, violencia y política. Pensar el Indoamericano dos años después.* Universidad General Sarmiento: Los Polvorines.
- Grimson, A. y Jelin, E. (comp.) (2006) *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos.* Buenos Aires: Prometeo.
- Grupo Viernes (2008) Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 30, 1-24.
- Guber, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo del campo.* Buenos Aires: Paidós.

- Guerra Ramírez, M.I. (2012) Recorridos escolares, Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y bachillerato*. México, D.F: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Hakim, N. (2015) *"Un camino hacia el futuro". Experiencias de la desventaja de los jóvenes en los márgenes*. Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya. Sin publicar.
- Hall Stuart (1996) "Who needs identity?", en Hall, S. y Dra Gay, P. (eds.) *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage.
- Halpern, G. (2007) *Medios de comunicación y discriminación. Apuntes sobre la década del '90 y algo más*. Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación N° 123. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Hendel, V. y Novaro, G. (2019) Migración, escuela y territorio. Experiencias del Espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*, 45, 57-76.
- Herrán, C. y Bart Van, U. (2001) Why do youngsters drop out of school in Argentina and what can be done against it? *Working Paper*, Education and Human Resources Training Network. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Higgins, L. (2013). Música comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad. *Revista Internacional de Educación Musical*, (1), 53-59.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- Honneth, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo.
- Illouz, E. (2007) *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Illouz, E. (2014) *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Katz.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.
- Jacinto, C. (Comp.) (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires: Ides-TESEO.
- Jacinto, C., Millenear, V. et al. (2015). *Reserch Project NORRAG-REAL PREJET Understanding barriers to accessing skills development and employment for youth in Argentina and South Africa: Synthesis Report*. Ginebra: Ides, Norrag.

- Jarrín Morán, A. (2014) [Revisión del libro “*Que no sean como nosotros*”: trayectoria formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano, de A. Pedreño Cánovas (coord.)] *Papeles del CEIC*, (2), 1-7. Universidad del País Vasco/Euskal Erriko Unibertsitatea Vizcaya, España.
- Jelin, E. (2007) Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales. En I., Arriagada, (coord.) *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Jiménez Zunino, C. (2011) ¿De dónde vienen? Las estrategias migratorias de reproducción social. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 25, 433-462.
- Jones, D.; Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004) La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre la vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En A. L. Kornblit (coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Juliano, D. (2002) *Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad*. Universidad de Barcelona. *Anuario de Psicología*, 33 (4), 487-498.
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Kaplan, C. (1997) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique [1992].
- Kaplan, C. (2006) “Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo”. En C. Kaplan (Dir.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En C. Kaplan y V. Orce (Coords), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías* (pp. 99-136) Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. y Silva, V. (2016) Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 20(1), enero-abril 2016, 28-36. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Kaplan, C. y di Napoli, P. (2015) La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social. En D. Pinkazs (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.

- Kemper, T.D. (1990) Social relations and emotions: a structural approach. En T. D. Kemper (Ed.) *Research agendas in the Sociology of emotions* (pp. 41–51) Albany, State University of New York Press.
- Kessler, G. (2006) Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. En *Miradas interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kessler, G. (2011) Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 11(24), 4-18. Mar del Plata.
- Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. y Merklen, D. (2013) Una introducción cruzando el Atlántico. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- Klapproth, D., Giacomponello, M. y Paez, D. (2013) La praxis política en contextos de educación popular. Un estudio de caso: el Bachillerato Popular Casa Abierta. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Lahire, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.
- Lahire, B. (director) (2005) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Lahire, B. (2007) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, vol. 16, 21-37. Universidad Complutense de Madrid.
- Lahire, B. (2012) De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de investigación educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teor%C3%ADa_habitus.html
- Laíz Moreira, S. (2014) “Moviendo ficha”: jóvenes migrantes, estrategias y trayectorias familiares de movilidad social inter-generacional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia. Tesis doctoral, Universidad Da Coruña. Sin publicar.
- Laíz Moreira, S. (2016) Familias migrantes y estrategia de movilidad social intergeneracional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia. Un enfoque interseccional. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, (3) 78-98. ISSN: 2408-445X

- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Le Breton, David (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, David (2014) *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.
- Lemus, M. (2017) Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 161-172. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7732.pdf
- Linne, J. (2014) Usos comunes de Facebook en adolescentes de distintos sectores sociales en la Ciudad de Buenos Aires. *Comunicar*, 22 (43), pp. 189-197. Doi: 10.3916/C43- 2014-19.
- Llinás, P. (2011) Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Luhmann, N. (2005) *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- Madeu Torruella, I. y Sáiz López, A. (2017) Género, movilidad e intersecciones generacionales en el espacio transaccional chino. En Monográfico “Migraciones y movilidad social: escalando la jerarquía social en el espacio transaccional”. *Revista Española de Sociología*, 26 (3), 385-397
- Maddoni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Malegaríe, J. y Tavernelli, R. (2009) De la diferencia a la desigualdad. Una mirada desde la escuela. En N. Cohen (2009) *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Margulis, M. (2001) Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas Burack (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Mendoza: Cartago, Libro Universitario Regional.

- Margulis, M, y Urresti, M. (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores S. A.
- Martelotte, L. (2015) Cadenas globales de cuidado: entre la reproducción y la autonomía. Análisis de las migrantes peruanas en Argentina. *Revista Argumentos*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, (17), 178-210.
- Martínez, S. (2017) Educación y trabajo en la escuela secundaria Argentina. Devenir y encrucijada. Ponencia. XXXI Congreso ALAS “Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio”, Uruguay, 3-8 Diciembre, Montevideo.
- Martínez, L., Diez, M.L., Novaro, G. y Groisman, L. (2015) Migración e interculturalidad: perspectiva de derechos y política educativa. *Antropología y Educación*, año 6, (9), 57-62
- Martuccelli, D. (2006) *Lecciones de sociología del individuo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, D. (2009) La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), CIDPA Valparaíso, 99-128.
- Martuccelli, D. (2010a) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Martuccelli, D. (2010b) La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad. Universidad Alberto Hurtado*.
- Martuccelli, D. (2017). La nueva dinámica de la condición social moderna. *Revista de Sociología* 32(1), 89-105.
- Más Rocha, S. (2007) Una política para la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de un proyecto democratizador a una escuela reproductora. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 29-53.
- Mayer, L. y Núñez, P. (2016) Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*. (87-88), 12-19. Julio-Diciembre de 2016.
- Meccia, E. (2019) *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA, Ediciones UNL.
- Meo, A. y Milstein, D. (2018) Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario. *Educação e pesquisa*., Sao Paulo, 44, 1-15.

- Mera, G. (2012) Inmigración, distribución y espacio urbano. Debates y desafíos a partir del caso de los paraguayos en la Ciudad de Buenos Aires. En S. Novick (comp.) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Mera, G. (2016) Pensando las desigualdades y fronteras urbanas a partir del caso de los paraguayos en la Ciudad de Buenos Aires. En A. Ciarallo y V. Trpin (comp.) *Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones*. Neuquén: Publifadecs.
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Miranda, A. (2009) Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo Social*, año 4, 6, 185-198, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Miranda, A., Cravino, M.C. y Martí Garro, S. (2012) “Transiciones juveniles de migrantes paraguayos/as en la Argentina: condiciones de vida y vigencia de las redes”. *Última Década*, (37), 11-39, Diciembre 2012. CIPDA Valparaíso.
- Montes, N. (2018) La educación secundaria en la región y en el país: dinámica de la expansión y problemáticas que persisten. En S. Martínez (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Morduchowicz, R. (2012) *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mutchinick, A. (2018) Modos de abordar las humillaciones entre estudiantes. Un estudio desde la perspectiva de alumnos de educación secundaria. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 77, 101-31.
- Mutchinick, A. y Kaplan, C. (2016) La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. Kaplan y M. Sarat (comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elías*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 145-158.
- Nancy, J-L. (2007) *El intruso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Neufeld, M.R. y Thisted, A. (comps.) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nobile, M. (2006) *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. Buenos Aires: CLACSO.

- Nobile, M. (2011) Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Novaro, G. (2014) Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de antropología social*, 23, 157-179. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España
- Novaro, G. (2015) Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza. *HS Horizontes Sociológicos*. Año 3 (6) 37-53.
- Novaro, G. (2019) Entre *seguir siendo* y *ser alguien en la vida*. Mandatos y herencias de los descendientes en contextos de migración. III Jornadas de Migraciones de la Universidad Nacional de José C. Paz *Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias* (23 y 24 de mayo de 2019). Mesa Migración y juventudes
- Novaro, G. y Beheran, M. (2011) Apuntes introductorios para abordar la escolarización de niños migrantes. En G. Novaro (coord.) *La interculturalidad en debate. Procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M.L. y Hetch, A. (2008) “Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), Enero-Marzo 2008.
- Novaro, G. y Diez, M.L. (2011) ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En M.I., Pacecca y C. Courtis, *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Novaro, G. y Diez, M.L. (2015) Educación y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En G. Novaro, A. Padawer y A.C. Hetch (coords.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, G., Diez, M.L. y Martínez, L. (2017) Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, (2), 7-23. OIM.
- Novick, S. (comp.) (2012) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Noya, J. (Ed.) (2003) *Cultura, desigualdad y flexibilidad: la sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid: Catarata.

- Núñez, P. (2019) La construcción de ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, (12), 123-145.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires, Katz.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005) *La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes*. Compuesto e impreso en los talleres de la UNESCO.
- Organización Internacional para las migraciones (OIM) (2014) Glosario sobre migración. *Derecho Internacional sobre migración* (7).
- Oso, L. (2004) *Españolas en París. Estrategias de ahorro y consumo en las migraciones internacionales*. Barcelona: Bellaterra.
- Oso, L. (dir.) (2008) *Trans-ciudadanos: hijos de la emigración española en Francia*. Madrid: Fundación Largo Caballero.
- Oso, L. (2016) Migración ecuatoriana y estrategias familiares de movilidad social: la relación dialéctica entre el capital financiero y emocional. *Investigaciones Feministas*, 7(1), 221-240 (2016). Disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2016.v7.n1.51739
- Oso, L., Sáiz, A. y Cortés, A. (2017) Monográfico. Migraciones y movilidad social: Escalando la jerarquía social en el espacio transnacional. *Revista Española de Sociología (RES)*, 26(3)
- Ouviña, H. (2013) La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, (62), 77-104
- Pacecca, M.I. (2001) Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970. Informe final del concurso: 274 Culturas e identidades en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/pacecca.pdf>
- Paulín, H.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.) (2018). *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Córdoba: Teseo press. Recuperado de: <https://goo.gl/McdAcA>
- Paulín, H. y Tomasini, M. (Coord.) (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.

- Pedone, C. (2010a) Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA. Revista metodológicas de Ciencias Sociales*, (19). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Pedone, C. (2010 b). “Varones aventureros” vs. “madres que abandonan”: reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 16(30).
- Pedone, C. (2011) Familias en movimiento. El abordaje teórico-metodológico del transnacionalismo familiar latinoamericano en el debate académico español. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3, 223-244. Universidad de Caldas. Manizales.
- Pedone, C. y Gil Araujo, S. (2016) Tramando futuros. Transnacionalismo familiar en la migración desde República Dominicana y Brasil hacia España. *Investigaciones Feministas*.7)2), 241-263. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2016.v7.n1.52186
- Pedreño, A. (coord.) (2013) “*Que no sean como nosotros*”: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Penchaszadeh, A. P. (2012) Migraciones y derechos políticos: ¿democratización y extensión de la ciudadanía o nuevas formas de extranjerización en democracia? En S. Novick (comp.) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Penchaszadeh, A.P. (2014). *Política y hospitalidad. Disquisiciones urgentes sobre la figura del extranjero*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Penchaszadeh, A.P. (2017) Hospitalidades. Indagando el *ser-con* entre la deconstrucción y la teoría social. *Cuadernos de Teoría Social*, 3(5), 35-52.
- Pérez, P. y Busso, M. (2015) Los jóvenes argentinos y sus trayectorias laborales inestables: mitos y realidades. *Trabajo y Sociedad*, 24, 147-160
- Pérez Orozco, A. y López Gil, S. (2016) *Desigualdades a flor de piel: cadenas globales de cuidado. Concreciones en el empleo de hogar y articulaciones políticas*. ONU Mujeres.
- Perlman, J. (2006) The Metamorphosis of Marginality: Four Generations in the Favelas of Río de Janeiro. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 606, 154-177, Julio.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Pinheiro, R. (2007) Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re) pensar a ação na construção de práticas eficazes de integralidade em saúde: o cuidado como valor (p.15-28). Río de Janeiro: CEPESC, IMS/UERJ, ABRASCO.
- Pinheiro, R. (2010). Demanda por cuidado como direito humano á saúde: um ensaio teórico-prático sobre o cuidado como valor dos valores. En R., Pinheiro y A., Gomes da Silva Junior (Eds.), *Por uma sociedade cuidadora*. Río de Janeiro: CEPESC-IMS/UERJABRASCO.
- Pizarro, C. (2012) Discurso racializante y segmentación étnico-nacional del mercado laboral: Trabajadores bolivianos en un cortadero de ladrillos de Córdoba, Argentina. En R. Benencia, F. Herrera Lima y E. Levine (coords.) *Ser migrante latinoamericano, ser vulnerable, trabajar precariamente*, 79-94. Madrid: Universidad Autónoma Metropolitana-Campus Iztapalapa – Editorial Anthropos.
- Pizarro, C., Trpin, V., Ciarallo, A., Mallimacci, A., (et.al) (2016) Mercado de trabajo, migración e intersección de desigualdades. En A. Ciarallo y V. Trpin (comp.) *Migraciones internacionales contemporáneas: procesos, desigualdades y tensiones*. Neuquén: Publifadecs.
- Portes, A. (1996) *The New Second Generation*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press and Russel Sage Foundation.
- Portes, A., Vickstrom, E. y Aparicio, R. (2013) “Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes”. *Papers*, 98/2, 227-261, Abril 2013.
- Portes, A. y Zhou, M.. “The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants Among Post-1965 Immigrant Youth”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530: 74-96, Noviembre 1993.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2009) *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano: informe sobre desarrollo humano para Mercosur*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Puiggrós, A. (1999) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Homo Sapiens, Rosario.
- Ramírez, R. (2017). “Los tratamientos no siempre son iguales” Experiencias, cuidados y vulnerabilidades de jóvenes ex consumidores de PB/paco en centros de tratamiento del área Metropolitana sur de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de maestría no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Ramírez, R. y Tapia, S. (2019) Itinerarios de la diferencia. Experiencias de jóvenes que concurren a bachilleratos populares de Buenos Aires. En P.F. Di Leo y A.J. Arias (dirs.) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial
- Reguillo, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Reguillo, R. (2004) entrevista de Daniela Gutiérrez. Guadalajara.
- Reguillo, R. (2007) Legitimidades divergentes. En Instituto Mexicano de la Juventud (comp.) *Jóvenes Mexicanos: membresía, formalidad, legitimidad, legalidad. Encuesta Nacional de Juventud*. México, IMJ/Sept.
- Reinoso, A. y Thezà, M. (2005). Dimensiones de la discriminación: algunas figuras y fisuras de la otredad. *Observatorio de Juventud*, Año 2, 1, 7-12.
- Reygadas, L. (2008) *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006) Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyche*, 15 (1), 119-135.
- Rodríguez Enríquez, C. y Pautassi, L. (2014) *La organización social del cuidado de niñas y niños. Elementos para la construcción de una agenda de cuidados en Argentina*. Buenos Aires: ELA.
- Roldan, S., Da Silva, L., Hernández, C., Rossetto, M. y Farías, M. (2018) Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización. En S. Martínez (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Rosanvallon, P. (2015) *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosas, C. (2008) Antes de migrar: aspectos sociodemográficos, género y redes en la migración peruana en Buenos Aires. *Debates en Sociología* N° 33.
- Rosas, C. (2009) Interferencias entre migración, la situación conyugal y la descendencia. Mujeres y varones peruanos en Buenos Aires entre siglos. *Población de Buenos Aires*, 6(10), 9-25, Octubre 2009. Dirección General de Estadísticas y Censos, Buenos Aires, Argentina.
- Rosas, C. (2013) Discusiones, voces y silencios en torno a las migraciones de mujeres y varones latinoamericanos. Notas para una agenda analítica y política. *Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina; Anuario Americanista Europeo*, 11, 127-148, Diciembre 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/28768>

- Rosas, C. (2014) “Yo pensaba que era como en las películas...” Reflexiones en torno a los jóvenes latinoamericanos y las migraciones internacionales. *Tendencias en Foco*, (27), 1-20. Mayo 2014.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Rousseau, J. (1991) [1754] Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres, en *Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Madrid, Alianza Editorial, 177-287.
- Rubinsztain, P., Said, S. y Blaustein, A. (2017) Educación Pública Popular y Autonomía: Las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en Argentina. Miradas desde los propios movimientos sociales. *CLACSO*.
- Sáiz López, A. (2017) “Trayectorias y expectativas en China. Una aproximación descentrada a la movilidad internacional española”. *Migraciones*, 43, 65-89, Diciembre 2017. . Disponible en DOI: mig.i43.y2017.004
- Salvia, A. (coord.) *Condiciones materiales de vida. Hábitat, pobreza y desigualdad en los hogares urbanos de la Argentina (2010-2017)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.
- San Román, T. (2003). Escuela y relaciones interétnicas. En E. Santamaría y F. González Placer (comp.) *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus Editorial.
- Sanchís, N. y Rodríguez Enríquez, R. (2011) *Cadenas Globales de Cuidado. El papel de las migrantes paraguayas en la provisión de cuidados en Argentina*. Buenos Aires: ONU Mujeres.
- Santillan, L. (2008). Trayectorias educativas y cotidianidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. *Propuesta Educativa*. nº 30, noviembre 2008.
- Santillan, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, Año 2, nº3, diciembre 2011.
- Saraví, G. (2006) Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Revista Perfiles latinoamericanos*, FLACSO, México. (28), 83-116. Julio-Diciembre, 2006.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso México: CIESAS.

- Sautu, R. (2004) Las formas abiertas y sutiles de maltrato a niños. *Papeles de población*, 10(40), 213-246.
- Scavino, C. (2014) “Las familias no participan”: Un análisis sobre el despliegue de sentidos en la vida escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 10, (9), 197-212
- Schwarz, P., Adaszko, D., Camarotti, A.C., Mendes Diz, A.M. y Di Leo, P.F. (2010) *Usos del tiempo, violencias, consumo de drogas y sexualidad en jóvenes en espacios recreativos nocturnos en tres ciudades argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Schwarzenbach, S.A. (2005) Democracy and friendship. *Journal of social philosophy*, 36(2), 233-254.
- Scott J. (1994) *Poverty and Wealth, Citizenship, Deprivation and Privilege*, Londres: Longman.
- Segoviano, M. (2000) Prólogo. En J., Derrida y A., Douforunamentalle (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016) Los sectores populares. En G. Kessler (comp.) *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Sendón, M.A. (2011) El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Simmel, G. (1908) *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Simmel, G. (2002) *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Simmel, G. (2012) *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Simmel, G. (2014) *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sinisi, L. (1999) La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”: estigma, estereotipo y racialización. En M.R., Neufeld y A. Thisted (comps.) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Soneira, A. J. (2007) La teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

- Southwell, M. (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. (35-70). En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens.
- Southwell, M. (2018) Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Revista Ensamblés*. Otoño 2018, año 4, (8), 69-85
- Souza Minayo, M. C. (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Stolcke, V. (1997) The ‘nature’ of nationality. En V. Bader (ed.) *Citizenship and Exclusion*, Londres: Macmillan Press Ltd.
- Stornaiutolo, A., Di Zio, J. y Hellmich, E. (2013) Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 40, XX, 79-88.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquia.
- Suárez-Grimalt, L. (2017) Migración y movilidad social: una aproximación desde la estrategia de acumulación de activos de la población latinoamericana en España. *Monográfico “Migraciones y movilidad social: escalando la jerarquía social en el espacio transnacional”*. *Revista Española de Sociología*, 26 (3), 345-358.
- Sustas, S. (2019) Instituciones totipotentes: (des)conexiones y soportes en las experiencias juveniles. En P.F. Di Leo y A. Arias (dirs.) (2019) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Svampa, M. (2000). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. (2010) Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina. *Working Papers Redaktion*. Disponible en: www.social-globalization.uni-kassel.de/owp.php (acceso en marzo 2011).
- Tapia, S. (2016) *Cuerpos, emociones e individuación: un análisis de las experiencias de jóvenes que realizan prácticas artísticas y deportivas en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Sin publicar.
- Tapia, S. (2018) “No me agrada viajar”. Moverse en la ciudad como desafío cotidiano para jóvenes de barrios populares de Buenos Aires. *Última Década*, 48, Julio 2018, 201-233.
- Taylor, C. (2009) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

- Tedesco, J.C. (1986) *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tedesco, J.C. (1995) Los desafíos de la educación. En *Boletín técnico interamericano de formación profesional*, CINTERFOR 131, 7-24.
- Tedesco, J.C. (2008) “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IPE, UNESCO - Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2000) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Tenti Fanfani, E. (2004) Notas sobre escuela y comunidad. Documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. *IPE/UNESCO*, Buenos Aires, 20 de Mayo de 2004.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (comp.) (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria en Argentina: Porqué son tan necesarios, porqué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, (29), Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Terigi, F. (2009a). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2009b). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Organización de Estados Americanos (OEA)/Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: OEI.

