



Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares

Inequality in the educational trajectories of young migrants: preliminary disquisitions

Volumen 22, Número 2

Mayo - Agosto

pp. 1-26

Mariana Alejandra González

Citar este documento según modelo APA

González, Mariana Alejandra. (2022). Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-26. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48718>

Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares

Inequality in the educational trajectories of young migrants: preliminary disquisitions

Mariana Alejandra González¹

Resumen: La educación constituye un derecho humano, a la vez que se encuentra garantizada, en Argentina, por la Ley Nacional de Educación (26.206, 2006) y la Ley de Migraciones (25.871, 2003), entre otras normativas. En ellas, se expresa la obligatoriedad del nivel medio para todas las personas habitantes del país en condiciones de igualdad, sin discriminación alguna. Sin embargo, se observa que dicho derecho está vulnerado para el caso de las juventudes migrantes. El presente ensayo persigue la finalidad de analizar las desigualdades en las trayectorias escolares de jóvenes migrantes en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Para ello realiza un recorrido histórico de la consolidación del nivel medio, la inserción de migrantes allí, a partir de sus vivencias y tratos con pares y docentes, hasta los rendimientos escolares; se contextualizan estas trayectorias en el marco del proyecto migratorio familiar. Por último, se presenta la Sociología de la Experiencia como una herramienta epistemológica que permite abordar esta problemática en su complejidad. El ensayo concluye que la escuela se encuentra en una posición privilegiada para el diseño de estrategias que contrarresten los diversos factores condicionantes de una trayectoria educativa, en pos de arribar a prácticas de igualdad.

Palabras clave: Migración, Juventud, Trayectoria escolar, Desigualdad.

Abstract: The education is a human right; warranted in Argentina by the Education National Law (26.206, 2006) and the Migration National Law (25.871, 2003), among others regulations. In which it is expressed the mandatory of the secondary school for all the habitants in Argentina's territory, in conditions of equality, without any discrimination. However, it happens that this right is violated for young migrants. The aim of this essay is to analyze the inequality in educational trajectories of young migrants students, in the Metropolitan Area of Buenos Aires. In order to that, it is presented an historical tale about origins of the secondary school and its consolidation, the way migrants students are integrated, from their experiences and relations with pairs and teachers, to their performances, and its contextualization in the familiar project. Finally, it is presented the Sociology of Experience, as an epistemological tool, that allows the comprehensive approach to this problem. This essay concludes that the school is in a privileged position for the design of strategies that can counteract the several factors which condition a scholar trajectory, in order to design more equality practices.

Key words: Migration, Youth, Scholar trajectories, Inequality.

¹ Docente e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-UNCo), Neuquén, Argentina. Es posdoctoranda (CONICET). Doctora en Ciencias Sociales (UBA) y Magíster en Educación (FLACSO, Arg.). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3536-3755>

Dirección electrónica: marianaa.gonzalez@yahoo.com

Ensayo recibido: 18 de octubre, 2021
Enviado a corrección: 26 de enero, 2022
Aprobado: 20 de abril, 2022

1. Introducción

Argentina, desde su época fundacional, se consolidó como un país de llegada de inmigrantes tanto europeos (principalmente en el siglo XIX) como sudamericanos. Los sucesivos censos nacionales muestran que la migración regional es histórica y contemporánea, oscila siempre entre el 2% y el 3,5% de la población total residente en el país. A la vez, se estima su incremento con el correr de los años (Cerrutti y Binstock, 2019), por lo que resulta necesario el abordaje (y diseño) de diversos modos de incorporación de las personas migrantes. Uno de los mecanismos principales es mediante la integración educativa.

Según los últimos datos, residen en Argentina 3.559.813 personas entre 15 y 19 años (edad promedio para el nivel medio de educación); de ellas, 85.539 son migrantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2010)². El acceso a la educación constituye un derecho humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948). En Argentina, tanto la Ley de Migraciones (25.871) como la Ley de Educación Nacional (26.206) determinan el derecho a la educación, vuelta obligatoria, laica y gratuita hasta el nivel medio inclusive, para el total de habitantes del país, sin importar su situación regulatoria y en condiciones de igualdad. Desde el 2006 formalmente, pero antes también, se asiste a un proceso de masificación en la secundaria (en la década de 1950 la tasa de matrícula del nivel medio no alcanzaba el 30% de la población entre 12 y 17 años, en la de 1970, era casi de un 50% y, en el año 2000, casi de 70%) (Gentili, 2014).

Las personas jóvenes de familias migrantes forman parte de aquellos sectores que comenzaron a incluirse en los últimos años (Diez et al., 2017). Si bien, desde entonces aumentan las tasas netas de escolaridad, también hay un incremento tanto de estudiantes con sobreedad (Terigi, 2007, Gentili, 2014), como de tasas de abandono escolar, el cual ocurre 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).

