

# Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares

Pablo Francisco Di Leo<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-9362-1399

Mariana Alejandra González<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-3536-3755

## Resumen

En este artículo presentamos los principales hallazgos de una investigación cuyo objetivo general es analizar las representaciones en torno a la escolaridad en los relatos biográficos de personas migrantes que residen en barrios populares, indagando sobre las vinculaciones entre sus propias trayectorias educativas y las de las niñas y los niños que tienen a cargo. Para la construcción de datos se desarrolló una estrategia metodológica cualitativa, realizando entrevistas biográficas semiestructuradas a adultos migrantes, que residen en un barrio vulnerabilizado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, y que tienen niñas y niños a cargo cursando la escuela primaria. Para el análisis de los datos se siguieron los lineamientos de la teoría fundamentada. Aquí se desarrollan los principales resultados del estudio, organizados en torno a tres dimensiones: experiencias educativas de los adultos; escolaridades de los niños; transmisión intergeneracional de las experiencias. El artículo concluye que las personas migrantes de sectores populares construyen y transmiten intergeneracionalmente sus experiencias escolares atravesando diversas pruebas sociales y discontinuidades identitarias, en las que van mutando los sentidos y las articulaciones de las lógicas de la acción: integración, estrategia y subjetivación. Se observa la centralidad que ocupa la trayectoria educativa como un elemento primordial de sostén del proyecto migratorio familiar, consolidado como un esfuerzo común.

## Palabras clave

Migración – Escuela – Individuación – Identidad – Generación.

---

<sup>1</sup>- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Contactos: pfdileo@gmail.com; marianaa.gonzalez@yahoo.com



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945203928>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

# ***Biographical narratives of immigrants: construction and intergenerational transmission of school experiences***

## **Abstract**

*This article presents the major findings of an investigation whose general purpose is to analyze the representations around schooling in biographical accounts by migrants who reside in poor urban fringes, in order to explore the relationships between their own educational trajectories and those of girls and boys under their care. To construct data, a qualitative methodological strategy was devised with the use of semi-structured biographical interviews with adult migrants who live in a vulnerable neighborhood in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina, and who are parents or take care of girls and boys in elementary school. Data analysis was based on the guidelines provided by the grounded theory. This article develops the main results of the study, organized in three dimensions: educative experiences of the adults; schoolings of children; intergenerational transmission of experiences. Conclusion is that migrants from popular sectors construct and transmit intergenerationally their school experiences going through several social tests and identity discontinuities, in which changes occur in the meanings and the articulations of logics of action: integration, strategy, and subjectivation. The educational trajectory takes a central role as a primary element of support to the family migratory project, consolidated as a shared effort.*

## **Keywords**

*Migration – School – Individuation – Identity – Generation*

---

## **Introducción**

Desde fines del siglo XIX y principios del XX se registra en Argentina la llegada masiva de inmigrantes europeos que eran bienvenidos por los gobiernos de la época, por considerar sus aportes en torno a la honra del trabajo, valores de civilidad y su contribución ciudadana. La escuela cumplía un rol fundamental puesto que posibilitaba la transmisión de misma historia, geografía, símbolos patrios, en fin, saberes y prácticas básicas para la construcción y acceso a la ciudadanía en una sociedad (BEHERAM, 2012). A lo largo del tiempo se suceden diversos períodos que conllevan cambios en materia migratoria. A partir de 1945 comienzan a registrarse extranjeros<sup>2</sup> de países vecinos ubicados en las fronteras, que realizaban tareas agrícolas. En 1960, debido a la crisis del campo, estos se movilizan hacia Buenos Aires y se insertan en el área fabril. Ante la falta de una política

---

**2-** En lo que sigue, sin adherir a una adscripción de género, utilizamos el masculino para los sustantivos en plural, con el solo fin de facilitar la lectura.

habitacional adecuada, se instalan en las villas de la ciudad.<sup>3</sup> En ellas se evidencian carencias materiales y sanitarias (CRAVINO, 2009; VACCOTTI, 2017).

A partir de 1976, con gobiernos de economía liberal, en los que se dicta la *Ley Videla* (nº 22.439/1981) –por la cual el inmigrante indocumentado no puede tener acceso a servicios de salud, educación, trabajo–; se desarrolla una política migratoria de corte policial. Durante las presidencias de Carlos Saúl Menem (1989-1999) tienen lugar acciones contrapuestas, algunas de apertura y otras restrictivas. El fin de esta etapa coincide con la crisis del modelo neoliberal, los inmigrantes son acusados del fracaso socioeconómico y se extienden las miradas xenófobas. Hacia el final del siglo, las políticas migratorias se vuelven restrictivas, con mayores limitaciones, impedimentos y expulsiones que afectan principalmente a migrantes regionales. En el contexto discursivo, tanto a nivel político como de los medios de comunicación, “[...] el inmigrante regional aparece como un fenómeno novedoso, masivo, incontrolable y peligroso” (HALPERN, 2007, p. 152).

Desde entonces, tal como ocurre en otros procesos de movilidad migratoria Sur-Sur, se construye una imagen del migrante regional estigmatizada (BARTLETT; RODRÍGUEZ; OLIVERA, 2015). La influencia de los medios de comunicación, las expresiones de políticos y figuras relevantes, posicionan al extranjero como usurpador, ladrón, oportunista o enfermo (BEHERAM, 2012). Se trata de fenómenos de etnicización, en tanto se hipervisibilizan los rasgos fenotípicos y se funden con los de residencia; entonces negros y villeros quedan agrupados en el genérico bolivianos (GRIMSON; CAGGIANO, 2012; VACCOTTI, 2017).

