

Juventudes migrantes y acceso a la educación en Argentina: notas para su comprensión

Mariana Alejandra González, *IPEHCS, UNCO, Argentina*

Resumen

La migración constituye un derecho humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), la cual se encuentra garantizada en Constitución Nacional de Argentina. Sin embargo, se observa que el colectivo migrante es víctima de la vulneración de sus derechos y garantías en varios sentidos. En este trabajo, se focaliza en el acceso a la educación de jóvenes migrantes, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este escrito teórico recupera discusiones de los campos: educación, migración y juventud; a la vez que retoma específicamente los estudios de la desigualdad relacional. Se presenta un análisis de dicho fenómeno, a partir de considerar las trayectorias educativas de jóvenes migrantes -en estudios secundarios de dos instituciones escolares-. Tomando como premisa la dialéctica entre igualdad y desigualdad (Reygadas, 2008), se presenta un desagregado –ad hoc– en cuatro planos en los que se expresaría.

Palabras clave: Desigualdad, dialéctica, trayectorias escolares, juventud, educación

Migrant youth and access to education in Argentine: notes for your understanding

Abstract

Migration constitutes a human right (Universal Declaration of Human Rights, 1948), which is guaranteed in the National Constitution of Argentina. However, it is observed that migrants can not fully exercise their rights in many ways. This work focuses in the access to education of young migrants who live in Ciudad Autónoma de Buenos Aires. This work brings back reflection in grounds of: education, migration and youth studies, mean while it also focus in the relational inequality studies. It is showed an analysis of the phenomenon, which considers the educational trajectories of young migrants -in secondary school-. Taking as a premise the dialectic between equality and inequality (Reygadas, 2008), a composition is presented –ad hoc one– in four levels, that the phenomenon would express itself. These planes show some dimensions that compose and make it more complex subject, related to the structural, intergenerational, subjective and institutional sides.

Keywords: Inequality, dialectic, scholar trajectories, youth, education.

Fecha de recepción del original: 22 de noviembre de 2022; versión definitiva: 16 de febrero de 2024.

Esther Clavero Mira, Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Comahue). E-mail: marianaa.gonzalez@yahoo.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3536-3755>.

Juventudes migrantes y acceso a la educación en Argentina: notas para su comprensión

Mariana Alejandra González, *IPEHCS, UNCO, Argentina*

Introducción

En la Argentina y en nuestra región en particular, miles de migrantes de origen latinoamericano circulan gestando tramas laborales y familiares que se han consolidado por décadas en los territorios.

La migración constituye un derecho humano (Declaración de los Derechos Humanos, 1948), a la vez que en nuestro país la misma se encuentra garantizada según lo dispone la Constitución Nacional. No obstante, conforme pasa el tiempo, desde los primeros flujos migratorios hasta la actualidad, cada vez más se criminaliza a las/os migrantes y se les acusa de varios males de la sociedad (Grimson, 2011; Caggiano, 2012; Novick, 2012). En el plano 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). La imagen del migrante a partir del estigma conduce, entre otras causas, a un menor ejercicio de derechos: habitacional –suelen residir en zonas de mayor precariedad material (Vaccotti, 2017) –, laboral –se insertan en mercados étnicamente estratificados por lo que acceden a los peores puestos, en condiciones de informalidad e inestabilidad (Trpin, 2020) –, entre otros. En este trabajo se recupera el caso del derecho a la educación, también vulnerado para estas poblaciones (Novaro y Beheran, 2011; Novaro, Diez y Martínez, 2017). De este modo, se pretende visibilizar cómo las diferencias se convierten en desigualdades (Cohen, 2009).

Según los datos del Censo del año 2010, en Argentina residen casi dos millones de migrantes, lo que representa el 4,6% de la población total. Debido a la pandemia el Censo 2020¹ ha sido pospuesto. En dicho escenario, ante la falta de información actualizada y confiable relativa a la situación de las personas migrantes en Argentina, se ha implementado, desde el Eje Migración y Asilo de la Red Institucional Orientada a la Solución de Problemas en Derechos Humanos (RIOSP- CONICET), la Encuesta Nacional Migrante de Argentina (ENMA). En ella han participado personas migrantes mayores de 18 años, mayormente oriundas de países miembros y asociados del MERCOSUR (84%), de las cuales el 70% tiene hijos/as. Se reveló que la cuarta parte de tales descendientes asiste al nivel medio (Anuario Estadístico Migratorio de Argentina, 2021).

El nivel educativo alcanzado por una población constituye un rasgo relevante de su potencial situación socioeconómica. Si bien la relación no es directa, funciona como condición de posibilidad para acceder al mercado laboral y, consecuentemente, a bienes y servicios, por lo que se constituye en un “derecho multiplicador” (UNESCO, 2022). Asimismo, uno de los mecanismos clave para la integración social es el acceso al sistema educativo, el cual debe fomentar el avance y la permanencia, así como la adquisición de conocimientos significativos. Argentina cuenta con un corpus normativo sólido que confiere a los/as inmigrantes derechos educativos en un plano de igualdad con la población nativa, más allá de su situación migratoria (Ley 25.871), a la vez que establece la obligatoriedad hasta el nivel medio inclusive (Ley 26.206).

En todo el país, más del 12% de los hogares argentinos están compuestos por personas extranjeras de primera o segunda generación (Cerrutti, 2018) y asisten en los niveles educativos obligatorios 71.949 estudiantes de origen extranjero, lo cual representa menos del 2% de la matrícula nacional (Maggi y Scio-

1 El Censo 2020 fue pospuesto hasta el año 2022. A la fecha (Febrero 2024), tales datos aún están en procesamiento.

lla, Perez, Jiménez y Rodríguez Rocha, 2022). Si bien su presencia no sería cuantitativamente significativa, abundan trabajos que destacan la importancia de analizar fenómenos que viven tanto migrantes (quienes nacieron en el extranjero) como hijos/as de migrantes (nacieron en Argentina pero sus progenitores son foráneos/as), al evidenciar procesos comunes en la vulneración del derecho a la educación (Novaro, 2015; González, 2022).

Cristina Dirí y Mariana Sosa (2014), a partir de datos del 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 Ciudad Autónoma de Buenos Aires (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.