Específicamente, para el caso del alumnado migrante se le reconoce el derecho a la educación, sin discriminación alguna; no obstante, se registran obstáculos en torno a su acceso, el trato interpersonal y su identidad cultural (Beech y Princz, 2012; Domenech, 2005). Se han observado resistencias por parte de las instituciones a adaptar currículos a contextos

² Los últimos datos disponibles surgen del Censo de Población del año 2010. Si bien, la siguiente edición debería haber sido en el 2020, debido a la pandemia del Covid 19, se ha pospuesto hasta Mayo 2022. Es importante esta mención puesto que en los últimos años ha habido un gran cambio en la composición de colectivos migrantes que arriban a nuestro país, específicamente procedentes de Colombia y Venezuela.

multiculturales, además de la implementación de estrategias de respeto (y fomento) de la diversidad (Beheran, 2012; Novaro et al., 2008). Estas trabas se reflejan en las tasas de asistencia escolar: mientras que en un extremo se encuentran estudiantes de origen paraguayo (con una tasa del 46%), le siguen quienes son de origen boliviano (51%), peruano (65%), argentino (70%), colombiano (78%) y ecuatoriano (80%), por nombrar a las procedencias más frecuentes (Cerrutti y Binstock, 2019). De este modo, se destaca una heterogeneidad en propio colectivo migrante, ya que el acceso a la educación no está garantizado para todas las personas por igual.

Familias inmigrantes se concentran en ciertas zonas urbanas, particularmente en algunos barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)³. El 26,6% del estudiantado del nivel medio en escuelas de la CABA es de origen extranjero (migrantes o descendientes de migrantes), mientras que el 12,2% lo es en la Provincia de Buenos Aires. No obstante, dicho estudiantado tiene una localización dispareja a lo largo del territorio. Sobresale que, debido a su distribución territorial, en la CABA, las escuelas reciben cuatro veces más estudiantes migrantes que el resto de las jurisdicciones, aunque, de hecho, solo representan el 7,1% del total de la matrícula (incluyendo escuelas de gestión pública y privada).

Otra heterogeneidad en el interior del colectivo migrante se da por el tipo de institución en la que se escolarizan. En un extremo, personas nacidas de Bolivia lo hacen en escuelas de gestión pública (88%), mientras que aquellas nativas lo hacen en una escala intermedia (67%), y en el otro extremo, quienes no proceden de países limítrofes, lo hacen en un 50,3%. Esta situación redundante en que estudiantes de origen boliviano y paraguayo se concentran mayormente en escuelas de gestión pública, con poblaciones más desfavorecidas económicamente y donde se registra la presencia de poblaciones extranjeras en valores considerablemente más elevados que el resto (Cerrutti y Binstock, 2019), lo cual se explica a partir de las segregaciones espaciales, específicamente notables para el colectivo boliviano (Mera, 2014).

Por último, se registran brechas de alfabetización entre jóvenes de origen nativo y migrante, en función de grupos de edad, lo que permite apreciar tanto el acceso y la permanencia como la continuidad luego del nivel medio. Se observa que dicha brecha de escolarización entre ambos grupos se incrementa de un 40%, para la edad de secundaria, a un 90% en la de post secundaria respecto de la correspondiente con nivel básico. “Estos

³ El AMBA es un área metropolitana compuesta por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y cuarenta municipios del Conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires).

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, p. 9).

Tabla 1.
Porcentaje de la brecha de alfabetización, población nativa y migrante, según edades, en AMBA, Argentina (2011-2012)

| Grupos por edad | Nativos | 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, con base en Binstock y Cerrutti, 2014.

Tales datos reflejan tensiones con los marcos normativos que promueven la igualdad y la garantía de la educación, por lo que el presente ensayo tiene como propósito introducir algunos elementos de análisis que propicien una reflexión integral de estas tensiones. En primer lugar, se introducen algunos hitos de la estructuración del nivel medio; luego, se señala la inserción de jóvenes, a partir de las relaciones con pares y docentes; en tercer lugar, se comentan algunos recientes hallazgos acerca de sus desempeños académicos. Estos, a continuación, son contextualizados según su importancia para el del proyecto familiar migratorio. En la última sección de desarrollo, se esgrime la Sociología de la Experiencia, como un enfoque que hace visibles múltiples factores de esta complejidad, por lo que resultaría oportuno para el análisis de esta problemática. El ensayo concluye ubicando los elementos salientes, dando cuenta de la centralidad de la escuela en la biografía de jóvenes migrantes. Se introducen argumentos que la posicionan en un lugar de privilegio para el diseño de prácticas de igualdad que contemplen la compleja trama de las desiguales experiencias educativas de migrantes.

2. Desarrollo

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 et al., 2016; Núñez, 2019). Sin embargo, el estado de situación esbozado anteriormente reflejaría una distancia entre dicho imaginario y la realidad en cuanto a las trayectorias de migrantes en el nivel medio. Al tratarse de un fenómeno

complejo, determinado de múltiples maneras, es preciso recorrer ciertos factores que concluyen e inciden en esta problemática.