Según el último censo, la población migrante en Argentina actualmente representa el 4,5% del total. Se ubican principalmente en el área metropolitana de Buenos Aires. Realizan mayormente trabajos de construcción, tareas domésticas y de costura en talleres textiles. En las villas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) residen 163.587 personas (5% de la población total). De ellas el 34% proceden de países extranjeros. A su vez, de aquellos jefes de familia de origen regional, el 69% de sus hijos son nacidos en la CABA y el 31% son extranjeros (INDEC, 2012). Si bien la mayoría de los niños que viven en villas son argentinos, son tratados –estigmatizados y discriminados– como si fueran extranjeros. La peyorativa denominación migrantes de segunda generación invisibiliza la subjetividad de cada uno, al quedar subsumidos bajo el rasgo étnico (NOVARO; DIEZ, 2015).

Esta reproducción de los estereotipos negativos heredados de los padres es uno de los mecanismos de legitimación de las desigualdades, como hijos de migrantes no deseados. Se produce así una *marcación étnica* de estos niños, adolescentes y jóvenes, reforzando procesos de alterización de quienes se perciben como diferentes de los otros nativos argentinos. En este sentido, como surge del estudio de Di Leo y Tapia (2013), el sentimiento de vergüenza en relación al uso de la lengua –u otras dimensiones centrales del sí mismo– genera fuertes marcas en las subjetividades de jóvenes migrantes o hijos de migrantes, especialmente cuando se produce o profundiza en sus experiencias escolares.

El abordaje de estas complejidades presentes en las experiencias sociales de personas migrantes exige un cambio de mirada sociológica. Si bien las representaciones clásicas de lo social siguen teniendo un lugar importante, cada vez más investigaciones en dicho

**3-** Las villas son urbanizaciones informales que resultan de ocupaciones no planificadas de tierra urbana vacante. Se caracterizan por una alta densidad poblacional y por la presencia de viviendas construidas con materiales precarios y producto de desechos. Sus habitantes suelen ser trabajadores informales o con baja calificación a quienes se les suele atribuir características estigmatizantes (CRAVINO, 2009; VACCOTTI, 2017).

campo se centran en los individuos, sus experiencias, reflexividades y construcciones identitarias. En esta línea se posiciona la sociología de la individuación de Martuccelli (2007), la cual se interroga por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico. Esta sociología se vale de dos operadores analíticos, que permiten el estudio de las vinculaciones entre lo social y lo individual. En primer lugar, la noción de soporte remite a las capacidades existenciales y sociales del individuo de sostenerse en el mundo. No hay individuo sin un conjunto muy importante de soportes afectivos, materiales y simbólicos, que se despliegan en su experiencia biográfica, a través de un entramado de vínculos con sus entornos sociales e institucionales. En segundo lugar, la noción de prueba refiere a aquellos desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados y desigualmente distribuidos, comunes a una sociedad por la que atraviesan los sujetos. Estos aun teniendo similares recursos, no los superan de la misma manera (ARAUJO; MARTUCELLI, 2012).

Esta mirada nos permite aproximarnos analíticamente a la experiencia social de los individuos, a partir de un doble movimiento: por un lado, es una manera de percibir el mundo social (sus condicionamientos y situaciones preexistentes), por el otro, en la medida en que lo social no está dado *a priori*, ni tiene unidad ni coherencia, es necesario construirlo y así construirse a sí mismo. De este modo, la experiencia no es ni totalmente determinada, ni totalmente libre. Dubet (2013) estudia las experiencias sociales a partir de tres lógicas de acción, que permiten comprender cómo actúan los sujetos y construyen su mundo personal y social: integración, los sujetos actúan según normativas externas que han sido interiorizadas; estrategia, remite a un conjunto de recursos movilizados en situaciones de intercambios sociales particulares; subjetivación, es un sentido autónomo en el accionar del actor, una reflexividad interior que dialoga con las marcas sociales incorporadas. En este punto recuperamos la noción de experiencia escolar, definida como “[...] la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (DUBET; MARTUCELLI, 1998, p. 79). A su vez, la experiencia escolar se le presenta al actor como una prueba, que le impone el trabajo de combinación de dichas lógicas.

En este artículo presentamos los principales hallazgos de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO Argentina), cuyo objetivo principal es analizar las representaciones sobre experiencias escolares en las narrativas biográficas de personas migrantes que residen en barrios populares de la CABA, Argentina, indagando sobre las vinculaciones entre sus propias trayectorias educativas y las de los niños que tienen a cargo. En la siguiente sección sintetizamos la estrategia metodológica utilizada para la construcción y análisis de datos. Luego desarrollamos los principales resultados del estudio en torno a tres grandes dimensiones abordadas en el estudio: experiencias educativas de los adultos; escolaridades de los niños; transmisiones intergeneracionales de experiencias. En las conclusiones presentamos una síntesis y articulación de las principales categorías y herramientas conceptuales desarrolladas.

## Estrategia metodológica

En la investigación se optó por una estrategia metodológica de tipo cualitativa, ya que permite abordar las significaciones de los sujetos como inherentes a sus actos, las relaciones y las estructuras sociales (VASILACHIS DE GIALDINO, 2007). Se eligió como técnica la entrevista biográfica ya que permite investigar el sentido de la experiencia humana común en lugares sociales específicos, no correspondiendo con verdades sobre los hechos vividos, sino a “[...] una versión posible que les atribuye los que vivenciaron los hechos, a partir de los datos de su biografía, de su experiencia, de su conocimiento y de su visión del futuro” (MINAYO, 2009, p. 125). Retomando las propuestas de Leclerc-Olive (2009), en la primera entrevista se solicitó a los migrantes que identificaran las vivencias que consideraran como más significativas a lo largo de sus experiencias escolares y las de sus niños a cargo. Los acontecimientos o giros biográficos permiten identificar los momentos de bifurcación o de cambios importantes en las experiencias individuales. Dichos sucesos son seleccionados, descritos y evaluados por las personas a la luz de sus experiencias posteriores. Por ende, desde esta perspectiva el relato biográfico detenta un carácter performativo: no recupera ni representa una historia sino que la instituye desde el presente en virtud de la selección de los acontecimientos significativos por parte de las y los entrevistados.