Diversos estudios muestran que descendientes de migrantes completan en gran medida los estudios primarios, no así los secundarios (Dussel, 2009; Maggi, Sciolla, Perez, Jiménez y Rodríguez Rocha, 2022); a la vez que presentan peores desempeños educativos y menos egresos efectivos que sus pares nativos/as. En las pruebas nacionales Aprender 2017, alrededor del 10% de estudiantes (de quinto y sexto año) que la han completado, provienen de familias extranjeras. Los colectivos regionales obtienen los peores resultados académicos, lo que se puede atribuir a la intersección de múltiples factores: climas educativos familiares bajos (alrededor del 60% de los/as progenitores no cuentan con estudios secundarios completos, para el caso de bolivianos/as y paraguayos/as), localización residencial precaria con hogares que presentan indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas (30% hogares peruanos y bolivianos), mayor inserción temprana en el mundo laboral, asistencia a escuelas ubicadas en zonas más desfavorecidas, etc. (Cerrutti y Binstock, 2019). Se observa que el acceso y permanencia entre ambos grupos es desigual: al nivel primario asisten un 99% de personas nativas y un 97.7% de extranjeras; al nivel secundario básico, un 96.5% versus un 94%; mientras que al ciclo medio orientado, un 81.8%, versus un 71.5%. Se alerta que para este último grupo –jóvenes entre 15 y 17 años– la permanencia escolar de la población extranjera cae 10 puntos respecto de la nativa (RIOSP, 2022).

Este artículo, de corte teórico, se propone analizar vivencias de desigualdad que tienen las/os jóvenes migrantes, a partir de sus trayectorias escolares; se presentan reflexiones teóricas que surgen a partir del análisis de un trabajo empírico (González, 2020)². Ellos/as constituyen una población estigmatizada, por múltiples razones: por ser consideradas/os como personas extranjeras, por estar en la etapa de juventud (muchas veces desvalorizada) y por su ubicación marginal en el espacio urbano (Gavazzo, 2016b). 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. Además, desde otra perspectiva, para las familias migrantes la carrera escolar representa una vía para alcanzar la movilidad ascendente (Pedreño, 2013; Novaro, 2015). “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, escasean 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).

2 Entre los años 2015 y 2018 se ha realizado un trabajo de investigación cualitativa, a partir del relevamiento de datos con las técnicas de recolección: entrevistas semiestructuradas, relatos biográficos, observaciones participantes, y entrevistas grupales. La muestra se compuso de siete personas adultas migrantes; trece jóvenes migrantes o hijas/os de migrantes, dos agentes escolares de nivel primario, tres preceptoras/es de escuelas medias y tres referentes de bachilleratos populares. El trabajo de campo tuvo lugar en barrios populares de la CABA. El análisis de datos se realizó siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada, utilizando el software Atlas Ti.

Analizar las trayectorias escolares de jóvenes migrantes resulta un objeto complejo que excede este trabajo³. Por lo tanto, el objetivo aquí es dar cuenta específicamente de aquellos mecanismos de la desigualdad que tienen lugar en las trayectorias educativa de estos sujetos. Para ello se retoman centralmente aportes conceptuales propios del estado del arte en los campos de estudio de: educación, migración y juventud. De manera particular, se recuperan reflexiones de la perspectiva relacional de la desigualdad, como un marco epistemológico que permite una lectura amplia del fenómeno.

El presente escrito se estructura en las siguientes secciones. En la primera de ellas, se presentan discusiones preliminares en torno a la desigualdad, así como el enfoque relacional. A continuación, se introduce la *dialéctica de la (des)igualdad*, que se despliega en los siguientes cuatro apartados, los cuales remiten a los planos: estructural, intergeneracional, subjetivo e institucional; dando cuenta de diversas dimensiones de dicha dialéctica en las trayectorias escolares. Finalmente, se recuperan los argumentos previos y se recomiendan futuras líneas de análisis que permitan una profundización de esta problemática.

Desigualdades desde el enfoque relacional

La desigualdad compone una problemática de índole regional ya que América Latina es el subcontinente más desigual del planeta, aunque no es el más pobre (CEPAL, 2017). La perspectiva relacional se enmarca en una mirada multidimensional, que comprende que la desigualdad no puede reducirse a la pobreza de ingresos. Más bien, considera que sus diversas dimensiones tienen márgenes de maniobras y que incluso pueden influir en la económica (Kessler, 2014). En este sentido, se incluyen otros componentes del bienestar social como es la salud, calidad de vida, compromiso político y lazos sociales, que se ven vulnerados con la desigualdad (Bauman, 2011). Asimismo, las políticas sectoriales, como las de vivienda, educación, salud, infraestructura, u otras, representan modos de atenuar la reproducción de las desigualdades (Kessler, 2014). 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).

En esta perspectiva, Charles Tilly (2000) se cuestiona por las desigualdades persistentes, no aquellas pasajeras, sino las que perduran en el tiempo, quizás toda la vida. Las atribuye a diferencias categoriales –negro/blanco, varón/mujer, ciudadano/extranjero– que son invenciones sociales que justifican la distribución de recursos productores de valor. Tales categorías surgen de la construcción de límites, que se apoyan en diferencias preexistentes o inocuas, pero son fundamentalmente producto de aspectos culturales y sociales, históricamente acumulados (Saraví, 2015).

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. 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, Luis Reygadas (2008) demuestra que en América Latina incide muy fuertemente la disparidad de ingresos, en la producción de la problemática. Pero tal disparidad no se corresponde con lo que sucede en los sectores medios y bajos, sino que ejercen mayor efecto los sectores altos, “Para una desigualdad persistente, se requieren elites persistentes” (p. 112). 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.

3 Un análisis profundo de este tema tiene lugar en “*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” (González, 2020).

Algunos mecanismos que las compensan son, 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. Ahora bien, 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.