- Terigi, F. (2015) Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz, (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Terigi, F. (2018) La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Martínez (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Terrén Lalana, E. (2007) Adolescencia, inmigración e identidad. En L. Cachón y A. López Sala (coords.) *Juventud e inmigración. Desafíos para la participación y la integración*. Gobierno de Canarias. Dirección General
- Therborn, G. (2007) Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI. En I. Arriagada, (coord.) *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- Therborn, G. (2015) *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: FCE
- Thomson, M., Crul, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1025-1041.
- Tilly, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G, Braslavsky, C. y Filmus, D. (1995) *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Tiramonti, G. (2011) Escuela media: la identidad forzada. (17-34). En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens. Recuperado en <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-concursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>
- Tiramonti, G. (2016) Notas sobre la configuración de la desigualdad en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 163-176.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La Educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tocqueville (1961) en compilado Araujo desigualdad, paper de 2016

- Tokman, V. (2008), "Desempleo juvenil en América Latina: Causas, consecuencias y políticas", mimeo.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA & Londres, Harvard University Press.
- Ulloa, F. (1995) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Urresti, M. (1998) Otredad: las gamas de un contraste. En M. Margulis y M. Urresti, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Urresti, M. (2008) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.
- Vaccotti, L. (2012) Inmigración y derecho a la vivienda adecuada en las normas argentinas (1990-2010). En S. Novick (comp.) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Vaccotti, L. (2014) *En los márgenes de la política. Migrantes y movilizaciones por el derecho a la vivienda en las villas de la ciudad de Buenos Aires: el caso del playón de Chacarita (2001-2014)*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vaccotti, L. (2017) Proceso migratorio y dinámica de la informalidad urbana en la Ciudad de Buenos Aires. Genealogía de un proceso sociológico. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 43 (129).
- Vázquez, S. (2014) *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana* (Tesis de maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. Recuperada de: <https://goo.gl/3kcxnZ>
- Vázquez, S. (2019) Requisitos, tiempos y contenidos: decisiones y tensiones en torno a la gramática escolar. En P.F. Di Leo y A. Arias (dirs.) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Venturiello, M.P. (2013) *Discapacidad motriz, redes sociales y familiares: percepciones sobre la vida*. (Tesis de doctorado no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Villares Varela, M. (2010). *Inmigración y empresa en Galicia: la movilización diferencial del capital financiero, humano y social*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.

- Vior, S. y Más Rocha, Stella M. (2006) Un proyecto de educación secundaria en los 90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la ciudad de Buenos Aires. *Cuaderno de Trabajo* (2), Departamento de Educación, Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Vommaro P. (2017) Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (11), 1-9.
- Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la educación*, Lima, Ministerio de Educación.
- Weber, M. (1992) *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1993) “La “objetividad” cognoscitiva de la ciencia social y de la política social”. En M. Weber, *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, M. (1996) [1922] *Economía y sociedad*, México, FCE.
- Weller, J. (2009) Oportunidades y obstáculos. Las características de la inserción laboral juvenil en economías en expansión. *Revista de Trabajo*, año 4, 6, 103-122. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*. vol. XXXIV, núm. 135, 2012, 134-148. IISUE-UNAM.
- Weiss, E. (2014) Subjetivación y formación de la persona. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional AFIRSE “Epistemologías y metodologías de la investigación en educación”* UNAM, México, 17 al 20 Junio.
- Welschinger-Lascano, N. (2015). Nuevas tecnologías digitales en acción: “Estar conectado” en la experiencia de jóvenes de sectores populares en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Astrolabio*, (14), 435-460.
- Willis, P. (1997) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal [1976].
- Winocur, R. (2012). La intimidad de los jóvenes en las redes sociales: Transformaciones en el espacio público y privado. *TELOS: cuadernos de comunicación e innovación*, 91, 79–88.
- Zelmanovich, P. (2009) Hacia una experiencia intergeneracional, En G. Tiramonti y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Zhou, M. y Bankston, C. (1996) Social Capital and the Adaptation of the Second Generation: The Case of Vietnamese Youth in New Orleans. En A. Portes (ed.) *The New Second Generation*. Nueva York: Russel Sage.

Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿había dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Ziegler, S. y Nobile, M. (2012) Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf

FUENTES LEGISLATIVAS

Acuerdo sobre Residencia para Nacionales de los Estados partes del MERCOSUR (2002). Disponible: <http://www.mre.gov.py/v1/Adjuntos/mercosur/Acuerdos/2002/espanol/62-acuertosobrerresidenciamsur.pdf>

Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Ley 23.849 (1990).

Decreto 1601/2004, Ciudadanía Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/100000-104999/101193/norma.htm>

Decreto 1169/2004, Migraciones. Disponible en: Decreto 70/2017, Migraciones. Disponible en: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/residencias/Decreto_70-2017.pdf

Decreto 70/2017, Migraciones. Disponible en: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/residencias/Decreto_70-2017.pdf

Disposición 2079/2004, Dirección Nacional de Migraciones. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2004/2451.pdf?view=1>

Disposición 53.253/2005, Programa de Regularización Documentaria Migratoria “Patria Grande”. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/115000-119999/117227/norma.htm>

Ley de Inmigración y Colonización, n.817, “Ley Avellaneda” (1876)

Ley General de Migraciones y Fomento de la Inmigración, n.22.439, “Ley Videla” (1981)

Ley de Educación Común, n.1.420 (1884)

Ley de Educación Nacional, n.26.206 (2006)

Ley de Migraciones, n.25.871 (2003)

Ley General de Reconocimiento y Protección al Refugiado, n.26.165 (2006)

Ley Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas, n.26.364 (2008)

Ley RAICES - Programa Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior -, n.26.421 (2008)

Tratado Constitutivo de la Unión de las Naciones Sudamericanas –UNASUR– (2008)

Disponible en:

<https://www.unasursg.org/images/descargas/DOCUMENTOS%20CONSTITUTIVOS%20DE%20UNASUR/Tratado-UNASUR-solo.pdf>

Resolución 390/2009, creación Comisión Nacional para los Refugiados (Co.Na.Re)

Disponible en:

<http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/BDL/2009/7086>

ANEXOS

Anexo 1. Guía de observación

Antes de la entrevista: cómo fue el acceso hasta allí (si me llevaron, quién, cómo, por qué motivo; si fui sola, cómo llegué hasta allí; cómo fue el camino hasta allí; había otras personas Miradas)

. Cómo es el lugar (ambiente, luminosidad, ruidos, olores, amplitud)

. Disposición de espacio para realizar la entrevista (cómo nos acomodamos, mobiliario, etc.)

Durante la entrevista: Si hubo interrupciones, cómo fueron, qué sucedió allí, cómo afectó al desarrollo de la misma, se alteró la actitud del entrevistado por las interrupciones.

. Percepción del entrevistado: cómo es su disposición, en lo corporal, en lo gestual, en lo verbal, en apariencia física. Percibir cómo se siente (está cómodo, Preocupado, Aliviado, Contento de participar)

Luego de la entrevista: si el lugar fue acomodado o dejado tal cual, si me vinieron a buscar, cómo fue abandonar el lugar, si me crucé con gente, si hubo miradas, olores, ruidos llamativos, si tuve que dar aviso a la hora de terminar.

Anexo 2. Guía de entrevistas, en etapa 1 de trabajo de campo

Pautas entrevista a Agentes escolares

1. Presentación de investigadora. Explicar proyecto de investigación, marco institucional, objetivos, técnica, etc. Leer el consentimiento informado en voz alta, subrayar aspectos de confidencialidad y de participación voluntaria, pudiendo interrumpir el encuentro en el momento que así lo desee sin explicar motivo alguno. Asegurarse que el sujeto comprendió toda la información brindada antes de continuar.
2. Registrar: nombre (si tiene apodo, para llamarlo/a así), edad, si vive en el barrio o no.
3. ¿Qué tarea ocupas en la escuela? ¿Desde hace cuánto tiempo?
4. ¿Trabajás en esta escuela solamente? ¿Tuviste experiencia en escuelas de otra índole (según cómo sea esta escuela, preguntar por diversas modalidades de escuelas –privadas, rurales, interculturales, etc)?
5. ¿Cómo describirías esta escuela?
6. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de ella?
7. ¿Te sentís cómoda trabajando allí? ¿Qué cambiarías de ella?
8. ¿Cómo son los alumnos de esta escuela? (Facilitar descripción: si viven en el barrio, si son hijos de padres que fueron alumnos, si suelen asistir o hay mucho ausentismo, condiciones materiales de vida, repercusión en la escolaridad, lugar de procedencia.)
9. ¿Qué es lo más satisfactorio a la hora de trabajar con estos alumnos? ¿Y cuál es la mayor dificultad?
10. ¿Hay unidad entre los chicos? ¿Están integrados unos con otros? Si/No/En parte y ¿por qué razón? ¿De qué manera podría mejorar?
11. ¿Cómo son sus familias?
12. Acerca de la relación entre familia-escuela, ¿podrías describir alguna situación o alguna anécdota que te resulte significativa/representativa?

¿Cómo es el vínculo familia-escuela? ¿Siempre fue así? ¿Cómo era antes? ¿Y cómo te gustaría que fuera?
13. ¿Considerás importante el vínculo familia-escuela? ¿Por qué motivo?
14. ¿Desde tu rol en la escuela, como XXX (mencionar cargo que ocupa), cómo es tu interacción con las familias de los alumnos?
15. ¿Cambia algo la relación entre familia-escuela, de alumnos migrantes con alumnos locales? (Ampliar pregunta, re preguntar, indagar aspectos, dimensiones, sentidos, etc.)
16. ¿Cómo repercute lo que se vive en el barrio con lo que sucede en la escuela? (Ampliar: si está de acuerdo, en qué sí y en qué no, si piensa que se podría modificar, si fue siempre así)
17. ¿Si tuvieras que historizar el barrio y la escuela, cómo dirías que era hace 10 años, 5 años, y hoy? ¿Y cómo los imaginás en un futuro?
18. Agradecer la participación. Ofrecer desgrabación de entrevista, en caso que la desee coordinar entrega. Indagar recomendación de otro agente escolar para entrevistar y si le interesaría participar en algún grupo de discusión, con colegas y personas de la comunidad escolar, sobre la misma temática.

Pautas entrevista a Adultos/as migrantes

Nº	Pregunta	Dimensión de análisis
PRIMER ENCUENTRO		
1	Presentación de investigadora, proyecto, marco institucional, objetivos. Lectura de consentimiento informado en voz alta. Subrayar aspectos de confidencialidad y de participación voluntaria, pudiendo interrumpir el encuentro cuando lo desee sin dar explicación alguna. Asegurarse que el sujeto haya comprendido toda la información brindada.	
2	Registrar nombre, apodo, edad, procedencia, dónde reside actualmente, con quién vive (vínculo y edades), en qué condiciones materiales (casa, barrio), max. Nivel de escolaridad alcanzado, si trabaja actualmente (qué hace, dónde, antigüedad). Acordar seudónimo para el encuentro	Identificación de perfil. Corroborar criterios de inclusión en la muestra. Establecimiento de rapport
3	¿Cómo es un día típico en tu vida?	Tiempo presente
4	Me habías dicho que eras de XXX (lugar de procedencia), ¿Cómo era ese lugar? / ¿Qué recuerdos tenés? / ¿Cómo vivías? ¿Con quién? ¿Qué hacía cada uno?	Tiempo pasado. Historia previa a migración / Familia de origen
5	¿Cómo fue que llegaste a Bajo Flores? (Dar lugar a que se explaye sobre la experiencia migratoria) / ¿Por qué sucedió? Motivos diversos o unívocos, rastrear otras posibilidades a la migración / ¿Qué edad tenías? / ¿Qué pasó con tu familia? (Indagar por separación familiar o unión familiar -en caso que hubieran familiares en la ciudad de destino-, si estaban todos de acuerdo, quién tomó la decisión, si fue consultada) / ¿Con quién vivías? / ¿Cómo fue esa situación? / ¿Cómo te sentiste? / ¿Cómo te sentís ahora, después de todo este tiempo? ¿Hubieras preferido que las cosas hayan sido de otra manera? ¿Cómo? ¿Qué hubiera cambiado? / ¿Qué hubiera pasado si no hubieran migrado?	Tiempo pasado a tiempo presente / Experiencia migratoria
6	Me gustaría que me cuentes acerca de tu paso por la escuela / ¿En XXX ibas a la escuela? / ¿Te acordás algo del jardín de infantes? / ¿De la primaria? / ¿Qué era lo que más te gustaba de la escuela? / ¿Lo que menos? / ¿Cómo era la escuela allá, en comparación con la de acá? / ¿Qué harías si pudieras volver a aquellos años? / ¿Cómo te sentías en esa escuela?	Tiempo pasado / Inicio de experiencia escolar. Valoración positiva y negativa
7	¿Qué pasó con la escuela cuando se fueron de XXX? /	
7,1	¿Pudiste continuar? / En caso que SI haya podido continuar: ¿Por cuánto tiempo? / ¿Dónde? / ¿En qué escuela? / ¿Cómo la elegiste o eligieron? ¿Por qué esa escuela y no otra? / ¿Cómo era? ¿Qué te acordás de esa escuela, de sus maestras o profesoras? ¿Qué era lo que más y lo que menos te gustaba? / Si la tuvieras que comparar con la de XXX, ¿qué me dirías? ¿En qué aspectos te gustaba más la otra y en cuáles ésta? / ¿Tenías amigos o amigas? ¿Qué compartían? ¿Hasta cuándo los seguiste viendo? / En caso que no tuviera amigos: ¿Por qué no tenías amigos? ¿Te hubiera gustado tener amigos?	Tiempo pasado. Experiencia escolar durante y post experiencia migratoria. Valoración positiva y negativa.
7,2	¿Pudiste continuar? / En caso que NO haya podido continuar: ¿Por qué no pudiste continuar? ¿Te hubiera gustado continuar? ¿Crees que hubieras podido hacer algo para continuar? ¿Por qué no lo hiciste?	
8	¿Qué pensó o qué hizo tu familia en ese momento? Rastrear promoción, rechazo, indiferencia, malas experiencias escolares previas, necesidad de ayudar a la familia en lo laboral y por eso no continuar, hermanos mayores que ejercieron influencia / ¿Había relación entre familia y escuela? ¿Cómo era? ¿Te parecía justa, adecuada o habría que cambiarse algo? ¿Qué sería?	Tiempo pasado. Vínculo familia y escuela / Rol de familia en la continuidad o abandono escolar durante y post experiencia migratoria / Valoración positiva y negativa
9	Contame cómo es la situación escolar de tus hijos o hijas. ¿A qué escuela van? ¿En qué grados o años? Cómo les va (en relación a lo académico)? / ¿Cómo es la relación de ellos con los compañeros y los docentes? / ¿Cómo es un día típico en la escuela? / ¿Se te ocurre alguna anécdota o situación que quieras describir?	Tiempo presente. Escolaridad de sus hijos: dinámica escolar

10	¿En el barrio son todas las escuelas iguales? ¿Por qué tus hijos van a esta y no a otra?	Tiempo presente. Escuela como institución en el barrio
11	¿Cómo es la relación que mantenés con los directivos, docentes, personal auxiliar de la escuela de tus hijos? / ¿Cuáles son los aspectos más importantes de la escuela? ¿Cuáles no tan importantes o secundarios? / ¿Qué aporta la escuela, más allá del aprendizaje?	Tiempo presente. Vínculo familia - escuela./ Valoración positiva y negativa
12	¿Cómo te imaginás la escolaridad de tus hijos en un futuro? / ¿Por qué imaginás esto? / ¿Estarías satisfecho? ¿Por qué? ¿Podría mejorarse de algún modo?	Tiempo futuro. Experiencia escolar de niños a cargo. Valoración positiva y negativa
13	En este rato charlamos de muchas cosas, Si te parece podemos deternos acá. ¿Hay algo más que me quieras contar?	Cierre del encuentro.
14	Acordar fecha de próximo encuentro. Explicarle que le entregaremos una transcripción de la entrevista. Agradecer. Despedirse	
SEGUNDO ENCUENTRO		
15	¿Te quedaste pensando en algo en estos días? ¿Cómo te sentiste? / Entregar la entrevista desgrabada. Avisar que si quiere leerla en el momento, es bienvenido. Si no puede hacerlo en otro momento. Y conversar, en todo caso, si quisiera modificar algo.	Rastrear sensaciones acerca de haber conversado estos temas conmigo / Establecer rapport
16	La vez pasada conversamos mucho acerca de cómo fue la llegada al barrio y cómo es la escuela de tus hijos acá. Ahora, me gustaría saber cómo es vivir acá. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos? / De eso que no te gusta tanto, ¿hay algo que puedas hacer vos u otros para que cambie?	Tiempo presente. Dinámica diaria. Barrio - contexto de vida. Valoración positiva y negativa
17	¿Toda tu familia vive acá? ¿Cómo están ellos? / Rastrear si hay otros familiares aún en XXX, por qué viven allí.	Tiempo presente. Configuración familiar
18	¿Te gustaría volver a XX algún día, para vivir allí? ¿A algún otro lugar? ¿O preferís quedarte acá? / ¿Cómo sería? / ¿Por qué motivo? / ¿Sola o acompañada?	Tiempo futuro. Experiencia migratoria / Contexto de vida.
19	Siendo que has transitado por todos estos años, desde XXX hasta hoy acá, ¿qué opinás acerca de la migración? ¿Crees que está bien o que está mal? / ¿Qué debería hacer el Estado o los gobiernos de cada país?	Concepción acerca de la migración como fenómeno (lo más objetiva posible)
20	¿En qué situación las personas migrantes están más expuestos a riesgos o que corren con mayor desventaja? / ¿Cómo podría mejorarse su situación actual?	Migración. Vulnerabilidad y no reconocimiento de derechos.
21	¿Qué derechos son reconocidos para las personas migrantes acá y los ejercen? ¿Cuáles son reconocidos pero no los ejercen? ¿Cuáles no son reconocidos?	Ejercicio de Derechos. Visibilidad.
22	¿En la experiencia migratoria de las personas del barrio, en general, qué lugar ocupa la escuela? ¿En qué aspectos es importante? ¿En cuáles no tanto?	Migración y escuela. Contexto barrial.
23	¿En general qué lugar ocupa la familia en la vida de las personas? (Socializador, soporte afectivo, económico, emocional, etc.) / ¿Y en la vida de las personas migrantes?	Familia como institución social / Su rol particular en los migrantes / Comparación.
24	¿En el caso de personas migrantes, cómo viven la llegada a la nueva cultura? (Adaptación, integración, rechazo, afán de conservación la propia cultura) / ¿Por qué? / ¿Lo logran? / ¿Cómo?	Migración. Choque cultural.
25	Bueno, ¿hay algo más que quieras contarme? / Acordar envío de desgrabación. Pedido de recomendación de otra persona para que participe en la investigación, explicando los criterios de selección.	Cierre del encuentro.

Anexo 3. Guía de entrevistas a preceptores/as y referentes institucionales, en etapa 2 de trabajo de campo

Guía de entrevista a referente escolar de EEM

1- Entregar consentimiento informado, leer copia en voz alta y explicar de se trata de la investigación. Subrayar el criterio de confidencialidad.

2- Registrar: nombre, edad, hace cuántos años se desempeña en la institución, materia que dicta/cargo que ocupa.

Actividades y organización de la institución

3- ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar en XXX? ¿Por qué?

4- ¿Qué es lo que menos te gusta de trabajar en XXX? ¿Por qué?

5- ¿Cuáles son los desafíos que tiene un profe acá?

Relato de experiencias significativas

6- ¿Cuáles serían algunas situaciones que vos recuerdes, o que te hayan contado, que hayan sido significativas para la institución? Es decir, ¿cuáles fueron momentos importantes, positivos y negativos? ¿Qué sucedió? ¿Por qué? ¿Qué cambios produjo?

Estos momentos podrían haber sido en relación a referentes, a jóvenes, a vecinas/os, al barrio, a la propia institución.

Jóvenes que concurren a la institución. Barrio

7- ¿Cómo son las/os jóvenes que concurren a XXX? Indagar en torno a cómo son sus familias, sus intereses, sus actividades diarias, el barrio en el que viven. ¿Cuáles son las principales problemáticas de las/os jóvenes que asisten a la institución?

8- ¿Por qué vienen los chicos acá? ¿Las/os chicas/os participan de actividades extra que organiza XXX?

9- ¿Las/os estudiantes que concurren acá han tenido experiencias previas en otras escuelas? ¿Cómo fueron dichas experiencias? ¿De qué manera influyen en el día a día?

10- ¿Las/os jóvenes que inician acá su nivel secundario, suelen terminarlo? ¿Por qué? ¿Qué pasa con aquellas/os que dejan de venir?