Es importante aclarar que en este estudio se accede a las experiencias escolares de los niños a partir del relato de los padres. Por lo cual no es posible concebir unas sin las otras. En algunas ocasiones se recurre explícitamente a las experiencias de los padres, a fin de poder comprender mejor cómo se construyen las de los niños. Aquí radica una de las características centrales de las trayectorias: “Si una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez es atravesado por su estar en el tiempo” (NICASTRO; GRECO, 2009, p. 30). Es importante incluir la dimensión temporal, en pasado–presente–futuro, ya que la experiencia escolar de los niños está siendo. Ellos son actuales alumnos de escuelas primarias, por lo cual no es posible referirse a dichas trayectorias como procesos acabados, sino en permanente construcción.

El trabajo de campo se realizó durante el 2016, en una villa de la CABA. Los participantes fueron contactados por medio de una informante clave, quien trabaja en un servicio de salud de la zona, y luego se procedió con la estrategia de bola de nieve. Cada encuentro duró una hora y media aproximadamente. En algunos casos se mantuvieron dos entrevistas por cada participante, las mismas tenían lugar en el servicio de salud local, que facilitaba un consultorio. Dichos encuentros supusieron un acercamiento a las representaciones que los sujetos construyen en torno a sus propias historias de vida. Para lograrlo se buscó sostener durante todo el trabajo de campo una permanente reflexividad sobre las fronteras existentes entre la entrevistadora y los entrevistados, vinculadas a sus diversas procedencias e identidades de clase, profesionales, de género, raza y nacionalidad (GUBER, 2001). El hecho de que las entrevistas se realizaron en un centro de salud del barrio facilitó la construcción de una relación de confianza que, si bien no anuló totalmente las fronteras simbólicas, permitió construir puentes que sostuvieron el involucramiento

de los sujetos participantes durante los sucesivos encuentros. En los mismos algunos se sintieron movilizados –llorando, riendo–, tanto que al siguiente encuentro traían recuerdos nuevos. Tal como sostuvimos anteriormente, el relato tiene carácter performativo: en estas narraciones formuladas frente a otro advienen las producciones de sentidos, presentaciones y proyecciones en torno a las identidades y experiencias propias y de los niños a cargo.

Antes de comenzar las entrevistas, se explicó a cada participante el proyecto de investigación (finalidad, duración, marco institucional, entre otros). Ellos han expresado su voluntad de participar. A su vez fueron avisados de la posibilidad de abandonar el encuentro en el momento que quisieran, sin tener que explicar motivo alguno. Se les garantizó total confidencialidad, utilizando datos de identificación ficticios en posteriores transcripciones o publicaciones. Todo esto quedó sellado con la firma del consentimiento informado. Cada participante recibió una copia del mismo, con datos de contacto de la tesista y su director.

Se realizaron un total de doce entrevistas biográficas semiestructuradas a siete migrantes que tienen a cargo niños que asisten a la escuela primaria del barrio. En la Tabla 1 detallamos la conformación y las principales características de la muestra de los migrantes entrevistados y de los niños que tienen a cargo:

**Tabla 1-** Perfil de migrantes entrevistados y niños a cargo

| Pseudónimo del / de la entrevistado/a | País de origen | Edad | Máximo nivel escolar alcanzado                            | Motivo interrupción de trayectoria escolar   | Nivel escolar de niños a cargo  |
|---------------------------------------|----------------|------|---|--|---|
| Mary                                  | Paraguay       | 32   | secundario incompleto                                     | Se escapa de la casa.  | Un hijo en primaria, una hija en jardín infantes.   |
| Ester                                 | Bolivia        | 41   | secundario completo (abandonó y retomó luego)             | Se va de la casa. Cuando su situación se hace estable, retoma estudios (en Bolivia). | Hijos en primaria y secundaria en curso.  |
| Richard                               | Bolivia        | 41   | secundario incompleto                                     | “Por joven rebelde que no supo aprovechar oportunidades”.                            | Hijos en primaria y secundaria en curso.  |
| Lorelei                               | Bolivia        | 33   | primario incompleto                                       | Ir a trabajar, situación de violencia en la casa. Escapa.                            | Hijos en nivel primario.  |
| Mario                                 | Bolivia        | 48   | secundario incompleto                                     | Fallece el padre, sale a trabajar junto con sus hermanos.                            | Hija en primaria en curso, hijos cursando secundaria.   |
| Dominique                             | Bolivia        | 56   | terciario incompleto                                      | Incompatibilidad con tareas domésticas.  | Hijos mayores de 18 años (uno retomó el secundario, otro en curso). Nietos a cargo cursando primaria. |
| Roberta                               | Paraguay       | 60   | primario completo (abandona en Paraguay y retoma en CABA) | No hubo incentivo de su familia. Las mujeres destinadas al ámbito doméstico.         | Hijos mayores de 18 años con secundario incompleto. Nietos y sobrina a cargo cursando primaria.       |

Fuente: Elaboración propia.