Otro autor de referencia es Gonzalo Saraví (2015) quien considera que la desigualdad no debe confundirse con la pobreza, puesto que atañe también a las personas ricas. Éstas disfrutan de un estándar de vida superior al normal para los miembros de una sociedad, mientras que las pobres, viven en privación. Pobres y ricos, entonces, denotan un alejamiento del estilo de vida normal⁴ de los ciudadanos, por lo que habría que reconocer la línea de la pobreza y la de riqueza, para visibilizar el nivel donde comienza la privación y el privilegio. En este contexto, 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 de las expresiones de la *fragmentación social*.

Siguiendo a la sociología de la experiencia, Saraví reconoce la dimensión subjetiva de la desigualdad. La subjetividad, que remite a la condición de individuación de los sujetos no solo es producto de voluntad o deseo, sino que también es una condición social (2015). Así, las desigualdades condicionan la experiencia social de los actores, les imponen tensiones, donde se abren intersticios y espacios de libertad para la agencia, aunque conlleven conflictos, crisis y sufrimiento.

Por ello, el reconocimiento, la valoración y la estima social son componentes de la desigualdad. La visibilidad de estos factores no desmonta las estructuras que producen las desigualdades de clase -en términos estructurales- pero invisibilizarlos, agudiza las heridas subjetivas (Bayón y Saraví, 2019).

Finalmente, Kathya Araujo (2019) observa, en Latinoamérica y el caso chileno específicamente, el modo en que se denuncia la desigualdad, lo que se explica porque la igualdad está instalada como fundamento de las expectativas en la sociedad. La autora destaca que las principales quejas al respecto, proceden de las propias interacciones. Es decir, si bien no se anulan las percepciones de la desigualdad económica, jurídica o cultural, sí se desplaza su importancia, “(...) las desigualdades en la interacción, se han convertido en el barómetro principal con el que se interpretan otras desigualdades” (p. 20). Por ello, allí la demanda por la igualdad en el trato se enmarca en la reivindicación de la horizontalidad, así como en una extendida oposición a la verticalidad, la jerarquía y el abuso. Se reclama por un buen trato aun en relaciones asimétricas.

Tilly, Reygadas, Saraví y Araujo 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. Se construyen 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 y tipo de inequidades de una sociedad derivan de las confrontaciones entre actores, procesos y mecanismos; los cuales pueden producir desigualdad, mientras que, en simultáneo, otros la reducen y 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.

4 Refiere a los estándares de participación y bienestar social, en torno a “actividades y condiciones de vida consideradas socialmente apropiadas en cada sociedad para sus miembros” (p. 34)

A partir de dichas propuestas teóricas y analíticas es posible construir una clasificación *ad hoc* sobre los modos en los que la desigualdad relacional tiene lugar en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes del nivel medio (según fuera relevado en un trabajo de campo cualitativo, durante años 2015 a 2018, en barrios populares de la CABA, Argentina).

Tal como se señala en la sección anterior, Reygadas (2008) reconoce que la desigualdad relacional compone un complejo proceso en el que se observan procesos que la generan y reproducen, a la vez que otros mitigan o regulan. Ubica allí a una dialéctica entre tales mecanismos –productores y compensatorios-⁵. Ésta es presentada a continuación, a partir de cuatro modos en que tal proceso ocurre durante los tránsitos escolares de jóvenes en dos escuelas del nivel medio de la CABA, Argentina.

Lo estructural de la (des)igualdad

Es posible advertir que en Argentina el sistema educativo se erige a partir de leyes, programas, políticas, su propia historia, los cuales representan elementos estructurales de la dialéctica de la (des)igualdad.

En primer lugar, la población migrante de países limítrofes, constituye un grupo desfavorecido y desprestigiado desde los inicios de la nación. En aquel tiempo, la inmigración europea era la 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 puesto que ocurría desde los lugares de origen hasta los campos; es decir, abundaban trabajadores migrantes que se ocupaban de las cosechas en las zonas rurales (Novick, 2012). Luego, con la crisis agraria y el proceso de industrialización, dicho colectivo proveniente de países limítrofes se desplaza desde las provincias del interior argentino hacia los centros urbanos, por lo que comienza a ser visibilizado. Desde su llegada hasta la actualidad, 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– (Halpern, 2007; Vaccotti, 2017). En este sentido, se advierten dos elementos del nivel estructural productores de desigualdad: por un lado, desde su llegada las/os migrantes que provienen de países de la región no eran valorados y se les asocia de modo negativo, junto a su nacionalidad, los rasgos fenotípicos en referencia a una marcación étnica. Por el otro, el ubicarse en asentamientos tan precarios en la CABA, los compele a vivir situaciones de vulnerabilidad material, habitacional, de acceso a servicios, etc. –que componen otras dimensiones de la desigualdad– (Cravino, 2009).

Sin embargo, al mismo tiempo, también allí se tejen mecanismos que compensan la desigualdad, a partir de 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 (Cravino, 2016; Gentile, 2016). Esto mismo se identifica en las escuelas que promueven acciones territoriales en función de las dinámicas y necesidades barriales, con vistas a la garantía de derechos –construcción de comedores para vecinos/as, articulación con organismos estatales para garantizar acceso a algunos bienes, como alimentos, documentación, y servicios, como atención a salud, referencia de defensorías (González, 2021). Se gestan acciones recíprocas entre instituciones y vecinas/os, que refuerzan lazos y encuentros entre actores.

5 En el marco de los postulados hegelianos, toda realidad es contradictoria, por lo que la dialéctica se sitúa como un movimiento producto de la lucha entre elementos contrarios, que se hallan unidos en el mismo ser o fenómeno. Las perspectivas post estructuralistas, consideran entonces que ambos juicios contrarios pueden ser válidos (Kojève y Alfaro Vargas, 2013)

En segundo lugar, otro factor de esta configuración lo representa el marco legal. La educación de población migrante se encuentra garantizada en Argentina -la Ley de Educación Nacional (LEN, 26.206) y la Ley Nacional de Migraciones (25.871)- en un marco de igualdad, sin importar la condición de regularidad del/de la estudiante. No obstante, tal garantía aparece tensionada por un decreto (DNU 70/2017) vigente entre 2017 y 2021, que posicionaba a esta población como criminal, cercenando sus derechos⁶.