2.1. Algunos apuntes históricos sobre la escuela media

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 de crecimiento de la nación (Filmus, 1993). La educación en tanto práctica institucionalizada remite al surgimiento del sistema educativo, formalizado con la Ley 1.420 (en 1884), que sanciona la obligatoriedad de la educación primaria, laica y de seis años, bajo un currículum común para las escuelas (Dussel y Caruso, 1999). El objetivo perseguido era fundar la identidad nacional. Se destacan el conocimiento de próceres, fechas patrias, con énfasis en la religión católica (Dussel y Caruso, 1999). Las primeras misiones del Sistema Educativo Nacional, en términos sociopolíticos, consistían en integrar poblaciones que poseían 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. Asimismo, se priorizaba al individuo frente a la comunidad, ya que mediante los esfuerzos y méritos personales podía lograrse un progreso y superar la condición social de base (Aguerrondo, 1993). 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 consolidó como un dispositivo de inclusión social puesto que implicaba la formación de identidad nacional común para todas las personas bajo la enseñanza de los mismos contenidos escolares. No obstante, también produjo exclusión, dado que exigía una subordinación a la cultura dominante, así como también imperaban perspectivas racistas y de desigualdad de género (Dussel, 2006).

La secundaria, en cambio, asumió características distintas, principalmente a partir de su carácter selectivo. A diferencia de la escuela básica, donde se buscaba igualar a estudiantes según un patrón único, en el nivel secundario fue el propio formato el encargado de seleccionar quiénes “merecían” permanecer en el sistema (Dussel, 2004). Estas escuelas se definían por su relación con la educación universitaria de la que eran tributarias: dependían de las universidades para las que preparaban, sus títulos solo tenían sentido dentro del recorrido más largo de los estudios superiores; por lo que su función era propedéutica (Southwell, 2011).

El carácter selectivo se estructuraba a partir de dos mecanismos. El primero de ellos, ubicado en la frontera, suponía que este no es un nivel universal al que todos podían acceder, más bien, solo lo hacía un sector de la población relativamente homogéneo: descendientes de la élite política y aristocrática, por cuanto se perseguía una socialización dentro de la estructura de poder dominante. El segundo mecanismo de selección era interno, a partir de un formato particular, construido con base en pautas socioculturales que no eran fácilmente asimilables (Roldan et al., 2018). Su currículum era enciclopedista, compuesto por materias humanísticas que tendían 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 en 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, p. 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, p. 64).

Durante la segunda mitad del siglo XX se incrementa la matrícula, por lo que dicho nivel se expande y se vuelve más heterogéneo. Se sucede una desarticulación y segmentación, que da lugar a una fragmentación entre instituciones que reciben a diferentes públicos (Braslavsky y Filmus, 1988)⁴. 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).

⁴ El concepto “segmentación” del sistema educativo fue acuñado en la década de 1990 y da cuenta de la “elitización del subsistema privado” (Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995, p. 63). Refiere así a la existencia, en el sistema educativo, de circuitos diferenciados por la calidad de la oferta, los cuales se correlacionan directamente con la jerarquía de clases. Cecilia Braslavsky (1985) considera que la calidad educativa se define por la relevancia social de los saberes que se adquieren en la escuela. Entonces, los sectores altos de la población monopolizan tales saberes, considerados socialmente relevantes. El concepto “fragmentación” no remite a la calidad de los conocimientos, sino que privilegia las variables culturales. “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, p. 64).

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 cosas, 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 su falta de adecuación (Arroyo y Nobile, 2015; Tenti Fanfani, 2007), 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, pp. 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 completarlo 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. (Terigi, 2018, p. 162)

2.2. Integración de estudiantes migrantes en el sistema educativo

Durante el período de consolidación de la nación se promovía la llegada de inmigrantes europeos principalmente (Novick, 2012). 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 con base en tales ideales y valores, sin considerar las culturas de los pueblos originarios ni extranjeros, 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, p. 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 (Beech y Princz, 2012; Beheran, 2012). Dentro de los discursos propiciados también se incluye el de concebir a Buenos Aires como el enclave europeo de América Latina.

De esta manera, puede verse un nivel estructural de la desigualdad educativa a partir de su carácter asimilacionista, pues no concibe articulaciones étnico-nacionales que pueden generarse a partir del trabajo con población migrante, sino que se efectúan y reproducen correlaciones unívocas entre factores culturales, sociales, económicos y educativos (Novaro et al., 2008). El estudiantado de origen extranjero es recibido en las escuelas, pero al margen de una educación que contemple sus diferencias, mediante intercambio de saberes (Beheran, 2009).

En Argentina, diversos trabajos (Beheran, 2009; Domenech, 2013, Diez, Novaro et al., 2017) 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, p. 38). A su vez, demás estudiantes

migrantes no serían objeto de críticas, sino que, a partir de la jerarquía étnica establecida, se les valora (por ejemplo en comparación con estudiantes de ciertos orígenes) 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, p. 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 la obediencia (Domenech, 2013).

En otros trabajos, 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). Dichas etiquetas producen efectos negativos en la autoestima de estudiantes, lo que daría cuenta de prácticas de reproducción de la desigualdad. Es decir, si bien la escuela no reeditaría de forma mecánica los procesos de discriminación presentes en la sociedad, sí contribuye a enmascararlos y a naturalizarlos en el pensamiento cotidiano, por ejemplo, cuando inmigrantes (y/o sus descendientes) son tildados de ser más “callados” y “tímidos” que sus pares (Novaro et.al., 2008).