Los entrevistados tienen entre 30 y 60 años de edad, todos son de zonas urbanas. Roberta es la única entrevistada que nació y vivió durante su infancia en un pequeño distrito rural, a 70 kilómetros de Asunción, Paraguay. Para dimensionar cómo son sus lugares de origen recuperamos algunos fragmentos de sus testimonios, en torno a los aspectos más valorados: “Vivía libremente, no vivía cerrado como acá, que tienes que poner reja a todo acá. Y allá no. No vivía, no veía esa violencia. Era todo tranquilo, entre vecinos, vos vivías con la puerta abierta y no te robaban, no te sacaban nada [...]” (Ester). “Me gustaba mucho andar a caballo... me escondía de mi mamá, porque mi mamá tenía, eh, mucha vaca para...ordeñar y ella después de ordeñar la vaca, eh, mis hermanos más grandes la llevaban a otro campo” (Roberta).

Actualmente, todos los participantes residen en la villa 1-11-14, ubicada en Bajo Flores, en la zona sur de la CABA. Las villas constituyen barrios con tramas urbanas difusas, disposiciones no amanzanadas, servicios básicos deficientes e irregularidades sobre la tenencia de suelo (CRAVINO, 2009). Allí residen 27.973 habitantes. Un cuarto de esos hogares no dispone de servicio de red cloacal lo que constituye un riesgo sanitario y repercute también en las condiciones ambientales del barrio (INDEC, 2012).

Para el análisis de los datos, se retomaron los criterios de la teoría fundamentada (*Grounded theory*), desde la cual se propone un ida y vuelta permanente entre la teoría y los datos construidos en el trabajo de campo. Dicha articulación permite la elaboración de las siguientes instancias, así como la delimitación del criterio de saturación teórica, dando cuenta del agotamiento de información nueva aportada por los sujetos participantes, para la construcción de nuestras categorías. Paralelamente a la toma de entrevistas y observaciones, se utilizó como auxiliar el software Atlas.ti para organizar las entrevistas y realizar las primeras codificaciones de las mismas a partir de dos procedimientos complementarios:

- Codificación *top-down*: retomando el trabajo conceptual previo y las principales dimensiones de las guías de entrevistas semiestructuradas, se formuló una primera lista de códigos que se aplicó al *corpus* documental para realizar una primera clasificación de la información.
- Codificación *bottom-up*: se incorporaron nuevos códigos o modificando los existentes a medida que identificaba temas, información y núcleos de sentido relevantes a partir de la lectura y relectura del *corpus* discursivo.

Una vez finalizado el proceso de codificación de la totalidad de las entrevistas, para facilitar el trabajo de análisis, se agruparon los códigos en familias, según afinidades en las temáticas, los significados o sus vinculaciones con conceptos provenientes del marco teórico y el estado del arte, que se terminó de construir en diálogo con los datos. A fin de identificar las categorías centrales, se utilizaron los criterios de parsimonia –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posibles– y de alcance –aplicar el campo de análisis sin desligarse de la base empírica– en diálogo con el estado actual del arte y el marco conceptual (STRAUSS; CORBIN; ZIMMERMAN, 2002; VASILACHIS DE GIALDINO, 2007).

A continuación, desarrollamos las categorías centrales identificadas a partir del análisis, en torno a tres grandes dimensiones abordadas en el estudio: experiencias educativas de los adultos; escolaridades de los niños; transmisión intergeneracional de las experiencias.

## **Experiencias educativas de los adultos: entre mandatos familiares y escolares**

Al narrar sus experiencias en escuelas primarias en sus países de origen, los migrantes destacan la importancia del orden, la disciplina, el respeto a las normas y a los docentes.

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

Este tipo de dinámicas se corresponden con un ordenamiento institucional tradicional propio de la sociedad moderna. Las instituciones clásicas (escuela, familia, iglesia) aseguraban la estabilidad y reproducción de un orden, al transformar los valores en normas y éstas en personalidades individuales. La familia y la escuela son las principales instituciones encargadas de la socialización de los actores, por medio de la transmisión de pautas morales, usos y costumbres valoradas, orden en rutinas diarias (DUBET; MARTUCELLI, 1998). Vemos una primacía de la lógica de integración, puesto que los entrevistados se comportan como estudiantes que, al aprender roles, reproducen los valores de la sociedad.

Ahora bien, aun con modos disciplinadores y con docentes inapelables, los entrevistados ubican a la escuela como un soporte en sus biografías. Destacan que allí podían jugar, divertirse, ser escuchados y contenidos por las maestras. Es importante mencionar que los participantes vivían situaciones de violencia, obligaciones laborales o domésticas y vulneración de sus derechos. En tales contextos la escuela se consolida como un refugio, que “[...] ante la escasez de otros amortiguadores materiales y simbólicos, se establecen como soportes de la vida y producen al mismo tiempo transformaciones en sus espacios de sociabilidad” (SUSTAS; TOURIS, 2013, p. 35).

Por otro lado, para los entrevistados asistir a las clases implica un desafío, en tensión con otras demandas, que no siempre pueden sortear de manera exitosa.

E<sup>4</sup>: ¿Y vos pudiste estudiar?

M: Sí, pero me faltaban dos años para salir de bachiller. No pude porque, el tema es de ... la economía. Eh, falleció mi papá y mi mamá no sabía, digamos, cómo mantenernos. Porque mi

---

**4-** Entrevistador.



papá era el único que trabajaba en la casa. Mi mamá, cuando falleció, no sabía qué es lo que iba a hacer, o sea que ahí hemos empezado nosotros a salir de la casa, ir a trabajar (Mario).