Por otro lado, se establece la modalidad Intercultural Bilingüe, como aquella que aloja la particularidad de la población migrante y originaria, promoviendo el respeto y la valoración a la diversidad cultural, lo que se inscribe en la perspectiva de inclusión -opuesta a la asimilación o integración-. Sin embargo, varios estudios reconocen que esta modalidad tiene 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 mayormente a la población originaria, a través de estrategias de bilingüismo, excluyendo a la migrante (Diez y Novaro, 2014; Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014)

Además, lo propuesto por ambas leyes se encuentra tensionado por el diseño del sistema educativo nacional que se caracteriza por una fragmentación en sus circuitos⁷. 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” (Grupo Viernes, 2008) 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 porteños⁸ 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, otras instituciones que emergen de las arenas territoriales de los barrios, como son los Bachilleratos Populares⁹, no cuentan con reconocimiento oficial o si lo hacen, no están dotados de iguales recursos (GEMSEP, 2015), 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 trayectoria educativa, es el estereotipo, de tinte negativo, asignado a las/os migrantes, en el imaginario argentino. Esta población comienza a ser fuertemente estigmatizada por discursos políticos y medios de comunicación, en los años noventa, durante los procesos de neoliberalismo (Grimson, 2011). 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”-. A su vez, la actual ubicación en el espacio urbano añade otro elemento de estigmatización, que recae sobre jóvenes, quienes simbolizan la peligrosidad (Kantor, 2008).

6 El Poder Ejecutivo nacional modificó a través de un decreto de necesidad y urgencia (DNU) la Ley 25.871 de Migraciones y generó una política migratoria diferenciada y selectiva. Dicho enfoque desconoció al colectivo migrante como sujetos de derecho y colocó bajo sí una sospecha permanente, teniendo incluso consecuencias en los trámites de regularización. El DNU habilitó un procedimiento de detención y deportación rápido de las/os extranjeras/os que estuvieran sometidas/os a cualquier tipo de proceso judicial de carácter penal y también de quienes hayan cometido faltas administrativas en el trámite migratorio, como, por ejemplo, no haber acreditado el ingreso al país por un lugar habilitado (CELS, 2018).

7 La “fragmentación escolar” refiere a la desarticulación y segmentación del sistema escolar, que sucede desde la segunda mitad del siglo XX, a partir del incremento de la matrícula (Braslavsky y Filmus, 1988). Es una de las formas de desigualdad que reproduce el ámbito escolar, puesto que el acceso a los diversos establecimientos no es azaroso, sino que responde a cuestiones de clase, culturales, entre otras.

8 Gentilicio que alude a lo correspondiente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

9 Los bachilleratos populares buscan ser opciones educativas alternativas a las escuelas medias. El año 2001 marca un hito en la medida en que diversos “movimientos como los desocupados, los campesinos o empresas recuperadas, se plantean la necesidad de tomar la educación en sus manos, creando escuelas populares, escuelas infantiles, jardines maternales, espacios de alfabetización y centros culturales” (Ampudia, 2012, p. 5). La mayoría de estas organizaciones promueven un ordenamiento institucional que, en muchos aspectos, se distancia del formato de las escuelas tradicionales. Ofrecen clases en horario vespertino, con grupos de estudiantes reducidos y se ubican en barrios vulnerabilizados donde residen jóvenes que han debido abandonar sus estudios secundarios en formatos tradicionales.

En el ámbito escolar, viven situaciones de exclusión y de culpabilización (Binstock y Cerrutti, 2014); lo que tiene fuertes impactos en su autoestima y valoración de sí (González, 2020).

Lo intergeneracional de la (des)igualdad

Un segundo nivel en el que podría expresarse tal dialéctica de la (des)igualdad, sería en el plano familiar, considerando las relaciones intergeneracionales. Es posible advertir mecanismos que promueven la desigualdad entre ambas generaciones, cuando se ejerce un rol vertical desde padres o madres -con carácter autoritario y disciplinar- hacia hijos/as -que debían acatar órdenes- (Araujo, 2019), especialmente vinculados a la exigencia por el progreso académico (Pedreño, 2013). 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 cambio, en un contexto actual, a partir de ciertos marcos normativos vigentes (Declaración Universal de los Derechos Humanos -1948-; Convención Internacional de los Derechos del Niño -1989-; Ley Nacional de Educación -2006-; Ley de Migraciones -2003-), se observa un apoyo activo, e incluso más afectuoso, por parte de familias migrantes para lograr la escolaridad de sus descendientes, especialmente a partir de la confianza en la carrera escolar como un modo de ascenso social, lo que además, muchas veces, constituye uno de los motivos de permanencia en el lugar de destino (González, 2021). Padres y madres narran las propias experiencias a sus hijos/as incentivando opciones educativas -antes que laborales- que conduzcan a evitar que “la historia se repita” (Pedreño, 2013, p.69). Como puede verse, la educación se presenta como una promesa de ascenso social, que para poblaciones de sectores populares en Argentina -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).

En este sentido los vínculos intergeneracionales se consolidan a partir de apuestas y esfuerzos, dando lugar a lógicas de acompañamiento y apoyo -afectivo y económico- que conduzcan a la terminalidad del nivel medio (González, 2021). En algunos casos, la incorporación de los hijos/as en el sistema educativo se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar y en la puerta para incluirse en espacios e instituciones concebidas como menos excluyentes y más horizontales que aquellos de los que padres y madres formaron parte (Franzé Mudanó, Moscoso y Sánchez, 2011).

Asimismo, es posible advertir modos más democráticos en el ejercicio de los vínculos intergeneracionales, que remiten al reconocimiento y garantía del derecho a la educación para hijos/as de inmigrantes. Tales vínculos se matizan, puesto que padres y madres apoyan enérgicamente su escolaridad, ejerciendo una supervisión a docentes -otrotra hacia sus hijos/as-; así como también buscan construir vínculos más afectivos con sus descendientes (Novaro, 2015; González, 2021). En este sentido, podría tratarse de un mecanismo de compensación de las desigualdades en la relación entre adultos y menores, que está mediada por el afecto y interacciones de mayor horizontalidad (Araujo, 2019).