11- ¿Qué cosas te preocupan del barrio? ¿Qué se podría hacer al respecto?

12- ¿Considerás que las actividades que realiza la escuela con las/os jóvenes son suficientes? ¿Por qué? (En caso que diga que la escuela podría realizar otras actividades, repreguntar, en torno a aquellos derechos de las/os jóvenes a los que no acceden, indagar sus barreras en el acceso y cómo superarlas)

13- ¿Cómo es el futuro de las/os chicas/os acá, después de terminar el secundario, si es que lo terminan, o cuando abandonan?

Familias/estudiantes migrantes

14- ¿En el barrio hay muchas familias oriundas de otros países? ¿Cómo es la convivencia barrial y escolar?

15- ¿Podrías describir cómo son las prácticas y/o experiencias de las familias migrantes en relación con la escolaridad de sus hijas/os?

16- ¿Cómo te imaginás que las familias del barrio ven a la escuela? ¿Por qué? (Repreguntar por los sentidos para familias migrantes y familias argentinas)

17- ¿Cómo es la vinculación escuela-familia? Suelen convocar a las familias? ¿Por qué motivos? ¿Las familias participan, en qué actividades, cuándo? (Indagar en torno a diferentes prácticas, si las hubiera, entre familias migrantes y nativas)

18- ¿Cómo podrías caracterizar a los jóvenes migrantes que concurren a la institución? (Repreguntar por sus desempeños escolares y vinculares; Diferencias con sus pares argentinos; Valoración de tales diferencias; Situaciones conflictivas que vivan estos estudiantes migrantes y no los argentinos)

Guía de entrevista a referente escolar de BP

- 1- Entregar consentimiento informado, leer copia en voz alta y explicar de se trata de la investigación. Subrayar el criterio de confidencialidad.
- 2- Registrar: nombre, edad, hace cuántos años se desempeña en la institución, materia que dicta/cargo que ocupa.

Actividades y organización de la institución

- 3- ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar en XXX? ¿Por qué?
- 4- ¿Qué es lo que menos te gusta de trabajar en XXX? ¿Por qué?
- 5- ¿Cuáles son los desafíos que tiene un profe acá?
- 6- ¿Cómo se financia la institución?
- 7- ¿Tienen vínculo con el gobierno municipal, provincial o nacional? ¿Qué tipo de relaciones?

Relato de experiencias significativas

- 8- ¿Cuáles serían algunas situaciones que vos recuerdes, o que te hayan contado, que hayan sido significativas para la institución? Es decir, ¿cuáles fueron momentos importantes, positivos y negativos? ¿Qué sucedió? ¿Por qué? ¿Qué cambios produjo?
Estos momentos podrían haber sido en relación a referentes, a jóvenes, a vecinas/os, al barrio, a la propia institución.

Jóvenes que concurren a la institución. Barrio

- 9- ¿Cómo son las/os jóvenes que concurren a XXX? Indagar en torno a cómo son sus familias, sus intereses, sus actividades diarias, el barrio en el que viven. ¿Las/os chicas/os participan de actividades extra que organiza XXX?
- 10- ¿Por qué vienen las/os chicas/os acá? ¿Cuáles son las principales problemáticas de las/os jóvenes que asisten a la institución?
- 11- ¿Los estudiantes que concurren acá han tenido experiencias previas en otras escuelas? ¿Cómo fueron dichas experiencias? ¿De qué manera influyen en el día a día?
- 12- ¿Las/os jóvenes que inician acá su nivel secundario, suelen terminarlo? ¿Por qué? ¿Qué pasa con aquellos que dejan de venir?
- 13- ¿Cómo es el futuro de las/os chicas/os acá, después de terminar el secundario, si es que lo terminan, o cuando abandonan?
- 14- ¿Qué cosas te preocupan del barrio? ¿Qué se podría hacer al respecto?
- 15- ¿Qué cuestiones, problemáticas o derechos de jóvenes que viven en estos barrios le parece que sería prioritario abordar? ¿Por qué? ¿Cómo sería dicho abordaje?
- 16- ¿Cuáles son las principales barreras que tienen las/os jóvenes que viven en estos barrios para acceder y ejercer sus derechos? ¿Cómo se podrían superar estas barreras? ¿Con quiénes? ¿Qué recursos serían necesarios?

Familias y estudiantes migrantes

- 17- ¿En el barrio hay muchas familias oriundas de otros países? ¿Cómo es la convivencia barrial y escolar?
- 18- ¿Podrías describir cómo son las prácticas y/o experiencias de las familias migrantes en relación con la escolaridad de sus hijos?
- 19- ¿Cómo te imaginás que las familias del barrio ven a la escuela? ¿Por qué? (Repreguntar por los sentidos para familias migrantes y familias argentinas)
- 20- ¿Cómo es la vinculación escuela-familia? ¿Suelen convocar a las familias? ¿Por qué motivos? ¿Las familias participan, en qué actividades, cuándo? (Indagar en torno a diferentes prácticas, si las hubiera, entre familias migrantes y nativas)
- 21- ¿Cómo podrías caracterizar a las/os jóvenes migrantes que concurren a la institución? (Repreguntar por sus desempeños escolares y vinculares; Diferencias con sus pares argentinas/os; Valoración de tales diferencias; Situaciones conflictivas que vivan estos estudiantes migrantes y no los argentinas/os)

Anexo 4. Guía de entrevistas a Jóvenes en etapa 2 de trabajo de campo

PRIMER Y SEGUNDO ENCUENTRO

En estos encuentros se espera presentar el proyecto, que el joven comprenda su participación en el mismo. Se planteará un recorrido por sus trayectorias educativas, así como la identificación de acontecimientos de su biografía educativa.

- 1- Explicación del **proyecto** y en qué consiste su participación. Entrega del consentimiento informado, leyéndolo oralmente. Firma por parte de la entrevistadora.
- 2- Registrar **datos básicos**: nombre, edad, lugar de residencia, lugar de origen, con quién vive, max nivel educativo de los padres (este dato sirve como variable proxy del nivel socioeconómico)
- 3- Me gustaría que me cuentes de tus pasos por la escuela. ¿Te acordás de algo de **la primaria**? ¿A qué escuela/s fuiste?
- 4- Contame qué es lo que más y menos te gustaba
- 5- ¿cómo te llevabas con tus compañeras/os/as? ¿Te quedaste con amigos/as o los seguís viendo?
- 6- ¿Cómo te llevabas con las maestras?
- 7- ¿Cómo te fue?
- 8- ¿Qué opinaban tus papás acerca de la primaria? ¿La consideraban importante? ¿Por qué? ¿Qué hacían al respecto? ¿Cómo era la relación con la escuela?
- 9- Rastrear algunos sentidos importantes de su primaria, cómo se sentía, si era importante y por qué.

Trayectoria escolar – paso por escuela media tradicional

- 10- Ahora, respecto de la **escuela secundaria media**, ¿cómo te fue?
- 11- ¿A qué escuela/s fuiste?
- 12- ¿Cuándo empezaste?
- 13- ¿Qué es lo que menos te gustaba de la/s escuela/s? ¿Y lo que más te gustaba?
- 14- ¿Cómo era la relación con tus profes? ¿Y con tus compañeras/os?
- 15- ¿Alguna materia te gustaba más? ¿Alguna menos? ¿Alguna te costaba más?
- 16- ¿Para tu familia, qué lugar ocupaba la escuela secundaria? ¿Era importante? ¿Por qué? ¿Qué hacían ellas/os al respecto? ¿Tenían relación con los profes?
- 17- ¿Cómo crees que te veían tus compañeras/os de escuela? ¿Cómo te definirían? ¿Qué características tuyas resaltarían? ¿En general, te gusta la manera como te ven tus compañeras/os? ¿Por qué? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?
- 18- ¿Alguna vez te cambiaste de escuela? ¿Por qué fue? ¿Cómo te sentiste?

Bachi

- 19- ¿Cómo es un día típico en la institución (donde estudia o donde finalizó sus estudios)?
- 20- ¿Cómo hacés para venir habitualmente?
- 21- ¿Hay alguna persona que esté en esta institución con la que, en general, te lleves bien? Si es así, ¿por qué? ¿Qué características tiene esa persona?
- 22- ¿Hay alguna persona que esté en esta institución con la que, en general, te lleves mal? ¿Por qué te cae mal? ¿Qué características tiene esa persona?
- 23- ¿Cómo es en general tu relación con los profes? ¿Y con tus compañeras/os u otros jóvenes?
- 24- (**Si aún estudia**) ¿Tenés pensado que hacer después que termines el colegio? ¿Qué vas a hacer? ¿Crees que la escuela te sirve para ese proyecto? ¿Por qué?
- 25- Contame, ¿cómo fueron tus primeros días en esta institución?
- 26- ¿Por qué empezaste a venir acá? ¿Cómo la conociste?
- 27- ¿Qué fue lo primero que te llamó la atención cuando viniste? ¿Por qué? ¿Te hizo acordar a otras experiencias que hayas vivido antes? ¿Por qué?
- 28- ¿Qué esperabas o qué buscabas?
- 29- ¿Qué aspectos de lo que se trabaja en esta institución-organización te parece que son importantes? ¿Para quiénes son importantes? ¿Por qué?
- 30- Venir a esta institución, ¿te permitió hacer cosas que antes no hacías? ¿Qué cosas? ¿Por qué?

- Conocer otras personas o lugares
- Acceder a algo que vos querías
- Cambiar otros aspectos de tu vida
- Abrir nuevas posibilidades para tu futuro

31- ¿Qué cosas, espacios, personas, actividades de tu vida te acercan a la escuela, influyen en que continúes yendo? ¿De qué modo? ¿Cuáles te alejan?

32- A partir de tu experiencia en el *bachi*, ¿qué cosas te parece que podrían cambiar las/los jóvenes de tu barrio? ¿Por qué?

33- ¿Te gustaría participar en actividades extra de la escuela, que no sean las clases? ¿Por qué?

34- En caso que hayas dejado el bachillerato, plan fines, escuela de reingreso, ¿cuándo fue? ¿Por qué motivo? ¿Cómo te sentís al respecto?

35- ¿Qué aspectos de tu vida te alejaban o acercaban de la escuela?

36- ¿Seguiste manteniendo el vínculo con tus compañeras/os?

37- ¿Qué opinaban tus papás acerca de tu abandono escolar? ¿Cómo fue el aviso, o si fue consensuada la decisión?

38- ¿Cómo completarías la siguiente frase: “Para mí estudiar es...”?

Acontecimientos significativos de su biografía educacional

39- Bueno, de todo lo que estuvimos charlando, si tuvieras que decime cuáles son los **momentos más importantes**. Es decir, si tu camino escolar fuera una película, ¿cuáles serían sus escenas principales (positivas y negativas)? Incluyendo la primaria, secundaria y todas las instituciones donde pasaste. Podés tomarte tu tiempo, pensarlo tranquilo. La idea es que los vaya anotando y si quedó algo sin que me contaras bien, lo conversemos un poco más.

¿Cómo ocurrieron?

¿En qué lugar/lugares?

¿Qué edad tenías?

¿Cómo empezó?

¿Quiénes estuvieron presentes?

¿Qué hicieron esas personas?

¿Vos qué hiciste?

¿Cómo te sentiste?

¿Cómo terminó?

¿Qué cambios te parece que provocó este hecho en tu vida?

¿Qué pensás hoy sobre lo que sucedió?

¿Por qué te parece que ocurrió?

40- Comentar que se le entregará copia del encuentro para que pueda hacer comentarios, modificaciones y agregados. Acordar fecha, hora y lugar de la siguiente entrevista. Agradecer. Despedirse.

SEGUNDO ENCUENTRO

Continuar con el desarrollo del primer encuentro. Posiblemente el armado de acontecimientos se produzca en el segundo encuentro. En ese caso, además de identificar, hay que armarlos conforme el “calendario privado”. “Estuve pensando en los momentos más importantes que señalaste como más importantes de tu vida. Los escribí en estas tarjetas. Te propongo que los ordenes como a vos mejor te parezca. Puede ser de forma horizontal, vertical, circular, armando relaciones entre ellas/os. Como a vos te parezca mejor. Si te parece que alguno es más importante que otro, decímelo, por favor. ¿Te parece que falta alguno? ¿Cuál?”.

TERCER ENCUENTRO

1- Entregar desgrabación de encuentro anterior. Invitar a que la lea y si quiere cambiar algo que por favor lo indique.

Barrio y vida afectiva

2- Contame acerca de tu barrio XXX (nombrar, lo dijo en la 1era entrevista) ¿Cuánto hace que vivís ahí?

3- ¿Antes dónde vivías? ¿Por qué te mudaste?

4- ¿Cómo describirías tu barrio? ¿Qué es para vos? ¿Cómo te sentís ahí? ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta?

5- ¿Cómo se vive en el barrio, ser hija/o de migrantes? ¿Por qué?

- 6- ¿Tenés familiares dentro del barrio? ¿Y fuera?
- 7- ¿Con quién vivís?
- 8- ¿Estuviste o estás en pareja? ¿Hay alguna pareja que haya sido especialmente importante para vos? Contame de esa relación
- 9- ¿Tenés hijos? ¿Qué edades tienen? ¿Con quién viven?
- 10- ¿Tenés personas a las que les contás tus cosas? Contame de ellas. ¿Qué hace que confíes en ellas?

Espacios y tiempo de sociabilidad

- 11- Contame cómo es tu semana. ¿Qué actividades hacés? ¿En qué lugares? ¿Con quién?
- 12- ¿Cómo vas de un lado al otro? ¿Estos lugares están en el barrio? ¿Cómo te sentís cuando tenés que viajar en la ciudad?
- 13- ¿Hay algún lugar al que te gustaría ir pero no vas? ¿Por qué? ¿Crees que esta situación puede cambiar en algún momento?
- 14- ¿Usas redes sociales? ¿Cuáles? ¿Para qué?

Migración

- 15- Contame acerca de la migración en tu familia, ¿Cómo fue que llegaron hasta acá? ¿Cuándo fue?
- 15- Desde aquel momento hasta hoy, ¿volvieron alguna vez? ¿Por qué? ¿Cómo fue?
- 16- ¿Vos te sentís parte de la comunidad... (paraguaya, boliviana)? ¿Tus papá y mamá o vos participan de encuentros con gente de su comunidad?
- 17- ¿Cómo se vivís ser hijo de inmigrante, en el barrio? ¿Cómo son los tratos? ¿Sentís que hay diferencia entre ser migrante o hijo de inmigrante o ser argentino? ¿En qué? ¿Por qué se producen esas diferencias? ¿Qué hacés al respecto? Indagar cómo se siente al respecto
- 18- ¿En la institución hay muchos chicas/os inmigrantes? ¿Hay diferencias en cuanto a los tratos, o las relaciones, u otros aspectos, entre unos y otros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 19- ¿Cómo viviste esta situación en las anteriores escuelas a las que asististe?

Trayectoria laboral

- 20- ¿Vos actualmente estás trabajando? Describime tu trabajo
- 21- ¿Qué es lo que más te gusta del trabajo? ¿Por qué?
- 22- ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Por qué?
- 23- Entregar desgrabación de entrevista anterior. Proponer: “aquí te dejo la desgrabación de la entrevista anterior. Te propongo que la leas y te fijes si hay algún tema que te gustaría modificar o retomar en el encuentro que viene”.

Entrega de borrador de relato

- 24- Siguiendo el “orden” que propusiste y tomando algunos recortes de las entrevistas desgrabadas, escribí este borrador de relato biográfico. Si te parece podemos leerlo rápidamente, para repasar cada acontecimiento y ver si quisieras cambiar algo.
Leer en voz alta el relato, consultar su opinión.
- 25- Si te parece te envío por mail la versión final, con todos los cambios que hicimos hoy. De todos modos, si tenés ganas puedes volver a leerla y si hay algo que quieras modificar, lo corregimos.
- 26- Entregar desgrabación de entrevista anterior. “Proponer: aquí te dejo la desgrabación de la entrevista anterior. Te propongo que la leas y te fijes si hay algún tema que te gustaría modificar. En ese caso que me avises”

Anexo 5. Relatos biográficos

Mi historia - Jorge

Yo soy Jorge, tengo 23 años. Nací en Perú, en Junín, Huancayo. Vivo con mi pareja Camila y mi hijo Tomi, que tiene un año y tres meses. Arriba vive mi hermano Francis. Vivimos en la villa Rodrigo Bueno, en Buenos Aires. Mi mamá también vive en el barrio con su pareja y otro hijo. Trabajo en construcción, en la obra de al lado de mi barrio.

Estos son algunos momentos importantes de mi vida.

Cuando fui a la cárcel

Fui a la cárcel ese año que no estuve yendo al colegio. Había ido dos meses, así, al colegio nocturno. Después dejé. Patinaba con mis amigos y eso. Y salí a robar, por *mono*. Los pibes del barrio salían y yo me sumé. Siempre afanaban, pero afuera del barrio, adentro no se caga.

Acá afuera del barrio estacionaban los camiones, que eran de otros países y tenían plata. Ya se los robaba antes. Y por eso había muchas denuncias hechas, por eso después armaron una mega causa. Afanar me daba buena plata, con esa plata me compré la moto, me hice la piecita. Aunque todo lo que me compré, después lo tuve que vender para poder pagar el abogado y la fianza. Y también me endeudé con el banco, tuve que pedir plata a mi mamá, a mi viejo. Pero bueno, era buena plata y siempre salía bien, por eso lo seguía haciendo.

Esa noche fuimos, éramos algunos, fuimos a apretar a los choferes. Y justo vino la policía, que nos cubrió por los dos lados de la calle y no se podía escapar por ningún lado. Hubo un tiroteo, uno de nosotros se murió. Me llevaron preso a mí y a dos más. Cuando estaba yendo en el patrullero me acuerdo que me di cuenta de todo “Uhh, qué hice”.

Yo tenía 18 años, me llevaron a Marcos Paz, estuve seis meses. Los otros eran más grandes, entonces los llevaron a otro lado. Ahí estaba en una parte que es para los que tienen entre 18 y 21 años, que es peor, porque es como que te secuestran. Te sacan tus cosas, todo. Me acuerdo que cuando llegué me mandaron a dormir a un lugar que estaba casi como derrumbado. Los primeros tres días no me dieron de comer.

Los primeros días tuve una pelea muy grande. Me pegaron una paliza... me llevaron al hospital y me operaron. Tengo lastimada la mano hasta ahora de eso. Ahí me di cuenta que tenía que sacar fuerzas porque si no me iban a matar. Me tuve que pelear para que no quedar como un *berretín* con los que son *la mafia* ahí, ellos manejan todo. Al principio me tenía que pelear por todo, por una silla, por bañarme, por llamar por teléfono. Después ya no tanto. Yo trataba de no pelearme mucho ahí.

Me hice de un grupo, que éramos 5, los únicos extranjeros. El resto eran argentinos. Ellos siempre provocan, quieren pelear, por ejemplo, si te tiran así un cuchillo por el suelo significa pelea, si te ven con los pantalones arremangados porque hace calor, quiere decir pelea. Y así.

Durante ese tiempo iba a la escuela, pero me hicieron hacer la primaria de vuelta. Fui como dos meses, para despejar la cabeza. Mi mamá me iba a ver. En ese tiempo contratamos un abogado, que pidió la fianza y salí. Después me quedé con libertad condicional y tenía que ir todas las semanas a firmar ahí a tribunales.

Antes, no me importaba mucho estudiar. Cambié mucho. Cambié también en con quién me junto, para no ser *mono* y pegarme con los demás. También desde ahí quise estudiar. Salí y dije “tengo que estudiar”, para poder tener un título y trabajar. Desde ahí, nunca más robé.

Me acuerdo que cuando salí, me vino a buscar mi mamá en taxi. Pero yo quería venir corriendo al barrio. Cuando volví me cayeron invitaciones para salir a afanar de nuevo, pero dije que no.

Cuando empecé a estar de novio con Camila su mamá no me quería por todo esto. Igual quedás marcado, con antecedentes. Salta todo, por ejemplo cuando vas a buscar un trabajo.

Una vez, después yo estaba trabajando por la Paternal, hacía un trabajo de construcción, era construir unos laboratorios. Me lo habían conseguido unos profes del *bachi*. Entonces iba y venía, pero en tren tardaba mucho. O el colectivo no pasa a la mañana. Si salí a las 5.30 de allá, recién llegaba acá a las 7.30. Entonces me compré una bicicleta. Iba y venía en bici. Y una vez, pararon unos tipos en una camioneta y me dicen que mi bici era de

ellos, que yo la había robado. Les dije que no. Y discutimos. Y les dije “Llamá a la policía”. Vino la policía, averiguan antecedentes. Yo les dije que estaba trabajando, les mostré dónde. Llamaron a mi jefe para preguntarle y le dice que sí. También les dije dónde era la bicicletería donde compré la bici. El policía la buscó con el celular y sí también. Pero igual, me acusaron de encubrimiento.