En los testimonios las pruebas familiar y económica se imponen sobre la escolar: las obligaciones domésticas o de manutención económica son muy fuertes, al punto de atentar con la continuidad en la escolaridad. Desde aquí también observamos la lógica de integración atravesada por mandatos de género, dado que se enfatiza el lugar de la mujer en el ámbito doméstico y el del hombre como proveedor. La interiorización de los mandatos sociales se presenta como los principales motores de acción: el padre de una entrevistada considera que las mujeres no necesitan estudiar, mientras que el testimonio de Mario refiere a la necesidad de proveer económicamente a su familia, ante el fallecimiento del padre.

La vinculación entre familia y escuela se estructura a partir de tres grandes líneas de sentido. La primera de ellas refiere a la injerencia de los padres de los entrevistados en su escolaridad. Una participante recuerda: “A mi papá le daba lo mismo si no estudiábamos [...] Que los hijos estudien hasta donde puedan. Si eres inteligente por ahí vas a seguir, sino no” (Ester). Todos detallan que no había un acompañamiento activo en la escolaridad, no los ayudaban con las tareas ni promovían su continuidad. En esta actitud de sus progenitores, de no apoyo activo a la escolaridad de sus niños a cargo, observamos una primacía de la lógica de integración.

En segundo lugar, es posible ubicar la relación de los padres de los entrevistados hacia la institución escolar, principalmente hacia las docentes: “Si alguna vez mi papá iba al colegio, porque le mandaban una nota o algo, mi papá le autorizaba al maestro que ‘si mi hija se porta mal, castíguele’” (Ester).

Otra línea de sentido refiere al modo en que los docentes convocaban a las familias, durante la dinámica escolar. Los entrevistados sostienen que sus padres eran citados solo cuando había problemas de conducta o de desempeño con sus niños a cargo; el principal medio de comunicación era el cuaderno de comunicados. Santillán y Cerletti (2011) consideran que durante el siglo XX se minimizaba la necesidad de que las familias estuvieran presentes en las prácticas formales de educación, ya que primaba una confianza en los instrumentos escolares (administración del tiempo y del espacio escolar, los contenidos, la organización del currículo y el cuaderno). Podemos observar una preeminencia jerárquica de la escuela sobre la familia. Esta debe participar en los tiempos y espacios asignados, lo que no resulta conflictivo para los entrevistados.

## **Escolaridades de los niños:** entre afectos, estrategias y demandas

En esta sección desarrollamos los aspectos salientes de la escolaridad de los niños a cargo de los entrevistados que, tal como indicamos en la sección metodológica, se construyen a partir de las representaciones de los padres, por lo que se trata de proyecciones narradas. En primer lugar, estos señalan a la contención y el afecto como fundamentales:

Eh, las saqué del colegio, en ese entonces municipal, porque si bien yo tuve desde la primaria, la religión, lo que yo hablé en esa escuela es la contención. (...) que los docentes marquen los límites. (...) Y siempre con afecto. Incluso se notaba en mi casa, en la forma de comer, en la educación de pedir permiso, en todas esas cosas que iban con nosotros. Lo que me gustaba también es que capaz, si había algo para decirnos, póngale de un detalle de los chicos o lo que fuera, siempre podíamos hablar en forma privada, nos decían “Fijese esto o aquello” y después las reuniones (Dominique).

Tal condición afectuosa y de contención remite una de las formas del reconocimiento identificadas por Honneth (1997): la afectiva o amor. La misma se produce en los vínculos cara a cara, contribuye a la autoconfianza, la seguridad en sí mismo y la autonomía. Las identidades y experiencias personales requieren de la aceptación intersubjetiva, del respeto de sí por otro<sup>5</sup>. Las maestras ocupan (y han ocupado) el lugar de otro significativo de Mead (1982), puesto que quienes encarnen ese lugar cumplen la función de brindar validación personal por los logros alcanzados, más allá de la objetivación del mundo.

Otra cuestión importante es la elección de escuela, la cual no se produce por medio de una planificación, sino que priman otras razones tales como: la disponibilidad de vacantes, la cercanía, la recomendación, que todos los niños a cargo vayan a la misma institución o la funcionalidad con sus rutinas laborales. Aquí prima la lógica de la acción estratégica, puesto que los actores reconocen diversos factores que inciden en la elección de escuela y priorizan unos sobre otros, con vistas a lograr los objetivos propuestos. A su vez, los entrevistados comparan las escuelas de sus países natales (durante su propia experiencia escolar) con la de los niños en CABA. Hay aspectos que no difieren entre sí, tales como el formato escolar, los tipos de establecimiento, los horarios de clase y la cantidad de alumnos. En otras características la escuela argentina parece mejor que las propias: gratuidad, ayuda en los materiales (útiles escolares y libros) y el comedor. Finalmente, sus escuelas natales se ven ventajosas en cuanto a la exigencia hacia los alumnos: respeto, presentación prolija, tareas y aprendizaje. Consideran que aquí se enseña lo básico, mientras que allí se profundizan más los temas.