Respecto del nivel medio, las personas estudiantes de origen extranjero reconocen que las prácticas de discriminación las ejercen sus pares (Binstock y Cerrutti, 2014), así como docentes (Beheran, 2012). No todas las procedencias predisponen a iguales (mal)tratos, sino que la jerarquía étnica genera mayor discriminación para jóvenes de origen boliviano, seguidos de peruanos y finalmente paraguayos. Tales personas señalaron que viven situaciones de hostilidad que se reflejan en agresiones verbales (con términos peyorativos), molestia en clase (sustraerles pertenencias) o la indiferencia. Asimismo, dichas prácticas de discriminación exceden a la población migrante, ya que también afecta a sus pares que nacieron en Argentina, “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, p. 13). Personas estudiantes reconocen que entre sí se producen vivencias de discriminación mayormente y que así se dirigen tanto hacia personas extranjeras como a quienes son de origen argentino pero que parezcan ser de otras nacionalidades, lo cual evidencia el carácter étnico de la discriminación.

En las vivencias escolares se observa que la población migrante se ve afectada por una *diversidad étnica* que conlleva a una situación de desigualdad. Si bien la pluralidad remite a la existencia de diferencias entre las partes que componen un todo, sucede que dichas diferencias se transforman en desigualdades: “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, p. 13). Tal como se expresara en la introducción, las desigualdades entre población migrante y nativa se ven reflejadas en las tasas de asistencia, permanencia y egreso en el sistema escolar. A la vez, también se visibilizan modos en que la desigualdad se torna en prácticas de estigmatización a partir de los estereotipos asignados a estudiantes y familias de origen extranjero. Las desigualdades no se generan únicamente 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 (Malegarie y Tavernelli, 2009).

Es importante destacar que estas vivencias producen efectos en la subjetivación de los actores en la medida en que tales prácticas de discriminación contribuyen al debilitamiento de los vínculos sociales y la solidaridad. Se constituye una forma de violación a la dignidad humana que obtura la posibilidad de las personas de desarrollar sus capacidades (Therborn, 2015), por lo que se consolida como un modo de menosprecio (Honneth, 1997). 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).

2.3. Trayectorias escolares desiguales

Varias personas autoras promueven abordajes de la desigualdad que ponen el foco en otras aristas más allá de la económica. Nora Gluz (2018) prioriza el análisis de la vida social de los sujetos, la cual contiene variadas dinámicas y temporalidades que constituyen dimensiones de la desigualdad y que pueden influir en las desventajas económicas; Zygmunt Bauman (2011) insta a atender otros componentes del bienestar social, tales como la salud, la calidad de vida, el compromiso político y los lazos sociales; Gabriel Kessler (2011) recupera las tensiones entre exclusión social, pobreza y desigualdad, a la vez que reconoce márgenes de maniobra entre las dimensiones de distintas políticas sectoriales (vivienda, educación, salud, infraestructura), que pueden atenuar la reproducción de desigualdades económicas; Nancy Fraser (2006) ubica la tensión desigualdad-igualdad a partir de la interacción entre paradigmas de redistribución y reconocimiento.

Estas perspectivas de análisis, cuyo foco no son –únicamente– las causas y consecuencias económicas de la desigualdad, son fructíferas para visibilizar mecanismos desiguales en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes. Su riqueza reside en que reconocen la complejidad que esta vulneración supone, dado que se encuentra condicionada de manera plural. Desde estos lineamientos, se recuperan, a continuación, algunos hallazgos de Cerrutti y Binstock (2019), quienes analizan los desempeños escolares de jóvenes migrantes en las pruebas Aprender (edición 2017)⁵.

Un primer elemento que promueve la desigualdad en las trayectorias escolares lo constituye el trato diferencial y estigmatizante que reciben estos colectivos, tal como se expresó en la sección anterior. Un segundo elemento, está dado por los determinantes socioeconómicos (Cerrutti y Binstock, 2019), propiciados por su distribución a lo largo del territorio. “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, p. 82). La población migrante suele ubicarse en zonas de menor acceso a servicios e infraestructura⁶ en las cuales se localizan escuelas con peores rendimiento que en otras jurisdicciones. Por ejemplo, en las pruebas de Lengua el 33,8% de quienes proceden de sectores socioeconómicos más desfavorecidos, tuvieron rendimiento bajo (en las zonas de mayor poder adquisitivo dicho porcentaje disminuye a la tercera parte). A su vez, se puede establecer la asociación entre tipo de institución a la que se asiste y rendimiento: se observa que aquellas escuelas de gestión pública muestran peores calificaciones en pruebas de Lengua y de Matemática. En las escuelas de gestión privada, el 8,4% de evaluaciones de Lengua y el 26,2% de las de Matemática, mostraron rendimiento insatisfactorio. Mientras que en las instituciones de gestión pública dicho rendimiento alcanzó al 22,8% y 49,1% respectivamente. Esta asociación encubre, en parte, una diferencia en la composición socioeconómica de las y los estudiantes.

Además de su localización en el territorio, estudiantes migrantes tienen peores calificaciones que sus pares de origen nacional. Cabe destacar que el rendimiento se vuelve

⁵Estas pruebas constituyen un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes del estudiantado y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que se desarrolla. Se les aplican todos los años a estudiantes de nivel primario y secundario de todo el país.