Me llevaron a la unidad 38, me detuvieron cuatro días. Dejé la bicicleta y pagué una fianza de mil pesos para poder salir. Siempre tuve mala suerte.

Cuando nace Tomi

Con Camila ya vivíamos juntos. Tomi cayó, una noche de boliche, nunca más tomé desde ahí. Ahí mi mamá se apuró para irse de mi casa, a la casa que ella se estaba haciendo con su pareja, así teníamos más lugar. Le regalaron muchas cosas, casi que no le compramos nada. Ahora recién le estamos comprando. El baby shower le hicieron en el *bachi* y otro la familia de Camila.

Yo estuve en el parto, fue muy emocionante. Me acuerdo que la enfermera lo sacó, lo limpió, le puso unos geles en los ojos y me lo dio, “Tomá, cambialo”, y yo no sabía qué hacer.

Ser papá te cambia. Ahora ya no tenés tiempo para nada. Antes yo patinaba mucho o paraba afuera del barrio, venía así cada tres días, me quedaba con mis amigos. O también la plata que cobraba me la gastaba para mí, me compraba zapatillas o eso. Ahora con Tomi, todo es diferente. Vivís para otro. Estoy muy enfocado en él. Por ejemplo si me pide algo le compro. O vuelvo del trabajo al mediodía para estar con él. Y después cuando salgo también estoy con él. Con un hijo te cambia todo.

Me gustaría tener otro hijo, pero más adelante. Antes quiero estudiar y trabajar de lo que estudié.

Tomi es muy vivo, es muy pillo. Es mamerito, siempre la busca a la mamá. Si por media hora se queda pero después ya llora y pregunta por ella. Una vez me lo tuve que quedar toda la tarde solo. Y bien, lo distraje, lo traje a la plaza.

Cuando él sea más grande y más independiente, me gustaría tener más tiempo para estar solo con Camila, poder ir al cine o no estar tan pendiente de él. También cuando ya camine lo puedo llevar a otros lados o al *skate park*. Tomi estuvo internado de bronco espasmos, sufre mucho de los pulmones, como yo. La humedad del río, de acá, nos mata; o los cambios de temperatura, por eso, en algunos años, nos gustaría mudarnos a provincia.

Ir al *bachi*

Yo quería hacer la secundaria, porque es un deber, mis hermanos habían hecho el secundario, mis papás también y yo no. Entonces sentía como que quería terminar. Buscaba colegio y después dije “pero si hay un colegio acá en el barrio, para qué estoy buscando vacante por allá. Primero voy a ver qué onda acá”. Mi mamá ya me había dicho “por qué no te inscribes en el *bachi*” esto que lo otro, y yo le decía “ay, no molestes”. Pero al año siguiente me dio intriga y fui a preguntar cómo podía hacer. “Sí, vení, inscribite”. Y empecé. Ahí la conocí a Camila, o sea ya la conocía, pero ahí más porque íbamos juntos.

Yo entré en segundo año, porque ya estaba en tercero digamos. Éramos cuatro personas grandes y tres más jóvenes. Y es todo distinto. Ayudás a aprender a los demás. Y con grandes ya no podés joder tanto, igual ellos eran re *jodones*.

Es distinto cómo te enseñan, porque te incentivan a seguir estudiando, a que aprendas. No es que si no hiciste la tarea te ponen un uno, no, “si no la hacés en tu casa, la hacemos acá todos juntos”. Porque todos trabajaban y no podían hacerla.

Es diferente también porque hay materias que se unen, qué sé yo, salud y ambiente, ponele, o geografía y urbana.... Tienen nombres extraños, esos son como cívica de un colegio común.

En el colegio es una educación bancaria, como que te forman para ser uno, te preparan para algo, es todos lo mismo. En el *bachi* no, es como que te dan de pensar, sos libre de pensar, libre pensamiento. Con los profes podés hablar bien, hay buena onda. Tienen tiempo para vos, para explicarte bien.

El último tiempo del *bachi*, ya estaba Camila embarazada, entonces todos veníamos y teníamos la clase en mi casa. Porque no había mucho lugar y ella ya tenía la panza muy grande. Cuando nos enteramos del embarazo fue ponernos más las pilas para terminar el colegio, como que pensás en el futuro que le querés dar o el ejemplo, de poder decirle que estudie y no te diga “pero si vos no estudiaste”.

Terminamos pero debemos un trabajo de matemática, que se nos formateó la computadora, entonces lo tenemos que hacer a mano.

Hicimos varias salidas, a un teatro, a dos facultades, a la ESMA, que fuimos hace poco, con Tomi también. Y también leímos cosas de Latinoamérica, otros escritores, de Uruguay, Perú, así.

Yo nunca tuve carpeta, nunca fui de anotar, pero en el *bachi* es donde más escribí. En el *bachi* son como una familia, todos se apoyan, si tenés un problema lo podés charlar ahí, te dan una mano, te ayudan mucho. Tomi es “el bebé del *bachi*”.

Yo les digo a los pibes del barrio que estudien, son tres horas a la noche, ¿qué tienen que hacer a esa hora? Después podés estudiar otras cosas, porque el título ahora está reconocido. Algunos lo primero que te preguntan es “¿te dan la beca?”. Yo nunca me anoté por la beca, la pedimos cuando Camila estaba embarazada. Pero no era tanta plata, fue un solo cobro.

Futuro

En 5 años me imagino estudiando algo y trabajando de eso. Ahora tengo que averiguar porque se vienen las inscripciones. Una posible carrera es comercio exterior de aduana, que hay trabajo de eso y es corta. También me gustaría vivir en provincia, por eso que decía de la humedad de vivir en el barrio, que nos hace mal, es que está muy cerca del río.

También cuando Tomi sea más grande, poder tener más tiempo para mí, para hacer otras cosas, estar más tiempo solo con Camila, poder salir, ir al cine, así.

Y también me gustaría ir a Perú, a visitar. Ahora es mucha plata, porque no puedo ir solo. Pero me gustaría.

Mi historia - Jason

Soy Jason, nací en República Dominicana. Tengo 18 años. Vivo en Constitución con mi mamá, mi padrastro, mi hermana y ahora está mi tía también. Estos son los momentos importantes de mi vida.

El cambio de Dominicana a Argentina

Nací en República Dominicana, en la Ciudad de Moca. Mis papás se separaron cuando yo tenía un año. Seguí viviendo con mi mamá. Pero cuando yo tenía 8 años ella se vino a Argentina. Ella quería traerme de la primera vez también, pero se le hacía muy complicado porque la embajada argentina en Dominicana exigía muchos trámites para traer un menor acá. Y exigía mucho. Entonces yo me quedé allá seis años hasta poder establecerse y conseguir un departamento, para mostrar cómo que ella, cuando ella me traiga a mí íbamos a vivir en buenas condiciones.

Entonces me quedé con mi abuela paterna. En ese tiempo mi mamá vino una vez de visita y me llamaba casi todos los días. Ella vino a Argentina a buscar trabajo. Al principio estuve incómodo, eh, no sé... todo, después me fui acostumbrando con mi abuela. Digamos, siempre hacía falta, “hola mami” todo. El no poder contarle todo a mi abuela. Siempre le contaba casi todo a mi mamá, pero ahora no podía, no podía contar, me quedaba callado. Y a veces como que intuía que contarle mis cosas, mis problemas a mi mamá en Argentina, como que le hacía un poquito más mal a ella, entonces siempre me quedaba callado

Primero vino con una prima pero se fue pronto y mi mamá se quedó sola. Después me vino a buscar. Pero cuando iba a venir hubo un pequeño problema, cuando estábamos en aduana, eh, nos dicen que para estar, yo para hacer escala en Chile tenía que tener un permiso y como no lo tenía, tuvieron que dejarme para venir yo solo. Y después cuando yo vine, vine solo, no vine por Chile directamente. Fui a Panamá y de ahí directo a Argentina. Pero también en la aduana me dijeron que tenían que llamar a la embajada argentina para oficializar la visa. Pero igual se pudo arreglar todo y pude venir tranquilamente

Y... antes de venir, en el sentido, cuando me enteré que venía a Argentina me sentí muy emocionado, también muy preocupado, porque sentía que iba a ser un cambio muy fuerte para mí, en el modo de vida, eh, también en la tristeza ya de despedirme de mi familia, todo. Porque tengo toda mi familia allá. Yo ya sabía que ella, la segunda vez, me venía a buscar. Ella me lo confirmó después. Me emocioné mucho. Sentía ese gusto de viajar.

Pasar de primaria a secundaria

Hice hasta sexto grado de la primaria en Dominicana. La escuela de allá no me gusta mucho porque no hay mucha libertad. Sí se exige una actitud cristiana en el sentido de que siempre está enriqueciendo a Dios, muy recto son los profesores, te exigen en la forma de vestir, es como un combo de todo, como que te exigen muchas cosas. Hasta para la forma de llevar el pelo recortado. Las chicas tienen prohibido de tener el pelo suelto, siempre atado. Mi mejor recuerdo son los amigos, los maestros, porque, a pesar de todo, son buenas personas.

Iba a una escuela privada, porque la familia que yo me crié de mi abuela es, vamos a decir, una familia de muy alta sociedad. Y se sentía muy incómoda en la escuela pública, todos mis primos fuimos a la misma escuela.

De las maestras me acuerdo de una, la de sexto año que directamente le decía “mamá” porque me llevaba muy bien con ella. La de quinto también era muy buena maestra. Cuando tenía problema en las clases me recomendaba lugares para estudiar. O ella misma, iba a mi casa y estudiaba. Como ella vivía cerca de mi casa, ella directamente iba y me ayudaba, me explicaba. Porque yo tenía un problema de concentración.

Después hice séptimo grado acá. Mi mamá ya había hablado con la directora, que me dio la vacante con el pasaporte, sin tener el DNI. Acá la forma de tratar de los chicos, la forma del maestro, es algo diferente a allá en Dominicana. Sí, tuve problema también con los compañeros, que les encanta bromear o todo, por la forma de mi hablar o mi acento. Le encantaba bromear con eso. Ciertas palabras que allá en Dominicana es algo normal, acá son malas palabras, palabras feas, me burlaban por eso.

Las burlas al principio eran chistes, porque soy una persona que nunca me tomo las cosas a mal, nada, pero después con el tiempo, como que me cansa. Entonces yo hablaba con mi mamá, ella iba a la escuela y la directora ayudaba para poner como cierto punto. Pero igual, a pesar de todo, siempre buenos compañeros. Igual meigo hablando con algunos, la mayoría son vecinos, me los cruzo siempre.

Las materias de acá me parecían un poco más fácil, pero no tanto con historia. Porque allá en la primaria se basaba siempre en la historia Dominicana. Y acá se basa, séptimo, ya se basa en la historia aparte de Argentina, también en la historia mundial. Entonces, sí, como que se me complicaba. De ahí empecé a investigar y me di cuenta que me gustaba la historia. Entonces me empecé a interesar tanto que me empecé a sacar sobresaliente en la nota de historia. Siempre estudiaba solo.

A veces las maestras llamaban a mi mamá, porque yo soy una persona que cuando me canso ya de todo, me altero y empiezo a gritar, entonces ellas llamaban porque yo gritaba re fuerte. Le gritaba a mis compañeros. Entonces ellas llamaban y mi mamá iba y con el tiempo se iba calmando. Ya me estoy controlando más

De ese año sí tengo un recuerdo triste, porque a la profesora que yo te dije, la de naturales, ella se había jubilado en mitad de año. Y yo la lloré.

Después de séptimo me fui a la escuela técnica de Parque Patricios para hacer el secundario. Ahí hice hasta tercer año, que repetí. Esos años fueron duros, principalmente por matemática. Siempre me la llevaba a diciembre, pero la pasaba. Me ponía de esfuerzo y la pasaba. Después en las demás materias me iba bien.

Al principio de primer año tuve un problema en el salón porque a la salida del recreo, eh, siempre me hacían, vamos a decir, así, bullying. Y yo como soy muy callado, seguía, y en una cuando salí del recreo me reventé la cabeza contra la puerta. Y yo de bronca me volví y le rompí la cara. Y después mi mamá al otro día fue de una a la escuela y pidió que me cambiaran de curso. Entonces, cuando me cambiaron, los profesores y todos me querían poner su nota por mí. Así que prácticamente me llevé todas las materias del primer trimestre, porque tenía poco tiempo, todo encima.

Mis compañeros que me hacían bullying, me cargaban por mi color, siempre les encantaba esa parte específica, o también por mi forma de hablar, o mi acento. Ya ahora no tanto se me nota, pero sí, se me nota como que suena fuerte mi voz. Pero antes sí, tenía muy acentada todo y le encantaba bromear con eso. Decía una palabra y la seguían, la seguían todos los días.

Ahí tenía un amigo de Paraguay, con quien hice la primaria. Nosotros hacíamos bromas y nos reíamos. Pero el profesor de taller 2, me sancionó por un golpe que le di a mi amigo, pero era broma. Estaban buenas las horas libres, porque jugábamos a cierto juego que nos encantaba a todos, jugamos en grupo on line. Tengo un recuerdo vergonzoso en educación física, que se me rompió el pantalón siempre hacía flexiones.

Tercer año fue más difícil, incluso más que cuarto. Me llevé tres materias. Ese diciembre rendí algunos trimestres, pero igual me quedaron previas para marzo. El tema es que ese verano nos íbamos para República Dominicana. Y por eso no pude estudiar para rendirlas en marzo. Llegamos tarde de allá y ya tampoco había vacante para de nuevo tercer año. Así que me cambié.

Al año siguiente empecé en la escuela que estoy ahora. Me la recomendó una amiga de mi mamá, que tiene una nena que estudia acá, entonces el esposo de ella, que sería el padrastro de ella, me acompañó. Habló con Marina, que ella es la secretaria, fuimos, hablamos con marina y ella misma me ayudó.

Ese año me fue muy bien, no me llevé ninguna materia, solo educación física que la tengo previa. Algunos lindos recuerdos por ejemplo el año pasado que para el día del niño nos reunimos todos, fuimos a comprar dulces y juguetes y fuimos a celebrar el día del niño al jardín (que está cerca del colegio). La escuela me gusta, me hice algunas amigas. También algunos profesores dan recomendaciones, porque muchas veces no sabés qué hacer cuando terminás el colegio, “¿después del secundario qué hacemos?”. El profesor de tercero que le pregunté me recomendó unos cursos extra curriculares, para ampliar mi currículum y las carreras de estudiar.

Pasar de primaria a secundaria no fue fácil. En la primaria son todos chicos, quieren divertirse y jugar. Y llega la secundaria, algo pasa más serio. Yo, en séptimo grado era como más descuidado. No le ponía mucha mente a las materias, aparte de las que me gustaban. Pero también como que me gustaba mucho participar en todo. En secundaria ya no tanto. Eh, digamos, que, antes el recreo me tomaban para correr y jugar con los amigos. Pero después en el secundario, hubo algo como que me dijo que ya no está. Me la pasaba caminando, sentado, miraba o directamente quedaba en el salón. Antes, no. Antes yo esperaba... lo único que esperaba era el recreo para salir y hacer quilombo.

También en las preguntas. Porque en ese momento se te plantea como una pregunta, digamos, algo pelotuda, le preguntabas a la maestra, pero ahora en el secundario como que lo pensás mucho antes de hacer esa pregunta. Porque es como “por qué hice una pregunta pelotuda cualquiera y qué dirán de mí”.

Otra cosa es el cambio de profesores a cada rato. De que ya el “seño” ya fue, ahora es “profesor, maestro”. De que siempre tenés que preocuparte por tus cosas, ya si se te pierde un lápiz no le podés pedir a la profe. Y te hacés más responsable, tratás de entregar todo a tiempo. Si te atrasas es malo para vos. Porque un trabajo práctico si te atrasas te diferencia mucho en las notas finales

Modo de vida aquí

La vida en Dominicana es muy diferente a la de acá. Allá hay mucha naturaleza. Por ejemplo, eh, 10 minutos de viaje en auto y ya estás en una zona de campo. Iba mucho a la casa de mi tía (la que está acá ahora). Ella vivía en un campo y yo iba mucho al río a bañarme, me iba a los montes, ponele que agarraba una tarde, porque yo soy una persona que me encanta leer, me iba me compraba un refrigerio, me ponía una manta con el campo y me ponía a leer. Extraño la playa también. Porque estoy un domingo, vamos a decir, haciendo nada, de vago y agarro y voy a la playa y acá no puedo.

Otro tema es el clima. Allá es todo tropical, todo calor. Es raro un día de invierno, un día frío allá. Un día frío es como, más o menos, unos 24 grados. No estoy acostumbrado al frío, ese primer tiempo acá me enfermaba mucho. Y después también el calor de aquí es muy sofocante. Allá en Dominicana tenés calor, te ponés en la sombrita y ya tenés un poquito, te refresca un poco. Aquí no, aquí te seguís con el calor. Entonces me bajaba mucho la presión, me dolía la cabeza. Hay veces que directamente me he tenido que sentar y... comprar agua y rociármela encima.

Una cosa buena de acá es el ambiente, porque nadie se mete con nadie. Allá en Dominicana, ya hasta la manera en que salís vestido un día y te miran medio raro. Aquí no. Aquí yo salgo con ropa descombinada, digamos una remera roja, un pantalón blanco, una campera verde, y no pasa nada. Allá se fijan mucho.

Allá importa mucho la religión. Todo es Dios, Dios, Dios. Y ahora, más o menos, como que me incomoda. No soy totalmente ateo, pero me incomoda siempre por imponer todo Dios sobre todo. Y me siento incómodo. Mi abuela siempre me hacía ir todos los domingos a la mañana a la iglesia y yo lo odiaba. A veces que directamente estaba ahí mirando el techo, contando los cuadritos del techo, porque me aburría. Pero no podía negarme.

También cambia el día a día. Acá vos tenés seguro que de lunes a viernes vos trabajás. Sábado o domingo te la pasás tomando mate, tranquila, en casa o algo. Allá no. Allá es lo que se presente en la ocasión. Tenés trabajo, todo, pero según lo que se presente en la ocasión, por ejemplo, terminás de trabajar en la noche y se ocurre una salida familiar, vamos a comer pizza o algo. Y después sábado o domingo tenés asegurado que algún lugar tenés que salir a pasear. Como que es más fiesta todo, más alegría. Por ejemplo, llega una tía de un lugar lejano, nos reunimos todos y es alta joda. Acá eso no pasa, seguro que un poco porque no tenemos mucha familia, pero también es por la forma de cultura de acá, que es más tranquilo, no tanta fiesta, fiesta, fiesta. Eso siempre lo piensan, en gastar en algo. Allá no tanto, no importa, total... sino se quedan con el alquiler, agarran y se van a la casa de su mamá. En cambio acá, no tenés otra opción, la opción es pagar obligatoriamente el alquiler. Ahorrar para pagar el mes.

También cambia la confianza. Porque allá en Dominicana vos podías dejar la puerta abierta del frente e irte a dormir y no pasa nada. Y tenés la confianza. O... directamente podés agarrar y sentarte afuera, con una silla... acá dónde vas a sentarte afuera con una silla, dejar la puerta abierta, ¿dónde? O incluso también la playa, los ríos. Vas a la playa. Te ponen una mesa en las mismas playas para comer. Como es ahí nomás de la playa. ¿Aquí dónde? Yo nunca lo he visto eso.

Una diferencia muy grande es la forma de moverse. Allá no hay tanto medio de transporte de un lugar a otro. Acá sí. Tenés un colectivo, un subte, un tren, para todas partes

No sé qué cosas no me gustan de acá. Pero sí me parece un poco incómodo mucha protesta siempre. Por cualquier momento hay una protesta por... hasta por la forma de pensar de una persona, viste. Allá no es tanto de protesta. Bah, no le dan la opción para hacerlo. Porque allá hay corte de calle, lo desarma todo, sino vas preso.

Y otra cosa, es que allá que los padres dominicanos se preocupan mucho por los hijos, bastante. Incluso ponele que un hijo tiene 38 y tiene problemas, el padre se va hacer cargo igual. Acá no tanto, viste; acá a los 18 años ya te empiezan a soltar. A mí me gusta más el estilo dominicano.

Ir a Dominicana por segunda vez

Otro momento importante fue ir de visita a República Dominicana, el año pasado. Fue la primera vez que volví. Repetí por este viaje, porque la fecha que mi papá compró el vuelo ya justo terminaban las clases. Me llevé tres materias. No me daba tiempo para darlas y tampoco cuando volví no me daba tiempo. Estuvimos ahí como cuatro meses.

Haber ido fue muy incómodo, conocí primos que nunca tuve. Porque en sí la familia es grande y es muy unida. Conocí primos que no conocía ni el nombre, no sabía que había nacido, nunca me enteré. Lo incómodo también porque cambió muchas cosas de la casa donde yo vivía. Mi abuela empezó a derribar y construir. También se juntó la familia... como que se decidió hacer algo y se compró una casa en la montaña para vacacionar el fin de semana. Me gustó mucho ir allá, a la montaña. Porque ahí vos te levantás a la mañana y ves incluso las nubes empezando a subir y el paisaje. A mí me gusta mucho también estar en el campo y la naturaleza, me encanta.