A partir de esta comparación podemos ver una mutación institucional. Durante la modernidad, las instituciones tradicionales, mediante el programa institucional, ordenaban el rumbo de los actores. El docente era preservado bajo su rol y obedecido indiscutidamente (DUBET, 2007). Esta configuración institucional es la que los entrevistados han vivido durante sus escolaridades primarias, la cual permanece vigente cual ideal, que orienta sus percepciones y reclamos. Con la masificación escolar, el capitalismo, los medios de comunicación, la pobreza, entre otros, se rompe la alianza entre escuela y sociedad. Los individuos no se identifican más totalmente con los principios sagrados, homogéneos y trascendentes; ahora exigen ser reconocidos en sus singularidades. Los maestros son cuestionados por las familias que buscan asegurar un trato igualitario y la formación en herramientas valoradas en el mercado laboral. En la actualidad, las escuelas se han vuelto menos rígidas y disciplinadoras. Frente a lo cual, los migrantes reclaman por mayor a

**5-** Las otras formas de reconocimiento son: la jurídico-moral, que implica la lucha del individuo por ser titular de los mismos derechos y estatus moral que los demás sujetos; y la ético-social o solidaridad, que surge a partir de las valoraciones sociales acerca de las capacidades y formas de vida de los individuos, que repercuten en su autoestima (HONNETH, 1997).

autoridad, tal como vivieron en sus experiencias escolares. Se produce así una tensión entre lo que desean y lo que encuentran, que se expresa en aquellos aspectos que consideran desventajosos en las escuelas porteñas. Frente a estas condiciones institucionales, los adultos se comportan de manera comprometida hacia la escolaridad de sus niños a cargo: demandan reportes, revisan cuadernos y ayudan con deberes.

Por un lado, los entrevistados expresan que valoran la educación en Argentina, por la posibilidad de continuar sus estudios, en niveles medio y superior, lo cual es obstaculizado en sus países de origen. La actitud de apoyo activo está alineada con tales expectativas de carrera escolar (TENTI FANFANI, 2007):

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

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

M: Qué pregunta.

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

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

E: Por mis hijos (Ester).

Por otro lado, la relación familia-escuela puede ser leída en consonancia con el declive institucional, por el cual las instituciones pierden el poder hegemónico sobre los sujetos. La escuela es destronada como aquella capaz de signar los rumbos de los actores. Este declive también se refleja en el respeto a la autoridad docente (DUBET, 2007). Es posible observar que en un tiempo actual la autoridad no se legitima en los tipos ideal tradicional o racional-burocrático, sino fundamentalmente en el carismático (WEBER, 1983)<sup>6</sup>. Lo cual significa que una persona es obedecida en la medida en que presente determinados rasgos en su personalidad. Esto da cuenta de una fragilidad e inestabilidad en la autoridad, dado que el sujeto o sus rasgos pueden ser prontamente reemplazados (MARTUCELLI, 2009).

Los participantes observan la fragilidad de la autoridad docente y el declive de la institución escolar, por tal motivo la supervisan. Es decir, en la medida en que esta institución y su representante tradicional no ocupan más el lugar protagónico en la escena social, ellos se esfuerzan en asegurar una carrera escolar exitosa, por medio de una presencia activa en la escolaridad de sus hijos. Ahora ellos desarrollan sus experiencias sociales, superan las pruebas de la sociedad, valiéndose de los soportes que construyen.

---

**6-** Según el tipo de legitimidad que lo fundamenta, Max Weber (1983) diferencia tres tipos ideales de autoridad: a) Tradicional: fundada en la fuerza de la costumbre que conduce a aceptar el mando de quienes la tradición señala; b) Racional-legal: que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen; c) Carismática: que descansa en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer.

Por lo tanto, podemos pensar que los migrantes tienen tanta preocupación por el devenir escolar de sus niños a cargo porque ya no confían en la escuela como antes.

En tercer lugar, los entrevistados consideran que las maestras hoy están más dispuestas que antes a brindar información a los padres, pero solo si estos la solicitan. Es decir, la relación escuela-familia, se produce de manera similar a los tiempos pasados. La escuela convoca mediante el cuaderno de comunicados cuando hay quejas en torno a sus niños a cargo: "(...) en el tiempo que ellos [los hijos] han estudiado, serán dos veces que me hicieron llamar. Después, no había problemas, de... o sea que siempre nos comunicábamos mediante el cuaderno. Nada más" (Mario).

Tenti Fanfani (2007) observa que esta relación se produce a partir de un modelo que favorece una participación individual, limitada en su peso y que se manifiesta en una situación de poder asimétrica, donde la institución escolar ejerce un papel dominante. Algunos estudios actuales consideran que las escuelas muchas veces esperan que los padres de los alumnos colaboren con ciertas tareas escolares, sin embargo estos no disponen del tiempo o no están escolarizados lo suficiente para poder responder. De este modo se produce un desencuentro (CASTRO; REGATTIERI, 2012).

### **Transmisión intergeneracional de las experiencias: entre progresos, méritos y esfuerzos**

Otra categoría central identificada al vincular las representaciones y proyecciones en torno a las experiencias escolares los migrantes y de sus niños a cargo es la transmisión intergeneracional mediada narrativamente. Mario, al contarle a su hijo la vivencia de su abandono escolar y sus consecuencias, intenta convencerlo de que "no cometa los mismos errores":

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

E: ¿En qué sentido?

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

En dichas relaciones se produce una transmisión, que implica un pasaje, de conocimiento, modos de hacer, culturas, tradiciones, historias. Los receptores no son pasivos, sino que modifican ese legado, de modo que lo puedan portar. Se trata de habilitar a un hacer diferente a partir de la transmisión de lo propio (NICASTRO; GRECO, 2009). Los entrevistados esperan que sus niños a cargo no repitan su historia, sino que tomándola puedan hacer algo diferente.

Al analizar las experiencias escolares de los padres –previas– y las expectativas en torno a la de sus niños a cargo –en la actualidad–, sobresale un cambio de actitud. Tal como vimos, cuando los participantes eran alumnos de escuela primaria, no eran

apoyados activamente. En un tiempo actual, en cambio, están muy presentes, colaboran y se preocupan. Uno de los principales sentidos que se expresa en esta actitud novedosa, es la creencia que sostiene que por medio de la educación se puede progresar. Mario les dice a sus hijos que estudien, “[...] que no sean como nosotros”. Atribuye su inserción laboral no calificada en el ámbito textil a la falta de estudios, por lo cual insiste para que los niños no los abandonen. Es así que la educación facilitaría la movilidad social ascendente.