Por lo tanto, la dialéctica de la (des)igualdad se observa en la medida en que dentro de las trayectorias escolares de padres y madres, así como de hijos e hijas, se producen mecanismos que promueven y/o mitigan el derecho a la educación. Es decir, cuando no hay apoyo a la escolaridad, cuando ésta compite con otras tareas -domésticas o laborales- se abonaría a la desigualdad respecto de otros grupos de clase o de género que sí cuentan con la garantía del derecho. Ahora bien, si desde las relaciones familiares se promueve un egreso efectivo se estaría en plano de la igualdad en el acceso a la escolaridad, en tanto derecho. Se observa así la importancia de las relaciones intergeneracionales en las trayectorias escolares. No obstante, son muchos los estudios que reconocen la distancia entre familia y escuela, lo que redundaría en menores incentivos hacia la continuidad, pertenencias de baja intensidad en los tránsitos escolares (Rivera y Milicic, 2006; Cerletti y Santillán, 2011; Castro y Reggattieri, 2012).

Las y los jóvenes atraviesan procesos de construcción identitaria con gran intensidad. Desde las perspectivas psicoanalíticas, lingüísticas, así como las teorías del discurso, la construcción identitaria, entendida como un proceso, se aleja de todo esencialismo —en tanto conjunto de atributos “dados”, preexistentes— para poner el foco en su cualidad relacional, contingente. Se refiere así a la *posicionalidad* en una trama social, de determinaciones e indeterminaciones (Arfuch, 2002). En la etapa de la juventud se atraviesa un momento vital de apertura de márgenes de autonomía, así como de responsabilidades individuales, de modo tal que para las/os jóvenes adquieren mayor relevancia los vínculos con sus congéneres. “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).

Para el caso de quienes proceden de familias migrantes, y que residen en CABA, Argentina, 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 (Gavazzo, 2016 a; Laíz Moreira, 2016). La desigualdad se expresa en el desenlace de cada opción. Mientras que si se mantienen cercanos/as a su cultura de origen, estarían respondiendo 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 por la sociedad local. 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 (Novaro, 2019).

A partir de quedar ubicadas/os bajo el estereotipo de joven migrante, 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. Pero, a su vez, se advierte que las/os jóvenes logran diseñar autoimágenes muy positivas¹⁰, desde las que se observa una autoconfianza, lo que proviene de sentirse reconocidas/os en las interacciones que ocurren en una escuela que les *deja ser* (di Napoli y Rithcher, 2019; Giacoponello y González, 2019). En este sentido, la desigualdad en un plano subjetivo puede verse mitigada cuando la escuela, en tanto institución, se vuelve disponible, recibe, aloja y cuida. Allí las y los jóvenes pueden construir una estima propia que brinda seguridad ontológica, superando o limitando las otras subestimaciones (Honneth, 1997).

Por otro lado, en la configuración subjetiva también es posible incluir la *responsabilización* que viven las y los jóvenes por sus desempeños escolares. Este concepto refiere a que los sujetos deben hacerse cargo de todo lo que les sucede, incluyendo cuestiones que excluyen su voluntad u otras que son producto de un declive institucional (Martuccelli, 2006). Se ubican aquí las interrupciones escolares, las cuales son vividas como falta de esfuerzo o capacidad personal (González, 2021). En este sentido se trataría un mecanismo que promueve desigualdad, en la medida en que se ocultan otros factores que allí inciden, como son las condiciones de vulnerabilidad material, avatares producto de la migración, 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 de vagos o que provienen de una cultura del sacrificio -en referencia a que prefieren trabajar antes que estudiar- (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016).

En tensión con este planteo, Beatriz Greco (2007) sostiene que cuando hay desafiliaciones -abandonos, inasistencias frecuentes, intermitencias-, éstas pueden posicionarse como interrupciones, que habilitan a una posibilidad diferente, ya que se detendría el actuar automático y la reproducción de escenas. Una re-

10 Las autoimágenes son modos en que los sujetos decodifican las miradas de los otros. Ellas ocurren en toda dinámica social de atribución de valor-divalor. Desde las interacciones los actores construyen autoimágenes, que producen, de modo inconsciente, un “cálculo simbólico” acerca de sus potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2009).

afiliación daría cuenta de una búsqueda de compensación de las desigualdades, en el ejercicio al derecho de la educación.

Finalmente, otro mecanismo que mitiga las desigualdades que viven las y los jóvenes de familias migrantes en Argentina, es la reflexividad, por la cual cuestionan –de alguna manera, por momentos, cual proceso– los órdenes de sentido (Castoriadis, 1997). Manifiestan que por medio de la educación pueden pensar y expresarse de otro modo, defenderse, superarse (D’Aloisio, 2014; D’Aloisio, Arce Castello y Arias, 2018). 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 (Giddens, 1994). De este modo, construyen modos de posicionarse en el mundo desde los cuales luchar por sus derechos y expresarse cuando son víctimas de vulneraciones.

Por todo esto, en el plano subjetivo, las/os jóvenes migrantes si bien transitan un dilema identitario de manera permanente, que se expresa en sus emociones y sentimientos, también construyen su propia subjetividad a partir de las experiencias educativas que habilitan prácticas autónomas.

Lo institucional de la (des)igualdad

En este nivel es posible localizar algunos elementos propios de la dinámica escolar, en las instituciones medias de la CABA, Argentina. La escuela es uno de los principales espacios donde ocurren 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 (Honneth, 1997). Por ello, la configuración institucional se vuelve un espacio en el que ocurren interacciones que producen desigualdades, cuando se reproducen los estereotipos y se discrimina en consecuencia (Beldevere, 2002), pero también a su compensación, cuando hay reconocimiento (Honneth, 1997), buen trato (Ulloa, 1995) y cuidado (Pinheiro, 2007), principalmente de parte de referentes.