Cuando fui ahí estaba pendiente de parecer así más altanero para que mi abuela no se dé cuenta que cambié mi estilo. En la forma de vestir. Cuando me fui allá, mucha ropa la dejé de usar. Ropa que me gustaba usarla por comodidad o algo... O también cuando íbamos a comer, quería aparentar comer como mi abuela me había acostumbrado, así con la espalda derecha.

Repetir de curso

Tercer año lo repetí en la escuela técnica. Era mucho más difícil que segundo. Siempre los profesores nos decían que tercer año era incluso más difícil que cuarto. Se me complicó pero igual seguí adelante. Pero al final de todo me llevé matemática, taller de computación y computación. Me llevé esas tres materias. Me las había llevado a diciembre y fui los primeros días y me daba tiempo a cursarla, antes de ir a Dominicana. Pero al final de todo me pude sacar de todas, por lo menos, dos o un trimestre. Después al final no me dio tiempo. Y como fui a Dominicana, repetí.

Cuando repetí mi mamá se sentía mal, le dio bronca, discutimos. Yo me sentía mal. Y no sé, estuve dos días sin comer. Bah, sin comer en el sentido de que un día antes de viajar me la pasaba de vago, recogiendo las últimas cosas que me quedaban, callado, después no comía nada. Estaba triste y ella ahí se calmó porque me vio desanimado. No me daba lo mismo. Igual prefería mil veces repetir que faltar a Dominicana, porque el vuelo a Dominicana es mucha plata. En ese tiempo estaba a 18 mil pesos y era mucha plata.

A pesar que fue un mal momento, fue algo importante. Porque me afectó mucho en mi vida. En el sentido de que por el simple hecho de haberme asegurado de si voy a aprobar, voy a aprobar y no pude. Antes de repetir era como que no... no me hago mucho problema tipo faltar, entregar un trabajo práctico o simplemente decir que me llevo las materias en diciembre, "no pasa nada, las rindo en diciembre". Ahora no. Ahora me preocupa mucho eso, de no querer llevarme ni una sola materia. Bah, aparte de educación física. También, como que perdí mucho... un año es bastante, perder un año. Y eso como que me puso muy incómodo, más nervioso. Y más ahora, de que... mi mamá, como ella es la que nos sustenta, la hice que gastase plata al pedo por ese año perdido. Me hace considerar mucho más todo tipo de acciones. Y también por mi mamá, como que perdió todo un año manteniéndome. Y yo me atrasé.

Conocer a mis amigas

En la escuela tengo amigas. Yo nunca tuve muchos amigos, ese amigo de Paraguay y nada más. En el colegio técnico tampoco tuve muchos amigos. Si paso el rato con alguien, que somos re amigos, pero es por ser yo positivo. Soy una persona como que no tiene muchos amigos, con el tiempo me alejo. Por eso estoy así con ellas, porque no me alejé.

Si me pasa algo, les cuento a ellas, que me ayudan en todo. A veces después del colegio si sale algo, vamos a caminar o tomar mates. Confío en ellas por su manera de aconsejarme, decirme lo que es y lo que no es. Incluso defenderme. Como yo soy de quedarme callado, ellas como que me defienden. Y eso como que me anima más y... a ser un poco más, a defender yo también directamente.

Cuando hay una situación de burla hacia mí, ellas intervienen directamente. Intervienen ellas y como que me da un poco de apoyo y también intervengo yo. Me animan a no quedarme callado.

Un problema que tengo con ellas es que soy muy celoso. Cuando, por ejemplo, una persona en la calle que les dice... hay veces que hay personas pervertidos y te cruzan en la calle, ya ahí como que... no sé, me hierve algo por dentro y ya no me quedo callado.

Revolución contra la etiqueta de mi abuela

El último acontecimiento es rebelarme contra las normas de etiqueta y protocolo de mi abuela paterna. Ella me ponía en clases de protocolo, para caminar e incluso cuando comía a la mesa, ella me ataba en la silla. Tipo para que no haga esto [balancearse con el cuerpo, inclinar la cabeza hacia abajo para “encontrar la cuchara”]. Ella quería que yo comiera derecho.

Era así con todos los nietos, pero conmigo más porque yo vivía con ella. A pesar de todo la quiero mucho, viste, se hizo cargo de mí. Al principio como que estaba muy en duda de hacerse cargo de mí por mi mamá. Pero después llamó a mi mamá y le dijo que no iba a detener sus planes por no poder cuidarme unos años. Sí, se hizo cargo de mí. Mi mamá no quería dejarme con mi abuela materna por el barrio, el ambiente. Y sabía que no iba a sacar nada bueno de mí, en el sentido de que en ese ambiente no iba a... como actuar muy bien.

Ahora ya se me olvidó todo con el tiempo, porque lo hice como una manera de rebelarme, cuando llegué a la Argentina dejé todo eso atrás. A veces se me pega caminar altanera... como decimos y hay veces que la gente se queda mirando raro.

Entonces hice como una revolución contra la etiqueta de mi abuela. Tipo la manera que ella intentaba implantarme y acostumbrarme y yo cuando llegaba a la Argentina, chau a todo eso. Y ya está. Aunque sí, a veces se me pega esos momentos, te puedo asegurar... tengo como esa personalidad que se me pegan esos momentos de andar altanero. Hay veces que se me pega de repente y dicen mis amigas “ya se te pegó la altanería”, me dicen.

Pero en general, ya no me visto ni camino ni como más así. Me acostumbré de tal manera que ahora incluso mi mamá se queja como que ando medio decaído. Tipo como que no me importa caminar torcido, así. Porque... igual lo hice como por una, estar tanto tiempo acostumbrándome a cierta manera y como que no me gustaba, entonces me rebelé por eso. Y ahora, incluso a veces exagero tanto que camino malísimo.

Allá no me hubiera podido rebelar, porque allá la imagen es muy importante. Te miran todo el tiempo. Y mi abuela no me hubiera dejado. Me prohibía cosas directamente, me castigaba. Porque ella... porque la forma de mirar en Dominicana te pesaba mucho. Entonces ella no quería que pasara eso allá.

Cuando fui de visita hice un esfuerzo para que parezca que todavía conservo ese estilo, sino ella me retaba. No me siento cómodo siendo así, porque es como una obligación.

Tiene que ver un poco con la clase social, porque allá en Dominicana todo está dividido en clase social, pero también depende de la manera de criarte. Porque un chico que se crió de una manera más simple que como yo. También depende de eso, de quién te críe.

Mi futuro

Esta semana empiezo un curso para ser acompañante terapeuta. Voy con una amiga de mi mamá. Dura cuatro meses. Así que en el verano voy a poder tener trabajo de ahí. Consiste en estar con personas y poder ayudarlos. Quiero tener mi plata, por eso tengo ganas. Si no le tengo que pedir a mi mamá. Pero ya quiero poder darme mis gustos y comprarme mis cosas, me encantaría comprarme un auto.

Me queda cuarto y quinto año del colegio secundario. Después quiero estudiar algo con medicina. Por ahí primero enfermería y después medicina, cuando ya tenga un trabajo y me pueda pagar mis cosas. Mi papá no quiere que estudie eso. Por eso discutimos hace como dos semanas. Mi mamá me prohibió hablar con él, pero yo intenté medio en secreto. Me gustaría seguir viviendo en Buenos Aires.

Mi historia – Camilo

Soy Camilo, tengo 24 años. Nací en Itapúa, Paraguay, pero vivo en la villa 31 bis. Trabajo haciendo talleres de rap, con pibes del barrio y de otros lados. Vivo con mis papás, hermanas y hermanos, sus parejas e hijos.

Estos son los momentos importantes de mi vida.

Situación de las balas

Esto pasó cuando era chiquito, tenía como 5 años más o menos. Vivíamos en Paraguay, en el campo. Mi papá tomaba mucho, venía borracho, venía muy loco. Se la agarraba no solo con mi mamá, sino también con mi abuelo (su papá). Y una vez, yo estaba durmiendo con mi abuelo, no sé por qué, y él entró y tiró tiros, donde nosotros estábamos durmiendo. Mi abuelo, del susto, salió corriendo por la ventana. Pero yo me quedé. Sentía como las balas me rozaban. Había una bolsa y hacían ruido contra ella.

Después parece que me quedé en shock. No me acuerdo cómo salí de la habitación, mi mamá creo que me fue a buscar. Lo único que me acuerdo es que estábamos en una pieza, mi mamá hablando con mi viejo en una cama. Sentí una misma sensación, que se dio más adelante también, como de mareo, como que sentí algo, me quería desmayar digamos. Y después, de repente, me puse a llorar. Mi mamá me abrazó y me llevó a la cama.

En el campo es muy común que la gente tenga armas, por los animales o lo que sea. Me acuerdo de las armas, él la agarraba y quería que nosotros también la agarremos y que tiremos tiros. Me acuerdo que eso se lo hizo a mis hermanos y después a mí. Y cuando me lo dio, me puse a llorar.

Nunca hablamos de esto, ni con mi viejo ni con mi mamá. Siempre que pasaba esto, o había “lío” al otro día era como algo normal, como si nada.

Cuando se la agarraba con mi abuelo, pienso que por ahí es porque se acordaba de cosas del pasado. Como que mi abuelo también era muy borracho antes y por ahí los maltrataba a ellos, y mi viejo se acordaba de eso y se quería sacar las ganas, “¿Te acordás lo que vos nos hacías?” y esas cosas. Mi abuela murió temprano, yo no la conocí.

Problemas en mi familia

Mi mamá iba y venía a Argentina, siempre hacía eso para llevar plata allá. Ella venía a trabajar a un taller textil de mi tía, por seis meses, un año, así. Y nosotros nos quedábamos con mi viejo en Paraguay.

Mi mamá sufría violencia de género por mi viejo, nosotros veíamos todo lo que hacía mi viejo. Y como que, cuando éramos más chicos, capaz que mi mamá se quería separar. Ella por ahí aguantaba solo porque nosotros éramos chiquitos, pero ya éramos más grandes.

En ese momento, mi hermano que me sigue, se enfermó. Nadie sabía qué tenía, como que le dolía todo el cuerpo, no podía caminar, lloraba, así estaba toda la noche. Como que le venía ese dolor, a veces estaba calmado y de repente le volvía. Y fueron, recorrieron todo Paraguay y no pudieron hacer nada. Y mi viejo se vino para acá, a traerlo; mi mamá ya estaba acá trabajando. Así que se tuvieron que juntar.

A mi hermano estuvo internado en el Hospital de Niños, pero seguía con el mismo problema, no tenía solución, los doctores ya no sabía qué hacer.

Nosotros nos quedamos allá en Paraguay, estábamos solos, por ahí un vecino venía a ver cómo estábamos. Vivíamos la vida, pero no sabíamos qué pasaba, o sí sabíamos pero viste cuando pasa algo y no sabés qué hacer. Y por ahí yo no me quedaba en mi casa, salía con mis amigos en bicicleta a recorrer, como despejarme, no sé. En una, me caí de la bici, me rompí la parte del hombro. Mi vecino tuvo que llevarme al hospital, me pusieron yeso. Vino mi papá. Ahí decidieron que nos íbamos nosotros también para Argentina. Vendimos todo lo que teníamos, la casa sigue estando allá, se queda un amigo vecino de nosotros.

En Argentina mi hermano seguía igual. Entonces lo llevaron a un curandero que está acá en el barrio que cura a través del Gauchito Gil. Yo no soy de creer tanto en estas cosas, pero respeto mucho por lo que pasó, digamos, que mi hermano se recuperó.

Cuando mi mamá venía para Argentina ella nunca llamaba. Mi viejo decía que mi mamá ya no nos quería ver, que nos quería cambiar, esas cosas. Pero yo no creo en eso. Son peleas de pareja, que por ahí dicen cualquier cosa para quedar bien con los hijos.

Cuando vinimos a la villa primero estábamos en una piecita todos juntos. En una cama de dos pisos dormíamos tres arriba y tres abajo. Y seguían los problemas entre mis viejos. Nosotros escuchábamos todas sus peleas. Mi viejo decía que mi mamá estaba con un vecino que vivía ahí cerca. Y en un momento ahí, mi viejo le quiso levantar la mano a mi mamá, de vuelta, y ahí nos metimos todos. O sea me metí yo también y mi viejo... mi viejo tiene un carácter así muy de... muy de impotencia, de decir, cuando está enojado no le importa nada. Y nos metimos nosotros y dijimos “A ella no le vas a pegar, nosotros somos grandes”. Y a él no le importaba, viste, decía “si tu mamá, si ella tiene la culpa, que va y se encuentra con otro hombre”, esas cosas nos decía él. Como amenazándonos con un palo de escoba. Como ya casi nos pegaba, nos empujaba así y... ahí como que a mí me agarró un ataque, así como, como una puntada, así acá y... no podía respirar, viste, como que casi me desmayo. Y ahí mi viejo se calmó. Y en ese momento yo... yo, que ahora digo, no creo tanto en eso, toda la noche rezaba, digamos, que esté bien, que mi viejo cambie y... desde ese momento mi viejo cambió.

Ese día yo me sentí bien, sentí que pude hacer algo que siempre quise hacer de chiquito, que podía defender a mi mamá. Al día siguiente él tenía vergüenza. Porque siempre que le pegaba, al otro día hacía como si nada, pero ese día estaba callado, solo, tomaba mate. Y no nos hablaba. Tenía vergüenza.

Al día siguiente mi mamá armó el bolso para irse, siempre lo hacía pero nunca tenía el coraje de irse. Ese día lo armó, mi abuelo la defendía, le decía que era la que llevaba a la familia adelante. Ella lloraba mucho, nos abrazaba. En ese momento a mí se me fue todas las dudas, todas esas dudas que mi viejo nos ponía a nosotros, que mi mamá no nos quería, que nos dejaba por otro chabón, que no le importaba la familia; ahí se me fue todas las dudas, me di cuenta que mi mamá realmente quería a la familia porque se puso a llorar y no tuvo coraje de dejarnos.

Desde que pasó eso, digamos, desde que yo casi me desmayo y que nos metimos todos. Como que mi viejo cambió. Ahora ya no tiene celos ni nada. En ese tiempo era todo el tiempo celos. Mi mamá llegaba 10 minutos tarde del trabajo y era “¿dónde te quedaste? ¿Con quién estabas?”. Y ahora ya nada. Ahora, nada de nada. Si discuten es por otra cosa, como cosas cotidianas de la casa. Pero ahora, mi mamá llega tarde y no importa. Ya no le espera en la puerta del trabajo... Después que pasó todo esto, le empezamos a decir “mamá”. Nosotros le decíamos por su nombre, capaz que porque escuchábamos que mi viejo le decía así, o como que teníamos vergüenza con ella. Acá después aprendimos a decirle “mamá”. Los primeros que empezamos fuimos mi hermana más chica y yo. Al principio le decíamos “mamucha”, después “mamá”.

Yo siempre digo que en cada familia hay un punto que te marca, que es el inicio de algo bueno o algo malo, viste, que define tu destino, creo yo. Creo que todo pasa por algo, no sé. Porque por algo pasó todo eso, para que nosotros estemos ahora así, digamos. Y... un destino, no sé, cosas de la vida, digamos. Porque ahora nosotros nos ponemos a pensar y decimos que está bien que hayamos venido acá, porque ahora donde nosotros vivimos en el pueblito allá, es un desastre, no hay nada, todos se fueron para otro lado, para Brasil, España, Argentina. Como que quedó así, todo vacío, viste. Vas y como que te da una melancolía, así, del recuerdo, de la infancia. Pero ya no es como antes.

Y esto, de mi vida personal, yo lo veo como una espina, que yo tenía en su momento. Y para mí, liberarme de eso fue un alivio, para que yo después quiera pensar en otra cosa, en otro proyecto, porque en ese momento no podía pensar en nada porque mi espina fundamental era eso.

Abrirle los ojos a mis papás

Mis papás, después de su conflicto, ya era la parte mía de que iba a hacer yo con mi futuro; como que se metían en eso, no querían que yo haga música porque no me iba a servir para nada, el conflicto era más en eso por ahí, como que ellos se equivocaban en educarme en algún sentido, no confiaban tanto en mí. Por ahí yo trabajaba e inventaban cualquier cosa de mí y yo me enojaba y me ponía a llorar también, y ahí mis hermanos me defendían, “ustedes también se equivocan y exageran” les decían, pero después por ahí mi viejo se arrepentía e iba y me tocaba la puerta.

Piensan que yo estaba drogándome, o que yo me gastaba la plata en... por ahí yo estaba con una amiga y ellos inventan “te gastas toda la plata o le das plata a ella” inventan, ¿entendés? Yo no estaba haciendo esas cosas y a mí me daba bronca eso. O esto mismo, cuando me cambie al colegio “seguro te vas a cambiar al colegio porque

está tu amigo”, él para ellos era una mala influencia. Eso fue un poco mi adolescencia, creo que con todos pasa eso, tienen miedo de que vos te vas a meter en la droga o eso.

Yo creo que les hice abrir los ojos a ellos cuando fue pasando los tiempos, yo les dije a ellos que más allá de la plata, lo único que querían era que yo ingrese plata, que tenga plata, que mi vida se iba a valorar si yo ingresaba plata con lo que yo hacía. No les importa si yo trabajo 12 horas, que venga cansado, mientras que traiga plata yo soy un hijo ejemplar. Eso les pasaba con mis otros hermanos. Ellos laburaban, pasaban plata y no había quejas nunca. Hasta ahora, ellos los ven a ellos como más responsables. Mi hermano y yo éramos más vagancia, pero yo le abrí los ojos, yo siento eso, mi viejo antes ignoraba lo que yo hacía, no valoraba lo que yo hacía, los únicos que valoraban que yo hacía eran la gente del *bachi*.

Y mi viejo de repente ya empezó a valorar eso. Hay un tío mío que decía que era re feo lo que yo hacía, porque no conoce o le gusta solo un estilo de música, como se burlaba, diciéndolo por chiste, ¿viste? Y mi viejo me defiende en todos lados; “Igual esto no es para gente bruta -le decía- porque uno tiene que entender lo que ellos están diciendo”.

Fue porque él veía que yo estaba trabajando en muchas actividades, haciendo cosas, me invitaban de canales de televisión, canal 7, canal 9, canal 13, en el programa de Chiche también, en radio, esas cosas. Creo que de ahí ellos se daban cuenta que otros estaban valorando lo que yo hacía y ellos no, y se dan cuenta que su propio padre no puede valorar lo que su hijo está haciendo, y otros que no son nada, ni familiares ni nada, están valorando lo que su hijo hace.

Antes yo me sentía un poco desilusionado con mis viejos porque no querían entender lo que yo pensaba o lo que yo sentía haciendo eso, no sé si hubo, hubo una comunicación igual, porque yo les contaba lo que yo hacía, lo que yo sentía y ellos no lo querían entender, como que con los hechos fueron entendiendo.

Y después, me sentí más acompañado, siento que puedo lograr más cosas si ellos están conmigo a favor; no voy a tener esa preocupación de que estoy haciendo algo y ellos están decepcionados. Creo que están orgullosos cuando estoy haciendo algo, no importa si no están tan de acuerdo pero por lo menos que apoyen. Que a veces los padres quieren que su hijo sea ellos nunca fueron, y le quieren poner una mochila que nada que ver, porque un nene, una nena tiene que construir su propia mochila, su propia carga, sus objetivos, sus propios sueños, no que sean los de sus padres. Es lo que yo pienso. Y eso se va construyendo de a poco, y yo construí mi propio camino. Yo no pensaba que iba a hacer esto que estoy haciendo ahora, no sé porque llegue hasta acá, pero yo siempre sé que dije futbolista o músico.

Cuando empecé a tener laburo de esto

Cuando me empezaron a contratar, hace dos años yo trabajaba en changas e iba a estos subsidios que daban talleres y te pagaban. Yo en ese momento, por el 2015, estaba juntado y vivía en mi casa con mi compañera, y en ese momento había un taller de un año que me sirvió mucho porque nos capacitaban para ser talleristas. Ahí daban talleres de rap, talleres de todo e iban muchos chicos de diferentes villas, del conurbano. Yo siempre mi vida fue alrededor de esto, siempre con chicos de villas, de la calle, el consumo, por eso creo que estoy trabajado también en lugares así, porque es donde el destino me llevó; donde mi música me llevó. Es mi música la que me llevó a esos lugares, a algunos los lleva para la fama y a mí me llevó ahí.

Entonces estaba juntado y necesitaba trabajo, porque mis viejos tampoco van a bancar una pareja ahí, aunque ella también tenía un trabajito. Y yo estaba buscando trabajo y me encontré con eso, que iban a pagar casi 5000 mensual. Entonces dije “Bueno, ya que no consigo trabajo voy acá y me van a pagar y son talleres que me van a servir”. Y yo decía de paso podía hacer otras cosas, por ahí esto era, aunque era lunes a viernes, pero hasta las 4. Pero iba ahí yo todos los días, y aprendí un montón de cosas, cosas muy zarpadas, de los talleristas, de esto de cómo tratar a un alumno como uno más, trabajos en conjunto, en rondas, juegos, relajaciones. Eso lo voy a practicar también en mis talleres.