⁶Alrededor de un 30% de los colectivos peruanos y un 27% de los bolivianos viven en hogares que poseen algún indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Le siguen quienes proceden de República Dominicana (23%) y de Paraguay (20%) (Cerrutti y Binstock, 2019).

más favorable cuando la persona alumna constituye una segunda generación de migrante (es decir, es descendiente de extranjero, pero con nacimiento en Argentina). Por ejemplo, en un extremo se ubican estudiantes que nacieron en Paraguay, que en un 61% tienen bajo rendimiento en Matemática, mientras que quienes son de familia paraguaya presentan un 49,2%; en comparación con estudiantes de origen nativo cuyo desempeño bajo es del 40% (evaluaciones Aprender en CABA). Las autoras reconocen que probablemente adolescentes procedentes del extranjero de orígenes socioeconómicos bajos sean quienes estén transitando un período de adaptación en la sociedad de destino. Tanto el tiempo de residencia como el clima educativo del hogar producen impactos en la adaptación y el proceso de aprendizaje.

En este punto, es importante destacar que el clima educativo del hogar es uno de los principales predictores de las trayectorias y aspiraciones educativas de sujetos. “Padres y madres con niveles educativos más altos no solo cuentan con mayores recursos económicos para solventar la educación de sus hijos, sino que también son más proclives a tener mayores expectativas educativas y a acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos” (Cerrutti y Binstock, 2019, p. 40). El colectivo migrante presenta una heterogeneidad en este factor, puesto que el clima educativo de familias oriundas de Bolivia o Paraguay es considerablemente más bajo que de familias procedentes de otros países o nativas (por ejemplo: clima educativo bajo de estudiantes que nacieron en Bolivia: 57,2%; en Paraguay: 57,3%; en Perú: 20,3%; otros países limítrofes: 23,2%; en Argentina: 29,8%).

Cerrutti y Binstock (2019) concluyen su informe reconociendo que estudiantes de familias migrantes obtienen peores rendimientos que sus pares de origen nativo. Esto se debe fundamentalmente a las desventajas socioeconómicas, lo que también incide en los circuitos escolares a los que acceden. Sin embargo, también sitúan el lugar protagónico de las instituciones, en la medida en que tienen la responsabilidad de detectar aquellas barreras que deben enfrentar específicamente las poblaciones oriundas de otros países, mayormente Bolivia, Paraguay y Perú, a fin de diseñar estrategias que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas constituyen iniciativas que responden a los mecanismos de compensación de las desigualdades de tipo estructural (*Dialéctica de la desigualdad*) que propone Luis Reygadas (2008).

2.4. Sentidos de la educación en el proyecto migratorio

Es importante reparar en la contextualización de las trayectorias escolares a fin de comprender las múltiples afectaciones que tienen sus desenlaces. Sobresale que las familias migrantes valoran muy especialmente la educación porque por medio de ella podrían acceder a una movilidad social ascendente. Buscan escalar a una mejor posición en la estructura social por medio de una movilidad ocupacional, y un camino para lograrlo es la inversión educativa. Mayormente, quienes lideran el proyecto migratorio lo hacen con escasa formación académica, de modo que esperan que sus descendientes alcancen mayores niveles de educación, para que así se posicionen mejor en el mercado de trabajo y accedan 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 (Laíz Moreira, 2014; Oso, 2004; 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, aunque también se constituye como un espacio de conflictos, oposición y negociación (Jiménez Zunino, 2011; Pedone, 2010; Rosas, 2008). 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; es decir, 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 les 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. Dicha aspiración se proyecta hacia el futuro, hacia la siguiente generación familiar, en contraste con la situación de vulnerabilidad que vive la primera generación (padres y madres migrantes) (González, 2020).

Si bien la migración no fue motivada principalmente por el acceso a un mayor nivel de educación sí deviene un aspecto constitutivo de la actual permanencia en el destino (Franzé et al., 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).

Sin embargo, se advierte que mayores credenciales académicas no conducen 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, p. 5). Los puestos en los que se insertan en el mercado laboral las personas migrantes de sectores populares se ubican igualmente en la parte inferior de la estructura, puesto 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, p.203)

De este modo, es frecuente que, ante la difícil inserción y producto del capital social disponible, las personas jóvenes entren a trabajar en los negocios familiares.

En este punto, es importante aclarar que tal aspiración, a la movilidad social ascendente, mediante la inversión educativa, es común tanto en familias migrantes como en nativas de sectores populares. Por ello, no constituiría un anhelo específico de la migración, empero se presenta con una de los soportes centrales en el proyecto migratorio familiar y la permanencia en destino (González, 2020). Además, no se trata de un horizonte infundado, sino que hubo épocas donde había una mayor garantía de ascenso social vía educación:

(...) 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). (Araujo y Martuccelli, 2012, p. 86)

A partir de datos nacionales, Marcelo Urresti (2000) 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

educación y el trabajo funcionaban como motores de dicha movilidad y cobijaban a las generaciones jóvenes que, en términos medios, superaban la actuación económica y social de las generaciones previas” (pp. 56-57).