En segundo lugar, las instituciones escolares porteñas organizan sus dinámicas en *regímenes académicos* (Baquero, 2000)¹¹, dentro de los cuales se ubican las condiciones de promoción y asistencia que deben cumplir las/os estudiantes. Normalmente, las escuelas se guían por pautas rígidas, en las que se exige la aprobación de las materias -en trimestres- de manera independiente, sin coordinación. No obstante, pasar de año depende de una sumatoria de tales calificaciones; es decir, se logra la promoción cuando el/la estudiante tiene aprobadas 9 de las 12 materias que cursó. Otro de los requisitos, es que no supere cierta cantidad de inasistencias (contando tanto las ausencias como las veces que se llega tarde). Ambos requisitos pueden determinar que se repita el año completo, por lo cual se debe volver a cursar todas las materias, más allá 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* (Dubet, 2015), 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-. Pero, es posible advertir otro tipo de formatos escolares (como son los Bachilleratos Populares -BP-, las Escuelas de Reingreso, el plan FINES), que relajan tales requerimientos (Gluz, 2013). Si bien mantienen como horizonte la asistencia de estudiantes, diseñan 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

11 “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.” (Terigi, 2018, p. 175).

permeables 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 logra promocionar materias de distinto año en simultáneo y no repite si no aprueba casi la totalidad. Por ello, este diseño podría compensar las desigualdades, dado que adecúa el formato a fin de promover el derecho a la educación, mitigando las exclusiones que viven las/os jóvenes.

En segundo lugar, es posible advertir dentro de las dinámicas institucionales, otro factor que incide en la dialéctica de la (des)igualdad, especialmente en cuanto a su mitigación. En las escuelas porteñas con formatos alternativos, como son los Bachilleratos Populares, se establece el mecanismo de asamblea, como un modo de sortear posiciones jerárquicas entre docentes y estudiantes, así como la manera de democratizar el rumbo de las instituciones (Ampudia, 2012). Es así que pretenden limitar las desigualdades que surgen en las interacciones verticales, jerárquicas, que aluden a modos de relacionarse desde posiciones lineales.

Por último, las dinámicas de las instituciones pueden adquirir modos de ser que, desde anclajes territoriales, promueven prácticas de igualdad e inclusión. En tales casos, las lógicas barriales inciden en las dinámicas y quehaceres institucionales diarios también de manera inversa (Soldano, 2008). Las escuelas pueden diseñar una reflexividad territorial (Giacoponello y González, 2019), que les permita contribuir con el barrio y responder a sus demandas, por ejemplo en la construcción de determinados espacios u ofrecer algunos servicios vacantes (como puede ser guardería o comedor para sus vecinos/as). Y, de modo inverso, las lógicas del contexto inciden en ellas, mediante inquietudes, las propias historias de vida de estudiantes y trabajadores/as, los devenires barriales. En este sentido, las escuelas logran promover lazos de solidaridad y compromiso entre vecinas/os e institución (González, 2020). En estos encuentros y reciprocidades se consolidan los vínculos que compensan desigualdades.

Reflexiones finales

La desigualdad se presenta como una realidad que apremia principalmente en determinadas regiones como es América Latina. Frente a dicha problemática —de carácter complejo— se reconoce la imperiosa necesidad de reflexiones situadas. En este sentido, la perspectiva relacional constituye un abordaje que amplía el foco, puesto que incluye dimensiones materiales y simbólicas, las cuales producen efectos en dicha problemática. Se coloca fuertemente el énfasis en las interacciones que mantienen los sujetos entre sí, como hacia las instituciones, lo que visibiliza otros factores que producen, reproducen, pero también, mitigan la desigualdad.

Este escrito contribuye al análisis de la desigualdad desde aportes teóricos y epistemológicos de dicho campo y del de educación, migración y juventud, a partir de un análisis teórico y empírico que surge de un trabajo de campo en barrios populares de la CABA, Argentina. Desde la perspectiva relacional, y específicamente de la categoría *dialéctica de la (des)igualdad*, el trabajo recorre diversos planos en los que se ubican mecanismos productores y compensatorios de la desigualdad, que tienen lugar en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes. Los mismos pueden verse esquemáticamente en la Tabla 1.

A partir de los argumentos previos es posible advertir la tensión de la dialéctica entre producción y mitigación de las desigualdades que tiene lugar en las trayectorias educativas de jóvenes de familias migrantes que estudian en escuelas secundarias de la CABA, Argentina. La apuesta por presentar diversos niveles responde al esfuerzo por situar un enfoque que, lejos de visibilizar un fenómeno unicausal al que le cabría respuestas lineales, remite a varios factores en puja que producen efectos diversos. En este sentido, también habilita al diseño de respuestas sistémicas que en sinergia logren producir efectos mitigantes en las distintas aristas de la desigualdad.

Tabla 1. Mecanismos que operan en la dialéctica igualdad-desigualdad

		DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD	
		Mecanismos de producción	Mecanismos de compensación
Plano estructural		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; situaciones de estigmatización	
Plano intergeneracional		Tiempo pasado: vínculos de mayor distancia entre padres/madres e hijos/as; sin apoyo a la escolaridad.	Tiempo presente: vínculos empáticos con hijos/as; apoyo a la escolaridad
		Desigualdad en el acceso a la educación según clase social y género	Avance en la carrera escolar: como estrategia de movilidad social ascendente. Fuerte acompañamiento. Promoción del derecho a la educación
Plano subjetivo		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.
			Desarrollo de la reflexividad y agencia en su construcción subjetiva.
Plano institucional		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.
			Dispositivos institucionales que habilitan a prácticas de horizontalidad en la gestión diaria
			Dinámicas institucionales de carácter territorial: construcción de lazos de solidaridad, pertenencia barrial, etc.

Fuente: elaboración propia.

El plano estructural ubica leyes nacionales y programas en educación, así como el lugar de las/os migrantes en la esfera social -habitacional, inserción en el mercado de trabajo y en el imaginario social-, dando cuenta para cada caso de ambos mecanismos. En segundo lugar, desde lo intergeneracional se destacan cambios en los modos de vincularse entre padres/madres y sus hijos/as que, virarían desde mecanismos que producen a otros que compensan la desigualdad; se destaca la importancia de los vínculos afectivos y el apoyo a la escolaridad en dichas relaciones. A continuación, emerge que el proceso subjetivo de los actores

se ve tensionado entre miradas estigmatizantes y responsabilización por sus destinos, por un lado, y posibilidad de habitar espacios que cuidan, respetan, promueven autoconfianza y valoración de sí, por el otro. La reflexividad constituye una capacidad de cuestionamiento de los órdenes de sentido que habilita a una autonomía personal -agencia- por sobre la posición de objeto -de estigma- frente a los otros. Por último, el plano institucional refiere la importancia del análisis de las instituciones, en este caso la escuela, puesto que en ellas ocurren interacciones y acciones, que habilitan a diversos modos de relacionarse. Tanto en las vivencias de reconocimiento o menosprecio, como en los dispositivos de acción -en interior de la institución, por ejemplo desde pautas de acreditación y promoción, y hacia el exterior, con vecinos/as del barrio- se gestan mecanismos que pueden producir, a la vez que reducir, la desigualdad en un sentido relacional.