Estos talleres duraron un año. También me inscribí al Anses, había un subsidio de que si vos estudiabas cobrabas algo, me inscribí ahí también porque era como un estudio, el taller. Y con eso con más ingresos de mi novia, manteníamos, dábamos algo de plata para la comida de la casa. Ella trabajaba en un comedor y por ahí traía arroz, fideos, papas, le daba a mi mamá, para que nosotros colaboremos.

Después de ese año no sabía qué iba a pasar, yo pensaba que íbamos a entrar a laburar ahí con ellos. Pensaba que era eso. Ellos nos dieron un diploma, que se podía presentar en Cultura, o donde sea, que dice que uno ya tiene experiencia, como trabajador social o como tallerista.

Y justo después me llaman del municipio de Deraux, provincia de Buenos Aires. Siempre hay algo que me salva. Lo hablé con mi compañera, pero le dije que es lo que a mí me gusta y encima iba a trabajar de eso. Era una re buena oportunidad. En ese momento era la primera vez que me sentía con contratación de verdad, que iba a hacer mi trabajo, que iba a lograr mi trabajo con lo que yo hacía, y nada, ahí fui para allá.

Ahora trabajo de eso, que es mi fiyo. Voy cada 15 días allá y me quedo por tres días. Y después digamos, tengo un taller en el barrio, que es de onda. Y después, otro en una fundación en Fiorito, que me pagan aunque no es mucho. Y desde el gobierno, la Secretaría de Cultura, nos contratan cada tanto. Eso salió de nosotros también, les dijimos a ellos que acá hay muchos artistas, que tienen que valorar más el trabajo de un artista. Porque a veces contratan artistas de afuera. Ellos ya tienen más contrataciones que nosotros, porque los contratan en boliches, más conocidos. Nosotros les dijimos que hay varios artistas que pueden contratar y que sean valorados por su trabajo. Esa idea se la dimos nosotros y estamos teniendo ingresos cada mes de ahí también, hacen una feria y nosotros vamos a actuar, a rapear, no es actuar, es rapear. Y de ahí también tengo un ingreso.

En mis talleres, a mí siempre me respetan, porque siempre le faltan el respeto a los profesores, pero a mí me ven como uno más, yo siempre les quiero explicar o hacer entender a los alumnos que no me vean como profesor, si no como uno más, que “yo vengo acá a *ranchar* con ustedes y aprender con ustedes y a estar con ustedes. Yo solo hago rap, quiero enseñar lo que tengo pero soy uno más de ustedes”. Creo que desde ese lado uno consigue más respeto, como que no me ven algo, como que a los profesores los respetan de autoridad, a mí no me ven de autoridad, si no como alguien más, pero es un respeto desde ese lado.

Tratándose de la música también, para mí es cuando empecé a tener laburo de esto, como que mis viejos, no, es como decir “en tu cara”. Como que todo se iba cumpliendo sin querer, yo tampoco pensaba, yo iba a hacer otras cosas, iba a hacer música e iba a laburar también, pero después ya empezaba a hacer esto y a tener ingresos también. Y es como que yo le estoy dando toda la razón a lo que yo creía. Yo no sé si ellos se dan cuenta ahora, si algún día yo me pongo a charlar sobre esto; me gustaría saber qué piensan ellos, de que si realmente están equivocados, o que si retrocedemos el tiempo van a pensar lo mismo, o que me digan “disculpá hijo, tenías razón”.

Salir del colegio, trabajar en Flores e ir al *bachi*

Este acontecimiento son muchos momentos que no sé si son cambios grandes pero es un cambio chiquito que por ahí lograron que vaya a un lugar donde hubo otro cambio. Por ejemplo, yo saliendo del colegio, dejando el colegio, ahí sucedió algo, un punto que marcó para otra cosa, desde ahí a mi trabajo, desde que pasó esto de la discriminación, de yo escuchando eso, ahí cuando yo dejé el trabajo también tuve un punto de cambio de vuelta. Después en el colegio, llegando al colegio, también es para otro cambio, como que en ese momento hubo unos puntitos para llegar a algo, como que fueron cambios chiquititos para llegar a un cambio más grande.

Camilo, estando en la Banderita estudiando era alguien como uno más, era un poco más tímido en hablar de algo que sentía que yo podía aportar, en ese momento no me animaba, siempre porque tenía miedo que sea incorrecto, yo solo escuchaba lo que decían los profesores y no aportaba tantas cosas de mi parte. Era solo recibir y no dar, no contestar a lo que me decían.

Después del *bachi* ya era todo lo contrario, todo lo que escuchaba trataba de darle un signo de interrogación, “¿pero qué pasa después? ¿Qué es esto?”. Me sentía con más capacidad y más confianza de opinar y aportar algo que capaz puede servir, o no tener miedo a que rechacen esa opinión mía. Creo que fue eso, perder el miedo a hablar, antes tenía miedo y ahora ya no tanto.

Desde el trabajo en Flores, viví situaciones de mucho mal trato y discriminación. Y yo no me animaba a decir que era de la villa. Ellos hablaban mal de los villeros y sabían que yo era de ahí. Ahora ya digo que vivo en la villa. Pero el miedo es decir que soy paraguayo.

Estos cambios hicieron que si no pasaran yo no sea el mismo. Si yo seguía en el colegio Banderita iba a tener otra educación diferente, iba a tener una educación más igualitaria, por ahí también me iba a egresar y por ahí también estudiaba. Pero por ahí también iba a ser un Camilo diferente. No sé si llegaría a hacer rap. Por ahí iba a ser un pibe más del barrio, viviendo su vida, haciendo su vida. No creo que iba a ser una persona muy diferente,

hacer maldades ni nada de eso. Como mis hermanos, por ahí hacer mi vida, ir a trabajar. O si yo deajo el colegio y por ahí voy a trabajar, iba a ser solo un trabajador, trabajando de lo que podía, no sé si iba a llegar a estudiar en el *bachi*, puede ser también, mientras yo no tuviera estudios creo que iba a llegar al *bachi* de alguna manera, pero si yo estudiaba en otro lugar y seguía y seguía y me acostumbraba a ese lugar y no iba a conocer el *bachi*.

El *bachi* lo que más me aportó es lo que ahora estoy haciendo, esto del trabajo social, que yo sea, hoy en día que me importe lo que me pasa alrededor, hoy a mí me importa lo que pasa alrededor mío, no es que hago oídos sordos y sigo mi camino, si no trato de hacer algo a ese ruido. Me interesa la política, sin la política no podemos luchar por el barrio, y yo me siento, me encontré un mundo espectacular en el barrio, en mi barrio es el lugar donde yo quiero estar.

Mi historia - Daniela

Soy Daniela, tengo 20 años. Vivo en Parque Chacabuco, con mis papás, mis dos hermanos, dos perros y un gato. Estoy de novia con David.

Estos son los momentos importantes de mi vida:

Mis quince

Yo, lo que era mis 15 no los quería hacer en realidad. Porque no lo miraba como algo necesario. Y además yo siempre fui como una persona más cerrada, como ejemplo, bajo perfil y lo de los 15 era como que un montón de gente me tenía que ver con el vestido, lo que era la fiesta y eso. Y me daba vergüenza. Y no quería por eso.

Pero mi abuela estaba atrás... perseguida mía y me decía “Pero nena, hacete los 15, yo no voy a vivir tanto tiempo” cosas así me decía. Ella quería que yo lo festeje a todo dar, si es posible ella pagaba todo, todo... y mi papá no quería porque me decía que no lo merecía por mi situación con la escuela. Pero, bueno, al final en tres meses me lo hicieron.

Mi abuela y mi familia me ayudaron con lo del vestido, con lo del salón, con lo de la comida, también hubo fotos y videos. Hicieron con mis fotos como una historia también, de lo que fue mi primer añito hasta mis 15 años. El vestido yo cuando tenía 14 años, en Villazón lo miré, mediante una revista. Y ese vestido a mí me encantaba, porque lo que era acá, en el corset, tenía un diseño así como del invierno. Y mi estación favorita es el invierno, como que yo sentía que ese vestido me representaba. Y el color violeta y lila me fascina.

Estuvo bueno, estuvo bastante lindo. Lo hicimos en un salón en Pompeya y encima era como que un 15 tradicional porque yo tenía mis 14 pajes y mis 14 damas. La temática era todo violeta, violeta y blanco. Y los chicos estaban todos de traje con su corbata violeta y las chicas con su vestido blanco con unas rosas violetas. Y bailé el vals con mi papá, bailé el vals con mi abuelo.

Y la fiesta fue hablada como un mes, porque fue como 350 gente. Las invitaciones fueron 150 o 200, pero parece que la gente invitó a otra. Y esa otra gente a otra. En un momento tiraron como espuma, era como una fiesta así cualquiera, como un boliche grande. Estuvo bueno. Fue muy hablado, fue popular, por así decir.

Algo que cambió desde ahí que los demás me conocieron, porque no sabían dónde vivían o de qué parte era. Y me conocieron más y sabían que yo existía.

Cuando trajeron a mi perro Toby

A Toby, mi mamá en realidad lo compró, eh, porque mi hermanito, el que ahora tiene 8 años, tiene ciertas problemas, así como un pequeño retraso madurativo. Y... le decían que una mascota le puede ayudar bastante a él. Y lo trajeron a Toby cuando tenía unos dos meses o tres meses, era una bolita chiquitita, que se hacía así más chiquitita. Mi hermanito le eligió el nombre. El día que Toby vino, vino como una alegría, porque... éramos bastante solitarios. Y era como... fue una de las primeras mascotas, porque normalmente nos ocupábamos y eso, porque Toby tenía todas las vacunas al día. Lo sacábamos a pasear, lo bañábamos. Antes de tenerlo, era bastante triste, porque éramos nosotros 3, mis hermanos y yo. Mis papás salían a trabajar y eso. Y Toby era un perrito de familia, jugábamos con él. A veces yo dormía con él... normalmente siempre dormía con él, con él y con la gata.

Pero, en vez de ser de mi hermanito fue más mío. Yo me ocupaba bastante. A mí me encantaba porque encima era demasiado tímido y yo decía “Este es mi alma gemela”. A mí los animales me transmiten paz, amor incondicional, siento que los animales sienten tus sentimientos y que te entienden o que tratan de... de animarte, de cuando vos estás, por ejemplo cuando yo llego a mi casa, ellos son los primeros en recibirme. Y que le dan alegría verme. Y eso. Y a mí me encanta verlos.

Desde que tengo mascotas cambié, en el sentido de que aparte de defender a lo que es a las personas, me gusta bastante hablar a lo que es los perros y los gatos. Acá por ejemplo lo que es la villa, hay bastante ignorancia de lo que es tener una mascota.

Cando me gradué de la secundaria y me dieron el diploma

Cuando me gradué, cuando me gradué de la secundaria. Cuando me dieron mi diploma, estuvieron mis papás, mis abuelos y mi novio. Fue un acto que se hizo en el colegio. Fueron casi todos mis compañeros, solo faltaron una o dos chicas.

En ese acto, nosotros estábamos sentados ahí por curso. Nos llamaban por nombre y apellido. Y nosotros pasábamos a la tarima y... nosotros antes de llegar a eso lo del acto, nos dieron como un papel para que elijamos qué profesores queremos que nos de la diploma. Y yo elegí la de biología, la de química y la de filosofía. Más que todo fue lindo porque el año pasado nos dieron como esa noticia que capaz mi abuelo no iba a sobrevivir. Y a mí me emocionó bastante que él pudiera ir.

Estuve feliz ese día, porque ese día, después de eso, nos fuimos a comer a un restaurant y charlamos, hablamos de lo que yo quería hacer en un futuro... Después con mi novio y unos amigos, fuimos a un bar.

Desde ahí algo cambié, empecé a tener otras actitudes, como de tratar de no ser tan... yo lo que era antes, era bastante infantil. En el aspecto de que cuando había un problema o algo así, yo quería enfrentarlo, así, gritarlo, no sentirme tan... tan... mal conmigo misma o con la situación. Y ahora como que lo analizo, lo pienso y trato como de hablarlo. Ya no exploto tanto como antes, es como que tengo ataques como de... es así como que me da... como que no tengo aire y no, trato de sacar eso. Y ahora como que no... ya hace como un año que no tengo.

Este cambio fue progresivamente y también por la situación. Las situaciones del año pasado fueron bastante difíciles para mí. Me hacían sentir muy mal. Por más que a veces me dijeran que no me afectara, que no me afectara, pero me afectaba igual. No es algo que yo podía controlar. Y ahora... ahora sí, puedo. Por más que a veces me sienta mal o estoy enojada bastante con una persona, porque trato de pensar en qué hacer o directamente, no hablo con esa persona. Llega un punto de que yo les pongo una pared ahí, no tengo ninguna interacción, no tengo... es solamente un saludo frío y ahí queda. Yo... o sea, ya no llego ni a discutir con esa persona. Ya siento que no vale la pena.

Cuando fui al torneo de handball

Cuando tenía 12 años fui a un torneo de handball, estaba en primaria. Era como un torneo entre colegios. Y fuimos al club Racing, creo que era. Fue de todo el día.

El profesor de educación física nos llevó, se llamaba Jesús, era un tipo bastante copado. A él no le gustaban las cargadas o esas cosas. Y cuando miraba algo mal, lo sentaba en un lugar y esa persona tenía que reflexionar. No lo dejaba pasar. Pero tampoco les llevaba a la directora, porque ella no hacía mucho. Entonces intercedía él. Lo sentaba en un lugar y esa persona no jugaba en lo que sería la clase. Porque el profesor lo que hacía era hacernos entrenamiento, que era correr, hacer no sé, algún que otro ejercicio. Y después jugábamos vóley, handball o fútbol. Y después de, no sé, unos 40 minutos terminada la hora, jugábamos unos quemados, que era como un recreo que él nos daba.

Era un torneo mixto, de chicos y chicas. Habremos ido 12 en total, que nos elegían para ir. Fue bastante lindo, porque conocimos a otros chicos. Miramos las tácticas de otros, hubo así como nombramientos y eso. Fue lindo.

A partir de ahí sentí más compañerismo porque como que nos unimos y éramos nosotros contra ese colegio y eso. Fue buena la iniciativa. Que encima no era solamente de mi curso, era también de otros cursos pero el mismo año. Y me di la oportunidad de conocerles también a ellos. Porque yo estaba en séptimo B y había también de séptimo A. Y lo que era el A y el B siempre había como una rivalidad. Y era como decíamos "Los del A son buenos y los del B son burros" y cosas así. Pero sí, no, no eran tan malos.

En ese torneo llegamos al segundo lugar, yo estaba un poco molesta porque quería salir en el primero, así por la ambición de ganar. Pero estuvo muy bueno igual.

Cuando falleció Toby

Toby se murió el año pasado. Lo atropellaron. Mi papá abrió la puerta y el perrito como era demasiado inquieto, voló por la avenida, salió, y un auto vino y se lo llevó puesto. El auto igual no paró, nada, el cobarde siguió. Y no sufrió ni nada, lo que dice mi mamá es que fue una muerte instantánea.

Para mí eso fue tremendo. Porque yo no sabía. Ese día yo había... me había enojado con mi mamá y mi papá. Y me fui a la casa de mi novio. Y estuve hasta las 5 de la tarde. Y después estuvimos hablando de eso y como que reflexioné y volví a mi casa. Y cuando llegué a mi casa, abrí mi celular y miré que tenía un montón de llamadas perdidas de mi mamá. Y mi mamá no estaba preocupada por saber dónde estaba y eso, estaba preocupada por cómo decirme la situación de que mi perro estaba muerto. Hice un quilombo yo el día que murió mi perro. Vino la gendarmería, vinieron los vecinos. Yo gritaba, sentía que me estaban arrancando algo del cuerpo y no... no tenía cómo sacar ese dolor. Y... es como que yo mucho de eso no me acuerdo. Pero mi mamá me dice como que me dio una crisis. Hasta llegó un punto que creo que le pegué a mi abuelo, a mi papá y a mi mamá. Y la gendarmería quería entrar y era todo un quilombo. Los vecinos llamaron a gendarmería, de escucharme gritar tanto. Se escuchaba hasta la otra cuadra creo. Vinieron vecinos a mi casa porque pensaban que estaban matando a alguien.

Estuve mal bastante tiempo, un mes o dos. Era como... yo antes me gustaba... de lo que eran mis años en la secundaria me gustaba venir acá a darle de comer... hay un perrito que se llama Mylo, que cada vez que puedo me gustaba darle comida. No estuve viniendo, a educación física tampoco iba... me iba a mi casa, me quedaba con mi perra, con Cati y dormía, o escuchaba música o pensaba. No sé qué hacía, pero me deprimía bastante. Y después el dolor se fue yendo y llegué a la resignación de que ya no podía hacer nada. Porque no podía volver el tiempo atrás.

Hasta llegó un punto que yo quería saber, averiguar... porque en mi casa hay cámaras, en la esquina de mi casa. Que es de la policía o algo así. En la cual yo quería averiguar por internet para saber la patente de la persona y eso. Porque yo estaba loca. Pero después entendí, comprendí que realmente nunca iba a aparecer esa persona. Que estaba llegando tarde al colegio para esperar en la puerta que pasara ese auto. Y estaba... me estaba perjudicando a mí misma. Y dije "No. Ya está".

A Toby lo cremaron, en la veterinaria. Las cenizas mi mamá las enterró en un parque. Porque dijo que era iba a ser más traumático para mí que yo las tuviera. Y nada... quedó así

Haber estado de investigadores con mi novio

Este año con mi novio estuvimos de investigadores. Porque tuvimos un problema familiar con lo que es la... mi tía, que es de mi edad prácticamente. Que desapareció un tiempo, porque tenía problemas con su pareja. Ella vivía con él y su hija en la casa de mis abuelos. Y un día desapareció, se perdió, una semana o una semana y media.

Nosotros, mi novio y yo, hicimos como un trabajo de investigación para encontrarla. Y yo, anteriormente, ya estaba estudiando las actitudes de ella, porque ella se estaba comportando más caprichosamente, tenía actitudes así más rebeldes. La cosa es que ella se fue a provincia, con otro hombre y dejó a la nena y a su pareja, aunque ya él aparecía de vez en cuando, o sea vivían en la misma casa pero él entraba y salía cuando quería.

David y yo averiguamos todo lo que el Facebook del tipo con el que se había ido. Nosotros nos tuvimos que crear un nuevo Facebook, tuvimos que ver por dónde estaba. Al tipo lo encontramos por una foto, logramos sacarle su número de teléfono. Y se lo pasé a mi mamá. Hicimos eso porque la policía decía que teníamos que esperar cierto tiempo y no hacía nada.

Mi mamá lo llamó y le preguntó dónde se podían encontrar para ver si él sabía algo de ella. Ellos fueron tan inteligentes que fueron los dos, pero ella no fue a presentarse con lo que es mi familia en ese encuentro. Sino que ella se ocultó en el auto de él. Entonces mi mamá lo encontró, le dijo que si sabía algo de ella. Él dijo que no, que sabía que estaba medio triste, pero no más y que eran amigos. Era todo mentira.

Y fue uno de mis tíos, que es hermano también de mi mamá y le dijo "Mirá yo sé que está con vos", cuando en realidad no sabíamos. Le dijimos que ya habíamos hecho la denuncia a la policía. Era de verdad que habíamos hecho la denuncia a la policía, porque era una persona... es una mamá y es una hija. Y estábamos demasadamente angustiados.

Cuando mi tío le dice así, ahí saltó todo. Él le llevó donde... el auto que estaba. Y ella cuando se estaba dando cuenta que la habían encontrado, ella trató de escaparse y ahí le agarraron a ella. Mi mamá había ido con ese concepto de preguntarle qué es lo que ella quería hacer y por qué hacía eso. Ella no dijo nada, solo que estaba molestanda con mi abuela, que mi abuela no le dejaba hacer nada, que estaba cansada de su otra pareja... y en ningún momento le preguntó de la nena.

No volvió ahí. Sino que después de 2 o 3 semanas volvió, porque mi abuelo entró hospital otra vez. Le dio algo así en el corazón, le dio una descompensación y entró de urgencia. Y ella apareció ahí.

Ahora ya volvió a vivir a la casa de ellos, con la misma pareja que antes, sigue todavía con ese tipo, con el que la maltrataba y eso. Hasta hubo denuncias, todo. Yo actualmente sigo molesta con ella, por esas actitudes que tuvo con mis abuelos, actitudes egoístas, estúpidas... porque es estúpida la mina. Y yo todavía la sigo mirando así. O sea, a veces la saludo por consideración a mis abuelos y a la nena, pero nada más

Desde ahí, empecé a tener actitud con ese tipo de gente que notaba que tenía las mismas actitudes que ella. Es como que yo, eh, con ella ahora no trato, no tengo ningún tipo de consideración, porque ella tuvo toda la oportunidad. Mis abuelos se matan trabajando y son personas de la tercera edad, para que ella se comporte así. Encima cuando ella se fue a la nena la tenía que cuidar yo más que nada. A veces no podía ir al colegio por quedarme con esa nena. Porque lo que son los otros tíos, viven en otros lugares y nosotros somos los que vivimos más o menos cerca. Y la nena estaba en muy mal estado... llegué a un punto, actualmente ahora, sigo molesta con ella.