Tal 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, emerge una consecuencia subjetiva en los actores, puesto que la lesiona cuando estos títulos no aseguran alcanzar las metas que prometían (Dubet y Martuccelli, 1998).

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. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 51)

3. Pistas epistemológicas para analizar la desigualdad en el ámbito escolar

El recorrido previo ubica el desafío del panorama actual: cohabitar lineamientos institucionales de una escuela media tradicionalista, con la imperiosa necesidad de construir intervenciones con mayor flexibilidad promoviendo un trabajo desde la singularidad (Vommaro, 2017), que reconozca tanto a los sujetos como al sentido de la educación en el proyecto migratorio. Frente a semejante reto, la *Sociología de la Experiencia* pareciera brindar pistas epistemológicas, que podrían officar de herramientas para su análisis e intervención.

François Dubet (2013) introduce la noción de *experiencia social* para designar a las 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, p. 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. El cómo actúa cada sujeto, se dirime en función de las *lógicas de acción*, puesto que constituyen

órdenes de sentido, significaciones, justificaciones, que conviven, a veces de manera contradictoria, en cada quien. 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.
- 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 entablan 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, por la que 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 el accionar. Refiere a la "(...) capacidad de vivirse como el autor de su vida y como su propia referencia" (2013, p. 210).

En un paso más, emerge el concepto *experiencia escolar*, que es definido como "(...) 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, p. 79). Se destaca 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.

La riqueza de esta propuesta epistemológica, para el análisis de las trayectorias educativas de migrantes, radica en que permite identificar la complejidad de la desigualdad, de un modo integral. Así, en primer lugar, cuando se trata de un formato escolar tradicional,

con lógicas disciplinadoras, donde la manera de conducirse responde a ordenaciones societales (lógica de integración), daría cuenta de una escuela secundaria que lejos de *aggionarse* al contexto actual, deviene fragmentada y segmentada. A continuación, cuando el foco se posa en las estrategias de los actores en pos de lograr objetivos, se observan los sentidos de la educación para la familia migrante, quienes realizan enormes esfuerzos para lograr una movilidad social ascendente vía educación; se trata de expectativas ubicadas en una lógica estratégica. Finalmente, cuando las personas jóvenes migrantes sufren estigmatizaciones en el ámbito escolar, así como cuando sus credenciales educativas no conducen a un ascenso en la estructura social, se lesiona su propia identidad y tiene efectos en la constitución subjetiva. El menosprecio y reconocimiento dan cuenta de la lógica de subjetivación, al tensionar un ser autónomo, singular y creativo, desde el etiquetamiento (Di Leo, Güelman y Sustas, 2018).

La sociología de la experiencia se consolida como una herramienta epistemológica que invita a la reflexión de los diversos sentidos que operan en simultáneo y que explican la experiencia social. Del mismo modo, puede ser utilizada para reflexionar acerca de la experiencia escolar y cómo allí se producen prácticas de desigualdad, por lo que se vuelve una herramienta útil para el análisis de una problemática como la que así se presenta. Desde esta perspectiva, diversos planos son tenidos en cuenta a la vez: el plano estructural, el sistémico y el subjetivo, por lo que se propicia un abordaje integral y múltiple de un tema aún vacante (Cerrutti y Binstock, 2019; Diez et al., 2017; Franzé et al., 2011; Pedreño, 2013).

4. Reflexiones finales

Este ensayo parte de presentar un escenario apremiante en el que las personas jóvenes migrantes se ubican en una posición de desventaja frente a sus pares nacionales. Aquellas personas ven vulnerado el derecho a la educación: sea por su inserción en escuelas estigmatizadas, por sus tasas de abandono o por vivencias de menosprecio que atraviesan en las trayectorias escolares. Tales hechos constituyen una contradicción frente a leyes garantistas que tienen un espíritu democrático y de acceso a derechos para todas las personas que residen en el país (Ley Nacional de Migración y Ley de Educación Nacional).

Frente a este escenario, en el presente ensayo se ubican algunos elementos que inciden en la cuestión. En primer lugar, desde un recorrido histórico se recuperan pautas de conformación del sistema educativo y del nivel medio específicamente. Sobresale que pervive un modelo humanístico, fragmentado, con altas tasas de abandono y repitencia. En segundo

lugar, se destacan algunos hallazgos en torno a las trayectorias de estudiantes migrantes, desde las que se denuncian posiciones asimilacionistas y de etiquetamiento. Ambos procesos tensionan el proyecto migratorio y sobretodo, ejercen efectos de menosprecio en la subjetividad de las personas jóvenes. En tercer lugar, se destacan porcentajes que manifiestan el desempeño desigual (más bajo) entre migrantes y sujetos nativos, a partir de considerar ciertos factores, como son los determinantes socioeconómicos (y su localización espacial) y el clima educativo del hogar, etc. A continuación, se contextualizan estas trayectorias en el marco de la dinámica familiar, en la cual el avance en la carrera escolar adquiere un papel central debido a la expectativa de alcanzar una movilidad social ascendente. Si bien no hay garantías de que esto ocurra, las familias y las relaciones intergeneracionales se construyen, en parte, desde dicho horizonte.