Como puede verse, todos estos planos dan cuenta de las múltiples posibilidades que pueden tener lugar en el diseño de respuestas a un fenómeno complejo. Desde la perspectiva que sopesa lo vincular, se corre el foco de la cuestión económica y material como única productora de las injusticias sociales. Siguiendo a Nancy Fraser (2006) no intervienen únicamente causas de redistribución -material-, sino también de reconocimiento -simbólico-.

Finalmente, se ha presentado el modo en que las desigualdades sociales afectan a las trayectorias educativas, para el caso de jóvenes de familias migrantes que estudian en escuelas de la CABA, Argentina. Es interesante advertir que en un contexto actual, donde las migraciones son un hecho y un derecho, empero criminalizado y prejuizado, urgen estudios que denuncien la vulnerabilidad de las garantías asumidas para estos colectivos. Es central que se genere un posicionamiento académico que parta de problemáticas concretas y habilite a miradas complejas para un futuro diseño de estrategias integrales en respuesta. En este sentido será útil la incorporación de los enfoques interseccionales por ser una herramienta de análisis que visibiliza el modo en que los diversos factores de la desigualdad afectan a las poblaciones, simultáneamente. Este tipo de perspectivas surgen de estudios centrados en las minorías y los grupos feministas por lo que presentan una vasta trayectoria en temáticas de vulneración de derechos y desigualdad (Pizarro, Trpin, Ciarallo y Mallimacci, 2016; Magliano, 2018).

Bibliografía

- AMPUDIA, M. (2012): "Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares". *OSERA*, 6, pp. 1-15. Recuperado en 20 de Julio de 2021, de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/osera/article/view/5759>
- ARAUJO, K. (2019): "La percepción de las desigualdades, interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile". *Desacatos*, 59, pp. 16-31. Recuperado en 20 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100016&lng=es&tlng=es
- ARAUJO, K.; MARTUCCELLI, D. (2012): *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*, Santiago de Chile, LOM ediciones.
- ARFUCH, L. (2002): *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo.
- 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.
- BARLETT, L.; RODRIGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. (2015): "Migração e educação: perspectivas socioculturais". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41, pp. 1153-1171, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>
- BAUMAN, Z. (2011): *Comunidad, En busca de seguridad en un mundo hostil*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- BAYON, M.; SARAVI, G. (2019): "La experiencia escolar como experiencia de clase, fronteras morales, estigmas y resistencias". *Desacatos*, (59), pp. 68-85. DOI: 10.29340/59.2050.
- BELDEVERE, C. (2002): *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*, Buenos Aires, Biblos.
- BINSTOCK, G.; 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.

- BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. (1988): *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CAGGIANO, S. (2012): *El sentido común visual: Disputas en torno a género, "raza" y clase en imágenes de circulación pública*, Ciudad de Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CASTORIADIS, C. (1997): *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, EUDEBA.
- CASTRO, J. M.; REGGATRIERI, M. (org.) (2012): *Interacción escuela-familia: insumos para las prácticas escolares*, Brasilia, UNESCO.
- CELS (2018): El DNU contra las personas migrantes: una política selectiva y diferenciada. <https://www.cels.org.ar/web/2018/01/dnu-migrantes-una-politica-selectiva-y-diferenciada/>
- CEPAL (2017) *Panorama social de América Latina 2016*, Santiago de Chile, Chile, Naciones Unidas.
- CERIANI CERNADAS, P.; GARCIA, L.; GOMEZ 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 Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(42), pp. 9-28. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100002>
- CERLETTI, L.; SANTILLAN, L. (2011): "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". *Boletín de Antropología y Educación*, 2 (03), pp. 7-16.
- CERRUTTI, M. (2018): Migrantes y migraciones: nuevas tendencias y dinámicas. En J.PIOVANI, A.SALVIA (Coord.) *Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, CLACSO.
- CERRUTTI, M.; BINSTOCK, G. (2012): *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*, UNICEF.
- CERRUTTI, M.; BINSTOCK, G. (2019): Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizajes. *RELAP, Revista Latinoamericana de Población*, 24(13), 32-62.
- CHAVES, M.; FUENTES, S.; 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.
- COHEN, N. (2009): Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica. En N. COHEN (Coord.) *Representaciones de la diversidad, trabajo, escuela y juventud*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.
- CRAVINO, C. (2009): *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*, Buenos Aires, UNGS.
- CRAVINO, C. (2016): "Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del Área Metropolitana de Buenos Aires". *Etnografías Contemporáneas*, 2 (3), pp. 56-83. Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109684/CONICET_Digital_Nro.0d93a12e-776f-4c-71-8c71-39bc65efba35_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- D'ALOISIO, F. (2014): Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual? En H. PAULIN, M. TOMASINI (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Editorial Brujas.
- D'ALOISIO, F.; ARECE CASTELLO, V.; ARIAS, L. (2018): Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En H. PAULIN, G. GARCIA BASTAN, F. D'ALOISIO, et.al. (Coords.) *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*, Córdoba, Teseo.
- DI NAPOLI, P.; RICHER, 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.
- DIEZ, M. L.; NOVARO, G. (2014): Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales, la educación en Bolivia y en Argentina, desde una perspectiva intercultural. En M.E. MARTINEZ, A. VILLA (Comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales, la educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires, Noveduc.
- DIRIÉ, M.; SOSA, M. (2014): Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? *Población de Buenos Aires*, 19, 31-47.
- DUBET, F. (2015): *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- DUSSEL, I. (2009): Escuela y cultura de la imagen: nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193. Universidad Central, Bogotá.
- FRASER, N. (2006): La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. FRASER y A. HONNET *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata.
- FRANZE MUDANO, A.; MOSCOSO, M.; CALVO SANCHEZ, A. (2011): "Donde nunca hemos llegado" alumnao de origen latinoamericano, entre la escuela y el mundo laboral. En A. ARJONA GARRIDO, F. CHECA, T., BELMONTE GARCIA (Eds.) *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo*, Barcelona, Icaria.