Mi noviazgo con David

Estoy de novia hace dos años y dos meses, creo, con David. Él era mi vecino de al lado, prácticamente la misma casa. Pero yo no salía, entonces no lo había visto, por más que vivió unos 5 o 7 años ahí. Recién cuando tenía 16 o 17 años lo conocí. Y él me decía “¿vos siempre viviste ahí?”, “Sí, siempre estuve acá”. Y fue mediante un mensaje de whatsapp y ahí nos conocimos. Y me costó, prácticamente, 2 años agarrar confianza con él; 2 años hablando. En teoría nos conocemos unos 4 o 5 años casi.

Él tiene 22 años. Vive con sus padrinos, desde los 15 años, porque su mamá se tuvo que ir a Bolivia, por un asunto familiar y él no quiso irse, entonces se quedó viviendo acá. No terminó el secundario antes, pero lo está haciendo ahora en un plan FINES, de Niños Felices. También trabaja de bartender.

Yo ya mudé a otro barrio, pero él sigue viviendo ahí. Yo no soy de ir mucho a su casa, él viene más a la mía. Las cosas que hacemos juntos son comer en casa, salimos con mi hermano, a veces salimos con mis papás o salimos así en familia y él. Nos hacemos así como viajes, nos acompañamos.

Me acuerdo cuando me pidió que fuera su novia. Fue cuando yo estaba cumpliendo 18 años. Como ya llevábamos 2 años hablando. Parece que yo a él ya le gustaba. A mí también me gustaba un poco. Pero yo tenía más o menos mis dudas porque no sabía sexualmente qué era lo que me gustaba. Pero bueno, una vez fuimos a una fiesta, él se arrodilló y me pidió que fuera su novia. Y desde ese momento somos novios.

A mi mamá le conté que estaba de novia cuando íbamos uno o dos meses, porque le pedía para salir. Y mi mamá me miraba como rarísimo, porque yo no salía a la calle. Y nuestra primera salida fue en el cine. Y yo hace años no había ido al cine. Era como que cuando me fui a sentar, como que me daba miedo y eso. Y cuando volvimos, justo nos vio el amigo de uno de mi papá. Y creo que ese amigo le dijo a mi papá. Y mi papá me preguntó a mí. Y yo le dije “Es mi novio”. Mi papá igual tardó dos meses en hacerme esa pregunta. Porque no... lo procesaba, lo pensaba, no sé. Y cuando le dije, no me creía al principio, porque nunca me vio hablar a mí con el sexo opuesto. Y es porque en realidad no hablaba nada, casi, con lo que eran los chicos. Con mi novio empecé a tener amigos varones. Y también en la colonia cuando empecé a trabajar en las oficinas también empecé a conocer. Y... mi papá no pensaba que yo podía tener novio porque no tomaba como esa actitud que capaz tomaban otras chicas. O capaz no sabía mucho del tema porque... como soy su hija mayor y soy la única mujer... y eso, es como que para él era raro.

Cuando nos mudamos, David nos ayudó en la mudanza. Y lo fueron conociendo a él. Y fue de iniciativa de mis papás que él entrara a mi casa. No fue mía. Y así entró en mi casa. Actualmente sigue entrando. Viene a cocinar, venimos a cocinar, salimos con mi hermano, salimos con los perros, hacemos a veces asado, o nos vamos de viajes

Antes de estar de novia con él era bastante reservada, o sea, no... para agarrar confianza con él me costó bastante porque venía de una situación en la cual la mayoría de los chicos siempre tienen malos tratos, insultos, eso, y era como.... Un poquito de vergüenza o capaz de miedo, de que me pudiera hacer lo mismo. Y ahí empezamos a hablar, le conté lo que fue mi experiencia en el colegio. Como que me abrí a él. Le conté todo eso, él me entendió, me habló. Él también me contó lo que fue su infancia. Me contó de por qué vino acá. Y así nos hicimos primero mejores amigos. Y después novios.

Ahora, después de haberme puesto de novia, creo que soy más abierta. Le digo lo que pienso. A veces, normalmente siempre me dice “Las novias normalmente cuando van o están con sus novios siempre se visten bien o tratan de arreglarse bien”. Yo a veces, me encuentra a mí en pijamas y le digo “Es lo que hay” le digo. Y él se ríe. Porque ya es más confianza.

Acerca del futuro, él dice que quiere abrir un boliche y yo en boliches y eso no quiero saber para nada. Mi meta es terminar de hacer lo de la licenciatura. Y después armar mi ONG y abrir un refugio de perros en provincia. Y tenemos así como dos caminos distintos. Que yo actualmente lo miro, lo analizo y pienso que si en algún momento él quiere hacer algo nuevo o algo en lo cual no esté yo, yo le voy a aceptar, porque después es el futuro de él. Y yo no puedo hacer nada para manejarlo, no puedo decir “no, no hagas esto” si no lo hace feliz. Cuando hablamos de este tema, él dice que la diferencia ya la vamos a solucionar.

Yo todavía no planeo juntarme o algo así, no lo veo como algo para mí; y tampoco tener eso de un boliche. Yo quiero algo que me transmita a mí paz, felicidad, que pueda hacer feliz a otros. Y también me gustaría tener más experiencia en otras cosas, conocer, yo de lo que conocí ahora Bolivia, siento que no conocí nada. Conocí, no sé, un puntito de un mundo grande. Y eso quiero hacer.

Un día que me acuerdo es cuando fuimos al Parque de la Costa el año pasado. Que fue bastante lindo. Él prácticamente me arrastró a subirme a todos los juegos. Fuimos en verano. Nos perdimos todo el día prácticamente, desde las 6 de la mañana, 7, que es cuando fuimos y llegamos a eso de las 9 o 10.

Mi viaje a Córdoba

Mi viaje a Córdoba, para mí, me pareció muy importante. Fui con el grupo que hacíamos los cristales. Tuve la oportunidad de conocer la universidad de Córdoba, que lo que es acá, es muy renombrada al igual que la UBA. Es una buena universidad. También conocí lo que es la capital, las estructuras, las iglesias. En realidad mucho de las iglesias no me importaba, por ese tema de que yo soy atea. Pero las estructuras son muy lindas.

Nos quedábamos en un hotel, que teníamos ahí la comida también paga, pero nosotros no llegábamos al horario que la daban, entonces nos íbamos a un McDonald's o por ahí. Nos acompañó la profesora de química y la suplente de química también.

El viaje duró una semana y solo estuvimos en la capital. Porque había días en los cuales teníamos que quedarnos casi un día completo en la universidad. Y no nos dio tanta oportunidad en ese aspecto. Pero pudimos conocer en lo que es el alrededor.

Creo que algo que cambió fue que me hice amiga de chicas que estaban en un distinto grupo, que no coincidíamos con los horarios porque no estábamos en el mismo curso. Conocí a mismos chicos de mi colegio, porque estaban de distintos cursos. Y... conocí también a chicos de otras provincias. Es más, hacíamos pijamada y todo eso. Sí, porque... encima esos chicos eran bastante copados. Yo era la única morochita, por así decirlo. Y mi mamá me dijo “¿Cómo te sentiste?”. Porque cuando estábamos despidiendo, ahí en el bus, mi mamá notó que la mayoría eran rubios. Y ella me decía, “¿Pero no te sentís así medio rara?”. Porque ella conocía que yo era medio tímida. Y le digo “No”, porque ya me empecé a incluir en ese grupo. Había chicos de San Juan, de Jujuy, de Tierra del Fuego, sí bastante gente. Fue como una reunión de todos esos que hicimos el proyecto ese.

Fue como una experiencia linda. Y también fue de aprendizaje. Me dio la oportunidad de conocer otras cosas, de no ser tan tímida. Porque yo normalmente no me metía en proyectos. De lo que era la primaria, lo único que hice fue leer eso, ese párrafo de Sarmiento y después nunca más. No bailé, no actué, no hablé, nada. Y también lo mismo fue los primeros años de la secundaria. Eso que en mi colegio había de todo para hacer, pero a mí siempre me daba vergüenza, de equivocarme o algo así. Yo me negaba a participar o si era un día de los actos, no iba al colegio directamente.

También de lo que fueron los cristales me pareció bastante interesante el crecimiento de cómo se produjeron, de una solución salió algo tan sólido.

Encima con los chicos que me tocó, tuve la oportunidad de hacerme amiga de ellos. Y es más, cuando estábamos en quinto año hablábamos de cuando terminemos con nuestras...cuando terminamos la licenciatura de cada uno de nosotros íbamos a reunirnos para hacer cristales.

Ir a las marchas feministas

Lo que es la violencia de género y todo eso, yo en casa lo vivía también. Porque mi papá antes de ser como la persona que es ahora, que es una persona con la cual se puede hablar, a veces discutir, a veces nos queremos agarrar de los pelos él y yo, era constantemente gritos, retos o a veces me hacía sentir re mal. Él se enojaba porque decía que era el único que trabajaba en mi casa, cuando es mentira, porque mi mamá, que era ama de casa, también trabajaba mucho. Y con mi mamá y eso tuvimos eso de sentir, de averiguar más bien lo que era el derecho para la mujer.

Primero fuimos a la marcha en Mar del Plata. Ya estábamos yendo a un grupo feminista, pero después dejamos de ir porque nos parecía un poco extremo. Empecé a meterme en el tema mediante mi mamá, mediante que eso trajo mi mamá, porque mi mamá movilizaba para lo que era la CTA. Y la CTA también tiene su grupo feminista. Y como se daba eso de los viajes, y como yo quería ir, quería... participar en eso, iba.

Creo que ir a las marchas me hizo cambiar en la cuestión de empoderamiento feminista que buscamos la igualdad. Se busca más el derecho de la igualdad y que no se nos tome como menos o como locas. Nos gusta bastante porque sentimos que nos empodera, nos sentimos bien de encontrar a otras mujeres y... charlar con ellas, porque a veces tenemos talleres y eso, y hablamos de lo que es el trabajo de la mujer, la importancia

David a veces me toma como loca, porque yo a veces apoyo nociones de algo que a mí me parece que está bien y él dice que le parece que algunas cosas que están mal y todo eso. Y bueno, tenemos peleas, también tenemos peleas de lo que es el tema del aborto. Ahí tuvimos controversias, a veces nos queríamos matar con él.

Futuro

Dentro de cinco años, cuando tenga 23 o 24 años, me imagino todavía viviendo con mis papás. Lo que yo quiero hacer es terminar mi carrera de licenciatura –en abogacía– y después quiero hacer una ONG para refugio de animales, que seguro será en provincia, porque por lo que averigüé por el tema del espacio, están ahí todos los refugios.

El año próximo, mientras estudie mi CBC quiero trabajar; me gustaría de secretaria o algo así, porque ya tengo experiencia en eso. En las colonias de verano trabajé en lo que era unos containers, que era hacer las informaciones en carpetas o en la computadora de los archivos de los chicos.

Ya después cuando termine mi licenciatura me gustaría trabajar de abogada por los derechos de los animales.

Mi historia - Leila

Soy Leila, tengo 16 años. Vivo en la villa 1-11-14, con mi mamá, mi papá, mis tres hermanos y dos hermanas, que son menores, yo soy la mayor de todos. Estoy en primer de la secundaria. En mi tiempo libre me gusta mucho ir al parque de Boedo con mis amigas.

Estos son los momentos importantes de mi vida

Cuando fuimos al parque de la costa y a la playa

Esto fue cuando tenía 5 años, era chiquita pero me acuerdo bien. Fue un momento maravilloso, que no hay que olvidar.

Un día fuimos al parque de la Costa con mi mamá, mi papá, mis tíos y mis hermanos. Nos levantamos temprano y fuimos en remis. No era ningún día particular, no pasaba nada, fuimos porque teníamos ganas de ir a algún lado.

Después, ese mismo día, nos fuimos a la playa. Ahí aprendí a nadar con mi tío. Ese día aprendí a tener cuidado, de las aguas profundas. Pero ya de ahí en más, me volví cuidadosa con cualquier cosa, por ejemplo con mis hermanos, por bañarlos, con ayudar a mi mamá, por si algo sale mal. Cuando ayudo a mi mamá y mi papá con el trabajo, tengo que tener cuidado porque si hago algo mal, les pueden retar y hasta descontar el sueldo a mi papá.

El día del parque de la costa fue muy lindo. Llegamos tarde, yo estaba muy cansada, me quedaba dormida, pero antes me tenía que bañar y me acuerdo que me bañé con agua fría.

Desde ese día, se suponía que íbamos a hacer otros viajes, pero después, al final no.

Un día del niño

Esto fue hace poco, el año pasado, fuimos a un lugar por el día del niño, que había una fiesta también. Nos enteramos por la radio, que decían que había que ir a un lugar, que era lejos, y se festejaba el día del niño. Se le ocurrió a mi papá ir ahí.

Fuimos con mis padres y mis hermanos. Había mucha gente. Apareció Panam, la actriz. Y estaban dando globos, daban comida y teníamos agua con globitos largos, después me quise llevar uno para casa, pero lo terminaron rompiendo. Había que hacer una fila muy larga, para que dieran regalo. A mis hermanos les regalaban un barquito y a mí no me dieron nada porque decían que era grande.

Duró todo el día, volvimos como a las seis o a las ocho. Me acuerdo que era muy tarde.

Para mí fue un momento importante porque la pasamos bien, estábamos con mi familia, reunidos. Fue muy divertido.

Cuando vamos afuera con mi mamá y mi papá solos conmigo

A mí me gusta estar con mi mamá y mi papá solos, porque me prestan más atención, se preocupan si yo quiero algo, por ejemplo me preguntan si quiero pancho, helado u otra cosa. Pero esto no pasa casi nunca, porque siempre hay alguno de mis hermanos. De todos modos, yo no les digo que me gustaría estar sola con ellos.

Me acuerdo el día que me compraron un peluche, muy grande. Era para Navidad. Mi papá me quería comprar un peluche perrito, pero yo quería un conejo que era rosa y muy lindo. Fue hace dos años, fui sola con ellos. Después nos fuimos a tomar un helado, fuimos a comer. Ese día fue muy lindo. Mis papás también la pasaban muy bien, porque se hacían bromas.

Mi historia - Lorena

Soy Lorena, tengo 22 años. Soy de Paraguay. Vivo en la villa 31 con mi mamá, mis hermanos y mi padrastro. A mí mi barrio me gusta mucho, para mí es hermoso, para los de afuera no sé.

Durante el día trabajo llevando neños del barrio a su jardín de infantes. También llevo y busco a mis hermanos a la parada del colectivo, cuando van a la escuela. Si necesitan ayuda somos yo o Natalia (mi hermana más chica, la que me sigue) las que ayudamos con las tareas. Después voy al *bachi*. Ahí estoy de preceptora pero a veces también doy el taller de comunicación.

Los fines de semana voy a los scouts, hago un taller de fotografía y cuando me acuerdo también voy a murga. Y mi hermana me hizo anotar en coro de la iglesia, pero soy un desastre cantando y tocando instrumentos, además cuestiono algunas cosas a la iglesia. No sé si voy a seguir yendo.

Estos son los momentos más importantes de mi historia, hasta ahora.

Entrar al bachi

Hacia la secundaria en el Liceo 1. Después lo dejé y al año siguiente entré en el *bachi*. Ya lo conocía porque mi hermano más grande iba ahí y una amiga de mi mamá también. El *bachi* queda a la vuelta de mi casa. Llegué ahí para terminar mis estudios, nada más. Quería trabajar de día y estudiar de noche. Nada más. Terminar y listo.

Me gustó el trato que tenían las profesoras, las educadoras, con los alumnos. Siempre como, de igual a igual. No era como “yo soy mayor porque tengo un título”, no era como “yo me siento superior a vos porque yo soy maestra y vos tenés que hacerme caso”. Sino que era todo de igual a igual.

El primer día del *bachi* fue un viernes, porque las clases empiezan los viernes, con una asamblea. Estábamos todos en ronda, hicimos una dinámica de presentación. Ese día pensé “¿Dónde corno me metí, acá están todos locos?”. Terminamos comiendo pizza y jugo, todos juntos.

El *bachi* se hace en tres años. Hay varias materias y algunos talleres. Las clases las dan dos educadores juntos, que están viendo si los chicos entienden.

Un día que me acuerdo, fue en una asamblea. Una de las maestras, Dolo, Dolores, dijo por qué siempre hablan los mismos. Me apunta a mí y dice “Esa chica que viene todos los días, no conozco su voz y tampoco sé su nombre” dice, me dice. Y ahí me hicieron hablar. Y me hicieron pasar adelante y moderar la asamblea. Y desde ahí fue como todos los viernes pasar adelante y hablar.

Haber ido al *bachi* me cambió muchísimo en la forma de pensar. Antes lo que me decía el profesor, el educador, era eso mi verdad y era eso la verdad para todos. En cambio en el *bachi*, me preguntan el por qué, “¿por qué me crees a mí y no crees a otros?”. Y de ahí empecé a preguntarme por qué esto y no aquello. Y ahora cuestiono todo.

También me cambió mucho en la forma de familiarizar, de ser más amigable, no ser tan cerrada. También aprendí a convivir más con mis vecinos. Antes yo para ir a mi casa no miraba a los costados, iba directo. Pero ahora, desde que voy al *bachi*, como somos todos vecinos levanto, un poco la mirada y me encuentro con personas que son mis compañeros, con quien trabajo, con quien estoy, veo eso.

Quedarme en el bachi como educadora

Cuando asumí el rol de educadora, ahí cumplí mi sueño de dar clases. Estar del otro lado. Yo siempre quise saber qué se sentía estar del otro lado y ahí lo estoy cumpliendo. Por más que no tengo un título, está en proceso, está en veremos mi título, doy clases...

Surgió porque el último año que estaba en el *bachi* como alumna hice el taller de pedagogía. Entonces me gustó. Y yo dije “el año que viene, si es que paso, voy a extrañar el espacio y quiero estar en este taller” le digo al educador. Él me dice “bueno, podés sumarte y estás en este taller, estás conmigo”. Y “sí” le digo. Empezamos a juntarnos a ver cómo se trabaja, cómo se planifica la clase y todo eso. Y resulta ser que ese año no iba a estar esa materia del profesor y el profesor se va. Y cosa que se va, me dije “no voy a dar clases y me voy”.

Y después como que me preguntaron de vuelta si yo iba a dar a clases, si me gustaría. Le dije que sí me gustaría, pero siempre en este rol de educadora y todo eso. Me gustaría dar clase pero no sabía en qué. No quería estar en primero, tampoco quería estar en tercero. Si o si quería estar en segundo. Primero es un caos y tercero es un caos. Segundo es el más ordenado. Sí porque primero son un montón y es como la expectativa de qué me voy a encontrar. Y en tercero es como “termino y qué voy a estudiar después” y la fiesta de egresados y todo eso, es un caos. En cambio segundo es como... Entonces iba a estar en segundo yo, pero no sabía en qué materia. Entonces viene Dani, que es con el que estoy ahora, y me dice, me presenta así el programa... Y “bueno, comunicación, por ahora, después veo y me cambio” dije. Y entré en comunicación y me gusta.

Después vino otro chico, somos tres en segundo, que es mucho. Entonces como yo estoy en la preceptoría también, dije si necesitan una mano voy, sino me quedo en preceptoría. Pero nos juntamos a planificar y todo eso.

Trabajar de educadora me da muchas herramientas, como la forma de pensar, como pararse en la clase, la postura, o sea manejar mis cambios de humores. Por ejemplo, si no prestan atención no es que doy la vuelta y les puteo o sea, entonces manejar eso. Y también en la calle por ejemplo, me ayuda a controlar mi *temperatividad*. También me ayuda a manejar mis tiempos, porque yo soy un desastre con los horarios, llego tarde a todos lados, llego muy temprano o muy tarde. Entonces, me ayuda a calcular en cuánto tiempo llego y todo eso.

También me ayudó a viajar en subte, porque yo no sé hacer bien las combinaciones, no sé viajar en subte. Y una vez me quedé sola y tuve que llegar.

Venir a Argentina

Yo nací en Caaguazú, Paraguay. Ahí viví hasta los 10 años, que nos vinimos a Argentina. Mi mamá ya estaba acá, hacía 3 años más o menos. Y mi hermano más grande, yo y mi hermana que me sigue, nos quedamos viviendo con mi abuela. Allá se vive en una casa grande, que es de los abuelos. Y los hijos cuando se van yendo se arman sus casas. Nosotros nos quedamos con nuestra abuela. Mi tía venía siempre, a limpiar y cocinar, para mí es como una segunda mamá.

Cuando vinimos, al principio no me gustaba mucho vivir en el encierro porque en Paraguay vivía en una casa grande, con patio, veía el sol todos los días.