El presente trabajo pretende realizar dos contribuciones para el análisis de esta problemática. El primero, a partir de ubicar las pistas epistemológicas desde la Sociología de la Experiencia puesto que aporta diversos niveles de análisis para comprender las lógicas de acción que diseñan las experiencias de los actores. En un plano educativo se observan las tensiones entre la estructura, la estrategia y la subjetivación, como tres pivotes que contienen las experiencias educativas de jóvenes migrantes (y sus desigualdades). El segundo aporte consiste en ubicar dimensiones de la desigualdad desde el plano relacional y del acceso a derechos. En este punto, las poblaciones migrantes ocupan peores posiciones que aquellas nativas. Se destaca así la desigualdad socioeconómica en la que se integran a la sociedad, a la vez que se señala el modo en que esta incide en el acceso a la educación.

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 con los discursos igualitarios del sistema educativo y con las aspiraciones de continuidad identitaria de las familias migrantes.

La desigualdad consiste en un fenómeno que no concierne únicamente a la cualidad material, más implica un proceso multifacético (Fraser, 2006; Kessler, 2014; Gluz, 2018). 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 escuela tiene una potencia inigualable, ya que puede consolidarse como una institución que fomenta igualdad y que consigue mitigar las vivencias de inequidad en su interior. En el marco del derecho a la educación, con leyes que así lo reconocen y promueven, el tránsito escolar

puede ubicarse como un soporte para los sujetos migrantes (González, 2020), no solo a partir de una expectativa consolidada en el proyector migratorio familiar, sino también desde las aspiraciones culturales depositadas en la educación (Chaves et al., 2016; Núñez, 2019).

El reconocimiento, la valoración y la estima son componentes simbólicos de la desigualdad, que tienen un fuerte impacto en la subjetividad de las personas. La dialéctica, la desigualdad (propuesta por Reygadas, 2008) apunta a visibilizar que a la vez que ciertas dinámicas generan desventajas sociales, también se gestan otras que pugnan por la solidaridad, las que nos igualan y reducen las diferencias. Es decir, los propios fenómenos que a veces producen desigualdad, también tienen la potencia para mitigar o reducir las desventajas entre sujetos. En este sentido, las instituciones que alojen a las personas jóvenes –cuya marca generacional es la diversidad– tienen el reto de diseñar modos de igualdad no homogeneizante, que respeten las diferencias de cada quien (Vommaro, 2017). Se concluye, entonces, que dada la centralidad que adquiere la educación en el proyecto migratorio familiar, la escuela, más allá de su impronta nacionalista, se posiciona como un espacio legítimo para alcanzar apuestas por la igualdad.

Por último, este ensayo vierte un serio problema y algunos someros atisbos de análisis y de acción por donde podrían gestarse otros modos de diseñar estrategias que contrarresten la vulneración del derecho a la educación de las personas jóvenes migrantes. Es posible pensar que en un momento actual, en una coyuntura que todo lo replantea, a partir de la revuelta que supuso la pandemia, hoy quepa más que nunca este tipo de interrogantes y reflexiones.

5. Referencias

- Aguerrondo, Inés. (1993). *Cómo será la escuela del siglo XXI*. En D. Filmus (Comp.), *Para qué sirve la escuela* (pp. 158-166). Tesis-Grupo Editorial Norma.
- Araujo, Kathya. y Martuccelli, Danilo. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM ediciones.
- Arroyo, Mariela. y Nobile, Mariana. (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*. FLACSO Argentina.
- Arroyo, Mariela. y Poliak, Nadina. (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* (pp. 89-124). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Asignación Universal por Hijo (AUH). (2009). *Decreto 1602/09 (Se incorpora al Régimen de Asignaciones Familiares, ley 24.714)*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/159466/norma.htm>
- Baquero, Ricardo., Terigi, Flavia., Toscano, Ana., Briscioli, Bárbara. y Sburlatti, Santiago. (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.
- Bauman, Zygmunt. (2011). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo Veintiuno.
- Beech, Jason. y Princz, Pablo. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53-71.
- Braslavsky, Cecilia. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.
- Braslavsky, Cecilia. y Filmus, Daniel. (1988). *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. Miño y Dávila.
- Beheran, Mariana. (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.
- Beheran, Mariana. (2012). Migraciones y educación en Argentina. Transformaciones y continuidades. En S. Novick (Dir.), *Migración y políticas públicas* (pp. 201-226). *Nuevos escenarios y desafíos*. Revista Catálogos.
- Binstock, Georgina. y Cerrutti, Marcela. (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.
- Cerrutti, Marcela. y Binstock, Georgina. (2019) Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizaje. *RELAP*, 13(24), 32-62. <http://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i1.n24.2>
- Chaves, Mariana., Fuentes, Sebastián. y Vecino, Luisa. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos de sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario.
- Cohen, Néstor. (2009). Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica. En N. Cohen, *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud* (pp. 11-29). Ediciones Cooperativas.
- Dalle, Pablo. (2013). Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. *Trabajo y sociedad*, (21), 373-401. <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334693024.pdf>