- GAVAZZO, N.; BEHERAN, M.; NOVARO, G. (2014): “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires”. *REMHU-Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, año XXII, (42), pp. 189-912. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100012>
- 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”. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12, pp. 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), pp. 83-94. DOI: <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v9.n1.12374>
- GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular) (2015): “Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”. *Informe 2015*. Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: <http://gemsep.blogspot.com/2016/11/informe-2015-relevamiento-nacional-de.html>
- GENTILE, F. (2016): *Biografías callejeras. Cursos de la vida de jóvenes en condiciones de desigualdad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- GIACOPONELLO, M.; GONZALEZ, 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. Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/593>.
- GIDDENS, A. (1994): *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- GLUZ, N. (2013): *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- GONZALEZ, M. (2020): “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 (Tesis de doctorado, sin publicar). *Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Argentina.
- GONZALEZ, M. (2022): “Relaciones intergeneracionales en trayectorias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes en Buenos Aires, Argentina”. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(2), pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a.v19i2.52120>
- GRECO, M. B. (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Homo Sapiens.
- GRIMSON, A. (2011): *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA.
- 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, pp. 1-24. Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702006>
- 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*, 123. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación.
- HONNETH, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Grijalbo.
- KANTOR, D. (2008): *Variaciones para educar adolescencias y juventudes*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- 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 civilizadores. Los usos de Norbert Elías*, Buenos Aires, Noveduc.
- KESSLER, G. (2014): *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- KOJEVE, A.; ALFARO VARGAS, R. (2013): ¿Qué es la dialéctica? *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, I(139), pp. 91-102. Recuperado el 8 de Julio de 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329873006>
- LAIZ 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) pp. 78-98. ISSN: 2408-445X. Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/odisea/article/view/1936>
- LE BRETON, D. (2014): *Una breve historia de la adolescencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MAGGI, M.; SCIOLLA, P.; PÉREZ, E.; JIMÉNEZ, C.; RODRÍGUEZ ROCHA, E. (2022)1: *Los inmigrantes en el sistema educativo Córdoba (2017-2019)*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Editorial Edicea.
- MAGLIANO, M. J. (2018): *Entre márgenes, intersticios e interseccionales. Diálogos posibles y desafíos pendientes entre género y migraciones*, Buenos Aires, TESEO.
- MARTUCCELLI, D. (2006): *Lecciones de sociología del individuo*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

- MARTUCCELLI, D. (2009): “La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción”. *Diversia*, (1), CIDPA Valparaíso, pp. 99-128.
- MAS 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), pp. 29-53. Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/297>
- NOBILE, M. (2011): Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G. TIRAMONIT (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- NOVARO, G. (2015): “Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza”. *HS Horizontes Sociológicos*, Año 3 (6), pp. 37-53. Recuperado el 8 de Julio de 2021 de: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/61>
- 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.; 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.; 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 (Comp.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*, Buenos Aires, Ediciones del Puerto.
- NOVARO, G.; DIEZ, M.L.; MARTINEZ, L. (2017): “Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar”. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*, (2), pp. 7-23. OIM. Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: <http://argentina.iom.int/co/sites/default/files/publicaciones/Revista%20oim%20n2%20-%20FINAL.pdf>
- NOVICK, S. (Comp.) (2012): *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*, Buenos Aires, Catálogos.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2014): *Glosario sobre migración*. Derecho Internacional sobre migración (34): Recuperado el 20 de Julio de 2021 de: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>
- PEDRENO, 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.
- 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): En R. PINHEIRO y R. ARAUJO DE MATTOS (Orgs.) *Razões públicas para integralidade em saúde: o cuidado como valor*, Río de Janeiro, CEPSC-IMS/UERJ-ABRASCO.
- 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*, General Roca, Publifadecs.
- REYGADAS, L. (2008): *La apropiación, Destejiendo las redes de la desigualdad*, Barcelona, Anthropos Editorial.
- RED DE INVESTIGACIONES EN DERECHOS HUMANOS (RIOSP, CONICET) (2021): *Anuario Estadístico Migratorio de la Argentina, 2020*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CONICET.
- RED DE INVESTIGACIONES EN DERECHOS HUMANOS (RIOSP, CONICET) (2022): Ciclo de capacitaciones a agentes municipales, en Argentina. NIMEO.
- RIVERA, M.; MILICIC, N. (2006): “Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica”. *Psyke*, 15 (1), pp. 119-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- 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), pp. 1-20. Mayo 2014.
- ROUSSEAU, J. (1991): *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.
- SARAVÍ, G. (2015): *Juventudes fragmentadas, socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, Ciudad de México, Flasco, CIESAS.
- SIMMEL, G. (2014): *Sociología, estudios sobre las formas de socialización*, Ciudad de México, FCE.

- SOLDANO, D. (2008): Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005): En A. ZICCARDI (Comp.) *Procesos de urbanización de la pobreza (...)*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Clacso-Crop.
- TILLY, C. (2000): *La desigualdad persistente*, Buenos Aires, Manantial.
- 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. MARTINEZ (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*, General Roca, Publifadecs.
- TRPIN, V. (2020): Transformaciones territoriales y desigualdades en el norte de la Patagonia: mercados de trabajo segregados en la producción agraria. En A. DE ARCE y A. SALOMON (Comp.) *Una mirada histórica al bienestar rural argentino. Debates y propuestas de análisis*, Buenos Aires, TESEO.
- ULLOA, F. (1995): *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires, Paidós.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022): *Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina*. Santiago de Chile.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas (2016): *Estado de situación de la niñez y la adolescencia en la Argentina*. 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): DOI: <https://doi.org/10.20396/urbana.v9i1.8647048>
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.) (2007): *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.
- WEBER, M. (1992): *Economía y Sociedad*, Buenos Aires: FCE.