Me acuerdo cuando entramos a la villa por primera vez. Habíamos llegado a Buenos Aires y nos íbamos para Villa Luro, pero teníamos que buscar a mi tía, en la villa, para avisarle que habíamos llegado. Mi mamá odiaba la villa, pero odiaba, no quería pisar, entramos y... ahí una parte de adelante, el playón, se llama, juegan al fútbol los sábados y domingos, hay torneo. Entonces entramos y teníamos que pasar por el medio sí o sí. Y... pasamos, veníamos entrando y ¡un pelotazo! Cuando íbamos caminando, aquel día, pensaba “A dónde corno me trajo mi mamá”. Ella que puteaba. Entonces bueno “Claramente acá no es, si ella putea, no es acá”.

Mi mamá decía que la educación acá era mejor que la de Paraguay. Y yo también lo pienso. Por ejemplo, acá cosas que se ven en primer año, algo básico, allá recién se está dando en cuarto grado. Es todo así. De hecho mis hermanos, los más chiquititos, ya leen bien, escriben bien en cursiva. Ellos escriben bien, si vos le dictas escriben. Y allá tengo un primito en séptimo y todavía no hace eso. Ahí se nota la calidad de educación

Desde que vine a Argentina, volví a Paraguay cuando cumplí los 15, fui en vacaciones de invierno, fui a festejar ahí. Y después volví hace unos años, me fui cuando tenía 18, cuando cumplí 18 me fui de vuelta, en verano. Cuando voy trato de ir con mi hermana, porque si no me aburro; ya fui cuando cumplí los 15 con mi mamá y me aburrí.

Trabajar llevando a los nenes al jardín

Este trabajo me cambió en el sentido de tener esa responsabilidad. Porque para mí no es lo mismo llevar a mis hermanos que llevar a otros chicos. Si bien tengo que tener responsabilidad y todo eso, pero no es lo mismo. Aprendí a asumir responsabilidades.

Este es mi primer trabajo fijo, en blanco. Me gusta mucho estar con los nenes. Pero las mamás no tanto.

El micro sale de un punto de encuentro, hace una parada y dejamos a los chicos. Yo me bajo ahí. Durante el viaje veo que estén todos sentados y así. Después los busco y nos venimos para el barrio otra vez. En el verano son mis vacaciones.

El trabajo en sí me brindó herramientas a futuro de cómo cuidar a los chicos, cómo manejar, o sea, conocerlos. No todos son iguales, no todos los días vienen iguales a lo de ayer. Conocerlos a ellos y conocerme a mí frente a los chicos. Si yo quiero ser maestra jardinera tengo que conocerlos. Y conocer a los padres, cómo son, cómo está compuesta... porque el nene te cuenta todo, cómo esté compuesta la familia, todo eso. Por más que vos no preguntás, ellos solos te cuentan. Está bueno conocerlos a ellos, conocerme a mí y conocer a la familia un poco, manejar eso. Esas actitudes que tienen ellos y cómo pararme o cómo es mi actitud frente a ellos. Tengo que estar calmada.

También si yo quiero estudiar para maestra jardinera, me va a servir para eso. O ahora que me metí en los scouts también me sirve para eso.

Cuando nacieron mis hermanos

Orne tiene casi 11 años y Facu tiene 9. Los dos son hijos de Tomás y mi mamá.

Cuando mi mamá estaba embarazada de Ornela no nos contó nada. Nosotras nos dimos cuenta porque su panza se movía. Yo me había enojado mucho, me fui a quedar con mi tía.

Ella hacía escabeche berenjena todo el tiempo. Y yo lo odio, hasta ahora. No me gusta. También en ese momento tomaba cerveza y fernet, que no le gusta. Pero ahí se quedaba y tomaba a veces.

Tenemos una anécdota cuando nació Ornela. Mi mamá se fue, cuando la citaron, todo. Justo ella nació el 3 de Octubre. El 6 de Octubre es el cumpleaños de mi tía y el 3 de Octubre cumple mi prima. Entonces, cuando mi mamá no estaba, mi tía trajo un vino para tomar ahí en mi casa. Hicimos asado, todo eso. Y a mi mamá le dieron el alta el 6 de Octubre para salir con Ornela. Tomás estaba con ella. Nosotros no podíamos estar ahí en la clínica. Entonces nos pusimos a tomar y como era la primera vez que yo tomaba, encima, un vasito era. Encima estaban todos en pedo y fuimos a buscarla a Ornela así, todos en pedo. Todos en pedo. Y viste, para llegar a mi casa, viste que están las vías. Entonces mi tía, de parte de mi papá, se fue a buscarla a ellos. Y estaba en pedo. Y le alzó a Ornela y le trajo en pedo. Mi mamá decía y Tomás peor “Me van a matar a mi hija, sin que yo conozca”. Tomás empezó a llorar, encima era su primera hija, era como todo un proceso de “la van a matar a mi hija, sin que conozca”, encima re chiquita ella.

Llegó bien. Vino, la tiró, la puso en la cama y mi hermana Natalia saltó de la cama, a donde estaba ella. Era todo un revuelo. No estamos acostumbrados a que esté una nena en casa. Pero a nosotras nos molestaba que no lllore. Era muy tranquilita, estaba todo el tiempo durmiendo, no molestaba, era todo el tiempo molestarla.

Hoy vivimos todos juntos, creo que estamos muy bien. Ornela se lleva muy bien conmigo y Facundo con Natalia. Estamos divididos. De hecho, por ejemplo ayer, con la lluvia, con los truenos, cuando yo subo para acostarme, ya estaba roncando en mi cama. No le podía sacar porque... sabe que no le puedo sacar. Facu con Nati. Somos así.

Entre nosotros no hay diferencia de “no, vos sos argentino y ...”. Facu, sí, siempre me jode “vos no sos argentina, te vas a ir de mi país”, siempre me dice. Yo le digo “sí yo me voy, mamá se va a venir conmigo y vos te vas a quedar solito”. Y ahí se calma.

Tenemos nuestros momentos con Facu de peleas, pero cuando somos unidos, somos muy unidos. De hecho la otra vez, el 24 de marzo, me pidió para ir a una marcha. Le dijeron de la escuela que era de la memoria y no sé qué más... No fuimos, porque su papá no le dejó. Yo no me meto.

Después me pidió para el día de la mujer, quería ir a la marcha. Porque en la escuela le dijo que era el día de la mujer y él quería hacer el día del hombre. Entonces quería ir a la marcha por el día del hombre. “Vamos” le digo. Le llevé un ratito nomás porque a mi mamá no le gusta mucho, porque a veces que están las represiones y todo eso. Él no corre, yo tampoco. Sabe que no le va a pasar nada, porque va conmigo. Pero a mi mamá no le gusta mucho. Pero, yo creo que estamos bien.

Orne no va a las marchas. Ella es más de quedarse en casa, poner chamamé y se queda en casa, practica, porque ella baila folklore. Cuando baila en alguna peña vamos toda la familia, ahí primeritos, a verla. Facu antes también bailaba, pero cuando iba bailar a Mataderos, su primera presentación era... le chocó una moto. Y se fracturó la tibia y el peroné. Y estuvo como dos meses en sillas de ruedas, con yeso, después, botas y después kinesiología. Así que no quiso saber nada de baile. Pero ahora, viendo esto, se sumó mi sobrinito también, se sumó otros chicos más, y él dijo que va a volver el año que viene. Orne zapatea y le enseña a Facu. Se quedan ellos dos solos y zapatean a full.

Mi historia - Ángeles

Soy Ángeles, tengo 16 años. Nací en Lima, Perú. Ahora vivo en Buenos Aires, con mi mamá, su enamorado, tres hermanas y un hermano. Voy a la escuela secundaria, suelo cuidar a mis hermanos, me gusta ir al parque en mi tiempo libre.

Estos son los momentos importantes de mi vida.

Estar con mi papá

Lo que más me gusta de mi papá es que nunca paraba de amargado... lo que me gustaba de mi papá también es que era muy amigüero. Por mi papá conocí más personas. Mi papá tenía sus amigos allá. Tenía amigos de todo, algunos robaban, otros fumaban, otros eran normales, trabajadores, así; de todo. Mayormente, mi papá conoció personas de ahí, de mi barrio. Y mi papá me presentaba a sus amigos, les decía a sus amigos "cualquier cosa, la miras a mi hija, nomás", o sea, si es que me pasara algo o así, que ellos saltaran. Porque un día, estaba con mi tía y, no sé, yo no me dí cuenta, pero mi tía me empezó a contar que en la moto en la que habíamos subido, allá es tipo... mototaxi, de tres ruedas. Y habíamos subido a la moto y mi tía se percató que había, estaba ahí el amigo de mi papá, y estaba subiéndose atrás. Y este señor me había mirado y dijo "No, no, no, esta es la hija de Ángel" dijo. Y se fueron. O sea, parece que querían robar.

Eso me gustó, porque allá mayormente no me pasaba nada, iba a otro barrio. Pero si alguna vez casi me robaron de otro barrio. Es la primera vez que me robaron. Mi papá fue buscar al que me robó. Al final no lo encontró. Pero fue ahí, al cerro, preguntó a los chicos que paran ahí y fuman, porque los conocía.

Yo vivía con mi mamá en Perú, pero cuando ella venía acá a Argentina me quedaba con él. Igual sino, lo visitaba, a veces me quedaba a dormir en su casa. Mi papá me revisaba los cuadernos, iba al Día de Logro en la escuela también.

Ahora que no vivo más con él lo extraño demasiado. Él también a mí. Me dice a diario, cada vez que nos hablamos, me dice "te extraño bebé". O sea, como soy su única hija me habla como una bebida así. Él me demuestra más amor. O sea, más cariñoso, así. Hasta cuando mirábamos tele, así, mi papá me abrazaba y me daba un beso en la frente, como más cariñoso.

Lo que saqué de él, es la forma de hablar. En la cara no me parezco nada, pero en la forma de hablar, de mi papá cuando habla, como que a veces... cuando tiene mucha confianza con sus amigos, bota sus fisuras, así... y mi mamá como que no es muy así. Porque mi mamá dice que tengo que respetar el lugar donde estoy, a no ser que esté con mis amigas. Porque mis amigas, como son de mi edad, ya, como que tengo más confianza. Y mi papá, también lo mismo, cuando conoce recién a una persona, como que no es muy confianzudo, pero sí habla. Y yo también, lo mismo.

Cuando salíamos con mi papá y su enamorada

En los últimos meses que empecé a vivir con mi papá, también vivíamos con su actual enamorada. Me gustaba porque los fines de semana salíamos. Fuimos a la playa, al cine, al parque, los tres.

Al principio tenía miedo de conocer a su pareja. Mi papá me había dicho "te voy a presentar a mi enamorada" y yo me molesté, me puse celosa. Y... me dijo, este, "¿la vas a querer conocer, sí o no?" y yo como que bostecé, y mi papá me dijo "Bueno, si no querés conocerla, dime nomás". Y yo me quedé ahí pensativa. Y se molestaba mi papá, "Dime las cosas como son, nomás y listo". Yo me quedé callada, no la quería conocer, porque... lo que piensan los demás es que madrastra siempre es la mala.

Pero, bueno, por lo que creo, no todas. Pero sí tenía miedo de eso. Y al final, cuando la conocí, sí, me pareció una persona buena. Porque mi papá a veces, mi papá cuando se emborracha es loco, se había cortado el brazo y su enamorada llegó y le empezó a curar, así, le echó alcohol, con el algodón, le empezó a limpiar, todo, le curó. Creo que una vez a la semana o una vez al día le limpiaba, le cambiaba de venda, todo eso. Y... aparte también, se entendía con mi papá, porque él, mi papá hacía sus bromas y ella la seguía.

Veía que entre los dos se entendían, por eso también creo que me empezó a gustar ella. Porque a veces mi papá, este, me llamaba la atención, así, por lo que allá sí mucho salía. Y ella le decía "Ya, no le grites, hay formas de

hablar, le decía” y ella me empezaba a hablar bonito. Me decía “No vas a hacer eso, ya, hija”, o sea, me hablaba bien. Eso es lo que más me gustaba de ella.

Ahora que estoy acá ya no hablo con ella. Por ahí por Facebook, cuando voy a hablar con mi papá, ella visita el Facebook de mi papá y me dice “Hola, cómo estás Ángeles”, me dice. “Bien ¿y tú?”, “Sí, está todo bien” así nomás nos hablamos.

También creo que ella fue importante porque hay algo que me gustó mucho. Y es que hasta ahorita, o sea, en la escuela no le fue muy bien, no le entraba muy bien en el estudio, creo que repitió dos o tres veces. Pero aun así, ella siguió guerreando, la cosa es que terminó la escuela. Y ahora está en un instituto, está preparándose ya.

Futuro

En el futuro me gustaría estudiar abogacía. En verdad ahora no sé, porque yo pensaba en abogacía, pero el otro día le conté a mi abuelita lo que quería estudiar y un sueño raro que tuve. Ella me dijo que mejor me eligiera otra carrera porque no voy a terminarla. Así que ahora no sé.

Me gustaría trabajar de eso que estudie. Ahora mismo trabajo de mesera en los fines de semana.

También me imagino viviendo en Buenos Aires, supongo que en Caballito, como vivo ahora, porque lo encuentro muy bonito, me gusta mucho vivir acá.

Mi historia - Blanca

Soy Blanca, tengo 17 años. Nací en La Paz, Bolivia, pero vivo en Buenos Aires con mi mamá y dos hermanas (de 11 y 2 años) y un hermano (de 4 años). Voy a la escuela Media 3. En mis ratos libres me gusta ir al parque con mis amigas. Mi mejor amiga se llama Avigail, que a conocí en la escuela. Los fines de semana trabajo ayudando a mi mamá a vender productos en la feria del barrio.

Estos son los momentos importantes de mi vida.

Ver nacer a mis hermanos

Me acuerdo que cuando mi mamá estaba embarazada de mi hermano, ella no me contó nada. Yo me enteré porque encontré el evatest en la basura. Mi mamá no lo había contado porque decía que no estaba segura.

Mi mamá pensaba que iba a ser un varón, entonces le compraba toda ropa azul. Y al final acertó, era un niño. A mi papá eso no le gustó, porque el varón apoya más a la mamá y es más apegado. Y entonces no le gustó que sea varón.

Cuando mi mamá estaba embarazada una vez me llevó a que la acompañe cuando se hizo la ecografía y ahí vi a hermanito en la panza.

El día que nació, me acuerdo bien, estábamos limpiando acá en mi casa y se le rompió la fuente a mi mamá. Entonces ella se cambió rápido, se puso un vestido y la llevaron en el auto al hospital. Como se le acababa el líquido, le tuvieron que sacar, no pudo tener parto normal y le hicieron cesárea.

Yo quería ir a verlo, a conocerlo, pero en el hospital no deja entrar, entonces fui con mi abuelo, una noche y me metí por las escondidas. Mi hermanito era muy cachetón me acuerdo.

Después cuando volvieron a mi casa, mi mamá estaba muy dolorida, apenas caminaba, le costaba mucho, por la cesárea; estaba un poco en reposo. A mi hermano, casi la mayoría, yo lo cuidé. Es como si fuera mi hijo.

Desde que nació él, yo cambié mucho en que soy muy sobreprotectora. Lo cuidó mucho, lo mimo también. Si él quiere algo, yo le compro o lo consigo. Cuando cumplió un año, le compré ropa, zapatillas, una torta, también ese día fuimos al mac. Ahora tiene 4 años, cumplió hace poco, en Septiembre. Le hicimos un asado y decoramos todo de *Cars*.

Cuando nació mi hermanita fue un parto normal. Mi mamá se había internado un día antes, entonces en el hospital la hacían subir y bajar las escaleras, porque le faltaba supuestamente. No la pude acompañar mucho a mi mamá, solo me dejaron pasar un rato para conocerla. Después cuando la trajeron recién acá, a la casa, ahí la vi mejor. Y mucho no estaba, no estaba tan feliz como mi hermanito. Porque era nena y todos somos nenas. Y yo quería un varoncito más.

Cuando mi mamá estaba embarazada, nos contó. Y resulta que le empezó a salir la pancita, el vecino de al lado le decía “es mío, ese mío, mi ahijado” y ella dijo “es nena”, “ah, bueno, entonces es mi ahijada”. Y terminó siendo el padrino.

Mi hermanita tiene 2 años, ya sabe manejar la computadora, maneja todo. Con el varoncito, se llevan bien, pero es muy gritona. Le copia, mi hermano hace algo mal, ella también hace. Si se mete a bañar él, también, después ella quiere seguir.

Muchas veces no me gusta ser la hermana mayor. Porque tengo que hacer muchas cosas yo. Tengo que recoger yo, porque mi hermana, la de 11, no lo quiere hacer, entonces me hacen hacer casi la mayoría yo, tengo que cocinar, tengo que lavarles, cambiarles, bañarles, cuidarles, que hagan la noni.

Mi mamá no es que esté tan ocupada trabajando, pero muchas veces se va al hospital, por el tema de mi hermano, porque es muy enfermizo. Me acuerdo que cuando estuvo en la salita de un año, se enfermó y le salió tipo como unos granitos, no sabían qué era. Mi mamá le apretó y salió como un pus y se le empezó a llenar todo, en la cabeza, en todos lados y le internaron en el hospital. Estuvo internado y le empiezan a hacer análisis. Había muchos bebés con eso. Le hicieron llorar un montón. No era varicela, era como un granito que tenía un bichito adentro que tenés como un pus. Después se curó y salió.

Mi hermana que me sigue, como dije, no quiere hacer nada. A veces es muy rebelde. Mi mamá dice “es muy diferente a vos”, será por lo que se junta con otros y empieza a salir diferente. Y me dice eso mi mamá, yo le digo que está bien. Pero es más o menos complicado decirle “Ayúdame” y no quiere. Entonces soy yo la que más se ocupa de todo.

Cuando fuimos a andar en barco

Me acuerdo de este día, vinieron mi tío y mi tía de Bolivia. Fue cuando nació mi hermana, la bebé. Fuimos a andar en barco por Luján. Sacamos foto. Estuvo muy lindo.

Me acuerdo que mi tía casi se cae. Nos reímos mucho. Ella había venido porque mi mamá la llamó para que la ayudara, porque, como ella tenía que trabajar, quería ayuda. Yo estaba con el tema de la secundaria. Entonces mi tía vino y como ella ya terminó la secundaria, pero todavía no sabía qué iba a estudiar, se podía venir. Se quedó 2 o 3 meses más o menos.

El paseo de barco fue de todo el día. Mi mamá vino con mi hermana en brazos. También estaba mi otra hermana y mi hermano. Mi papá no vino, porque no es de salir con nosotros. Esa fue la primera vez que anduve en barco y me gustó. Estuvo todo muy bien, no cambiaría nada de ese día.

Cuando fui de compras

Otro momento importante fue cuando fuimos con mi hermana a Avellaneda y compramos ropas, para mi hermano y para mi hermana. Mi mamá nos llevó, estaba mi primo Eric y su novia Judith y mi tía, que vinieron de Bolivia.

Ellos vinieron después casarse de oculto, o sea no dijeron nada y ya se habían casado. Pero ahora se están divorciando, están ahora peleando por la patria potestad de mi primo.

Ese día, después de hacer las compras, nos fuimos a un pelotero que es altísimo, también había un tobogán grande.

Me compré una remera y un pantalón. Pero en general, no me gusta mucho comprarme cosas. Siempre me pongo lo mismo. Yo tengo un montón de ropa, que me compra mi mamá, y no lo uso. Se lo doy a mi hermana. Y mi mamá a veces me dice “¿Por qué no usaste la campera de cuero?, Tenés todas las zapatillas”. No me gusta arreglarme mucho, más bien salir como soy.

Ese día fue importante porque pude pasar tiempo con mi primo. Yo lo quiero mucho. Esto fue hace como ocho años, porque hoy debe tener 30 años y cuando vino tenía 22 o 23. También fue importante ese día porque fuimos de paseo, más en el sentido de que no salgo mucho de mi barrio ni de mi casa.

Cuando fuimos al parque Chacabuco por el cumpleaños de mi hermanito

Era el cumpleaños de mi hermanito, de un año. Habíamos paseado, ido a comer al Mac Donalds, pero como era temprano para volver nos fuimos al parque Chacabuco. Se nos dio para vestir a mi hermanito de coreano, así por broma digamos.

Cuando llegamos al parque justo había un evento coreano, había un montón de gente, estaba lleno. Y como mi mamá también es curiosa y fue a ver. Y había muchos grupos, llegó un grupo que era gratuito, empezaron a cantar, a bailar, todo lo que hacen los coreanos. También tenían sus comidas, que salían re caras, 60\$ la varillita nada más, el plato como 180 o 200 y era chiquito; el sushi más caro todavía. Algunas cosas probamos, como las varillas y las latitas de jugo.

Ese día estábamos mi mamá, mi hermana (la de 11), mi hermanito y yo. Fue la primera vez que conocí un grupo de música coreano, que se llama Bitis. Se puede seguir por las redes sociales. Acá no son tan conocidos, por ejemplo no vienen de gira a Argentina, pero sí por Corea, China, esos países. Entonces, a partir de ahí empecé a escuchar otra música.