- Diez, María Laura., Novaro, Gabriela. y Martínez, Laura (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 23-40. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1017>
- Di Leo, Pablo., Güelman, Martín. y Sustas, Sebastián. (2018). *Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Grupo Editor Universitario.
- Domenech, Eduardo. (2005). Inmigración, Estado y Educación en Argentina: ¿Hacia Nuevas Políticas de Integración? *Ponencia presentada en las 8° Jornadas Argentinas de Estudios de Población*. AEPA.
- Domenech, Eduardo. (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*, (15), 1-34.
- Dubet, François. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Dubet, François. y Martuccelli, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Dussel, Inés. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es>
- Dussel, Inés. (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* (pp. 85-130). Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, Inés. y Caruso, Marcelo. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ediciones Santillana.
- Filmus, Daniel. (1993). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. En D. Filmus (Comp.), *Para qué sirve la escuela*. Tesis-Grupo Editorial Norma.
- Fernández Enguita, Mariano. (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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115181>
- Franzé, Adela., Moscoso, María. y Calvo, Albano. (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* (pp. 279-308). Icaria.
- Fraser, Nancy. (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?* (pp. 17-88). Morata.

- Gavazzo, Natalia. (2011). *Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires*. SSIM UNESCO Chair, Universitáluav di Venezia.
- Gentili, Pablo. (2014). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. CLACSO.
- González, Mariana. (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, Buenos Aires, Argentina.
- González, Mariana. (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.
- Gluz, Nora. (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* (pp. 27-56). General Roca: Publifadecs.
- Grimson, Alejandro. y Jelin, Elizabeth (comp.). (2006). *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo.
- Honneth, Axel. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Argentina.
- Jiménez Zunino, Cecilia. (2011). ¿De dónde vienen? Las estrategias migratorias de reproducción social. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, (71), 433-462.
- Kessler, Gabriel. (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.
- Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Laíz Moreira, Sofía. (2014). "Moviendo ficha": jóvenes migrantes, estrategias y trayectorias familiares de movilidad social inter-generacional en las migraciones argentinas ymarroqués a Galicia (Tesis doctoral) Universidad Da Coruña, La Coruña, España. Sin publicar.
- Ley de Educación Nacional, n° 26.206. (2006). <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Migraciones, n° 25.871. (2003).
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2004/2441.pdf>

Malegarie, Jessica. y Tavernelli, Romina. (2009). De la diferencia a la desigualdad. Una mirada desde la escuela. En N. Cohen, *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud* (pp. 80-111). Ediciones Cooperativas.

Mera, Gabriela. (2014). Migración paraguaya en la Ciudad de Buenos Aires (2010): distribución espacial y pobreza. *Revista Latinoamericana de Población*, 8(14), 57-80.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5349688>

Mera, Gabriela. (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* (pp. 77-84). Publifadecs.

Montes, Nancy. (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* (pp. 57-72). Publifadecs.

Novaro, Gabriela., Borton, Laureano., Diez, María. y Hetch, Ana. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003608.pdf>

Novick, Susana (Comp.). (2012). *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Catálogos.

Noya, Javier (Ed.). (2003). *Cultura, desigualdad y flexibilidad: la sociología de Pierre Bourdieu*. Catarata.

Núñez, Pedro. (2019). La construcción de ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(12), 123-145.
<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/06/reyp-12-La-construccion-de-la-ciudadania.pdf>

Núñez, Pedro. y Litichever, Lucía. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.

Oso, Laura. (2004). *Españolas en París. Estrategias de ahorro y consumo en las migraciones internacionales*. Bellaterra.

Pedone, Claudia. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA. Revista metodológicas de Ciencias Sociales*, (19).
<https://www.redalyc.org/pdf/2971/297126345004.pdf>

- Pedreño, Andrés (coord.). (2013). *“Que no sean como nosotros”: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Reygadas, Luis. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos Editorial.
- Roldan, Soledad., Da Silva, Lucila., Hernández, Cynthia., Rossetto, Mariela. y Farías, Mariela (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* (pp. 301-322). Publifadecs.
- Rosas, Carolina. (2008). Antes de migrar: aspectos sociodemográficos, género y redes en lamigración peruana en Buenos Aires. *Debates en Sociología*, (33). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/2541>
- Rosanvallon, Pierre. (2015). *La sociedad de iguales*. Manantial.
- Sáiz López, Amelia. (2017). Trayectorias y expectativas en China. Una aproximación descentrada a la movilidad internacional española. *Migraciones*, (43), 65-89. <https://doi.org/10.14422/miq.i43.y2017.004>
- Southwell, Miryam. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Flacso-Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Terigi, Flavia. (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, 28, 29 y 30 de mayo. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, Flavia. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria en Argentina: Porqué son tan necesarios, porqué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, (29). <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, Flavia. (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* (pp. 161-183). Publifadecs.
- Therborn, Göran. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, Guillermina. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Flacso-Homo Sapiens. <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-concursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>

Tiramonti, Guillermina., Braslavsky, Cecilia. y Filmus, Daniel. (1995). *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Grupo Editorial Norma

Tiramonti, Guillermina. y Ziegler, Sandra. (2008). *La Educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

Urresti, Marcelo. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Una escuela para los adolescentes* (pp. 11-78). Losada, Buenos Aires.

Vommaro, Pablo. (2017). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (11), 1-9. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/4505>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