A partir de su trabajo de investigación con población chilena, Araujo y Martucelli sostienen que la educación se presenta como una promesa individual de movilidad social:

Entre los mayores, 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). Para ellos, y leyendo el proceso actual de su propia experiencia, sus hijos se encuentran en un indudable proceso de movilidad escolar ascendente. (2012, p. 86).

Si bien en un pasado había una movilidad ascendente, hoy esto no puede garantizarse más. Se diversifican los mercados y se multiplican las credenciales escolares, pero no al compás de los empleos (TENTI FANFANI, 2007). “La ausencia de calificación escolar puede entonces parecer una ‘calificación negativa’, se convierte en algo más que una carencia, es una verdadera desventaja” (DUBET; MARTUCELLI, 1998, p. 51). Las poblaciones de sectores populares –y especialmente los migrantes– confían en la promesa de movilidad social ascendente, en parte porque no ven otra vía para tal fin (ARAUJO; MARTUCELLI, 2012; BARTLETT; RODRÍGUEZ; OLIVERA, 2015). La expectativa en torno a la movilidad social ascendente deviene central en los proyectos migratorios, puesto que justifica, en parte, la permanencia –al menos temporal– en la sociedad de acogida del grupo familiar (MUDANÓ; MOSCOSO; SÁNCHEZ, 2011).

La identidad es una representación, una ficción de sí mismo, que se expresa en su dimensión narrativa simbólica (ARFUCH, 2002). La misma se construye en el discurso, por tal motivo es menester considerar las prácticas enunciativas y la interdiscursividad social, puesto que allí se producen los desplazamientos de significados. Los migrantes priorizan la construcción narrativa de sus identidades parentales por sobre cualesquiera otras posiciones (como podría ser sujetos con derecho a la educación) o identidades, tradiciones culturales o nacionales. Podemos decir que cuando los entrevistados afirman que deciden no regresar a sus países de origen ni retomar sus estudios hoy por motivos laborales o domésticos, se identifican fundamentalmente con el rol parental –provisión económica, cuidado y soporte de trayectorias escolares de los niños– por encima del afán de retornar a sus países o continuar aquí sus estudios.

Otra categoría emergente, articulada con las anteriores, que tensiona las experiencias escolares de adultos y niños es el pasaje del mérito individual al esfuerzo familiar. En el pasado, los entrevistados, al no contar con el apoyo de sus familias, el éxito escolar era producto del propio mérito, un mérito individual. Un ejemplo refiere al abandono escolar, motivado por razones domésticas (sean situaciones sufridas de violencia o ayudar en quehaceres) o laborales. Si bien, ellos no se atribuyen dicho abandono a una poca

capacidad intelectual o poco esfuerzo, tampoco señalan causas sociales, estructurales o contextuales. Richard sostiene que dejó el secundario por juntarse con mala amistad: “Malos muchachos que no les importaba el estudio, era boludear. [...] Y yo perdí esa oportunidad”.

En el presente, el éxito escolar deviene del esfuerzo familiar. Los entrevistados se responsabilizan en tanto adultos a cargo de menores, por aquello que les sucede a los niños. La causa de su posible fracaso frente a la prueba escolar se traslada al mal desempeño personal o familiar de los adultos.

Es posible pesquisar en la narración de los entrevistados que, a partir de lo que ellos vivieron y del valor central que conceden a la escuela, el mérito individual pasa a ser esfuerzo familiar en la experiencia escolar de los niños. Es decir, los migrantes se comprometen con la trayectoria escolar de sus niños a cargo, están muy presentes frente a las docentes, así como asisten con los deberes (BARTLETT; RODRÍGUEZ; OLIVERA, 2015). La relación intergeneracional está mediada por el esfuerzo. Aquí tiene primacía la lógica de subjetivación, puesto que los adultos diseñan un modo de ser padres y apoyar a sus hijos o nietos, que es inédito en sus biografías.

Dicho esfuerzo toma forma, en parte, a partir de continuar viviendo en la CABA. Los migrantes entrevistados llegan a Argentina por motivos económicos o de vulneración personal. No obstante, una vez aquí añoran algunas características de sus países natales, como la presencia de sus familiares, vivir en zonas más tranquilas y seguras. Frente a ello, uno de los motivos centrales por los cuales continúan viviendo en este país es la educación de sus hijos. Estudios desarrollados en España con comunidades migrantes latinas también refieren el sentido de ascenso familiar que posibilitaría la educación. La incorporación de los hijos en el sistema educativo “[...] se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar y en la puerta para participar en un espacio que se asume menos excluyente y más horizontal que aquellos de los que los padres y madres forman parte” (MUDANÓ; MOSCOSO; SÁNCHEZ, 2011. p. 289).

## **Conclusiones**

Como sintetizamos en la Tabla 2, las experiencias y pruebas escolares (propia y la de sus hijos) ocupan un lugar central en las biografías de migrantes de sectores populares. La condición migrante implica diversas situaciones de desventaja –separaciones familiares; escolarizaciones previas muchas veces no reconocidas; dificultades idiomáticas; problemáticas de tipo habitacional, laboral, social; procesos burocráticos de documentación; estigmatización social–, que se profundizan por las múltiples carencias, vulnerabilidades y estigmatizaciones vividas en barrios populares. Sin embargo, lejos de reproducir modelos o normas de acción socialmente homogéneos y biográficamente continuos, los actores construyen y transmiten intergeneracionalmente sus experiencias escolares atravesando diversas pruebas sociales y discontinuidades identitarias, en las que van mutando los sentidos y las articulaciones de las principales lógicas de la acción:

**Tabla 2-** Experiencias escolares de migrantes

| Lógicas de la acción | Adultos  | Niños a cargo   | Transmisión intergeneracional  |
|----------------------|--|---|--|
| <i>Integración</i>   | Institución educativa disciplinar moderna. Reproducción de mandatos sociales en el ámbito escolar y familiar. Tipos de autoridad dominantes: tradicional y racional-burocrático.                   | Escuela como institución moderna continúa viva como ideal de los padres. Nostalgia cuando no la encuentran hoy: críticas por ausencias de disciplina y autoridad.         | Primacía del rol parental en narrativas identitarias, por encima de proyectos personales (retomar estudios) y tradiciones culturales (retorno a países de origen). |
| <i>Estrategia</i>    | Prueba escolar: subordinada a las pruebas económico-laborales y familiares (especialmente en mujeres). Evaluación racional de recursos y obstáculos, continuidad/no retorno en propia escolaridad. | Aspectos valorados: gratuidad, ayuda en materiales, comedor. Estrategias de elección de escuela: vacantes, cercanía, recomendación, funcionalidad para rutinas laborales. | Escuela como promesa individual de movilidad social ascendente. Principal motivo de permanencia en Argentina: escolaridad de los niños a cargo.                    |
| <i>Subjetivación</i> | Escuela como soporte: trato digno, contención, vínculo afectivo. Ocupa un lugar central como refugio subjetivo.  | Demandas a la escuela por contención y reconocimiento. Padres apoyan y supervisan activamente la escolaridad de niños, aun cuando ellos no han recibido tal apoyo.        | Transmisión narrativa de experiencias de adultos para que niños no las repitan. Prueba escolar: pasaje del mérito individual al esfuerzo familiar.                 |

Fuente: elaboración propia.

En las experiencias escolares de los migrantes en sus países de origen, desarrolladas a fines del siglo XX, priman los mandatos y las autoridades moralizantes y disciplinarias propios de las instituciones modernas (lógica de la integración). Sin embargo, las condiciones socioeconómicas de desigualdades y pobreza vividas por sus familias colocan a la prueba escolar en un lugar subordinado con respecto a los desafíos económico-laborales y, especialmente en las mujeres, a la reproducción doméstica de la vida (atravesadas por mandatos de género). De ahí que la interrupción de sus trayectorias escolares sea significada por los sujetos como un fracaso personal que no podrán revertir posteriormente (aun cuando muchos lo desean) debido a la prioridad de sus deberes parentales. Simultáneamente, los migrantes valoran los vínculos y los tratos dignos presentes en sus experiencias escolares como verdaderos refugios y soportes afectivos que marcaron sus procesos de subjetivación.

En torno a las trayectorias escolares de los niños a cargo, los adultos sostienen los ideales de la institución y la autoridad escolar disciplinarias e integradoras modernas. Por ende, critican como debilidades o ausencias las prácticas y los proyectos institucionales que no se correspondan con dichos ideales. En esta dimensión identificamos un fuerte peso de la lógica de la acción estratégica, ya que los actores privilegian en sus representaciones y elecciones de escuela la disponibilidad de diversos recursos ausentes o escasos en sus países de origen, como gratuidad, materiales, comedor escolar. También priorizan en la elección de instituciones educativas distintos factores que facilitan la continuidad en la escolaridad de los niños, articulados con los arreglos familiares: disponibilidad de vacantes, cercanía al hogar, recomendación de personas cercanas, funcionalidad para la movilidad a los espacios laborales. Aquí la lógica de la subjetivación también ocupa un

lugar relevante, tanto en las demandas de los migrantes para que la escuela contenga y reconozca a cada uno de los niños, como en el compromiso personal de los adultos apoyando y supervisando activamente sus trayectorias escolares.

Articulando las otras dos dimensiones abordadas, los migrantes colocan en una posición nodal la transmisión intergeneracional de sus experiencias, promesas y mandatos. Como indicamos arriba, los actores subordinan sus deseos, identidades y proyectos personales (retomar sus estudios, volver a sus países de origen) para cumplir con sus roles parentales, focalizados especialmente en asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de los niños. De esta manera, la transmisión intergeneracional de sus experiencias está marcada por la discontinuidad, ya que los adultos las resignifican y articulan narrativamente buscando que los niños no las repitan. Aquí la escuela sigue estando asociada con la promesa individual de movilidad social ascendente (propia de los regímenes de Estado de bienestar del siglo XX), aun cuando actualmente dicha promesa choca con las realidades socioeconómicas vividas especialmente por las familias de sectores populares en Argentina. Finalmente, encontramos un desplazamiento en los actores responsabilizados por el cumplimiento (o no) del mandato escolar meritocrático: desde el esfuerzo personal (asociado a la experiencia escolar de los adultos) hacia el esfuerzo familiar, significado como el principal soporte de las trayectorias escolares de los niños.

## Referencias

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafíos comunes, retrato de la sociedad chilena y sus individuos**. Santiago de Chile: Lom, 2012.

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. In: ARFUCH, Leonor (Comp.). **Identidades, sujetos y subjetividades**. Buenos Aires: Prometeo, 2002. p. 19-41.

ARGENTINA. Lei n° 22.439, de 23 de marzo de 1981. **Boletín Oficial de la República Argentina**, Buenos Aires, n. 24637, 27 mar. 1981. Disponible en: <[http://www.infoleg.gob.ar/?page\\_id=216&id=24637](http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=216&id=24637)>. Acceso en: 01 jul. 2019.

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. spe., p. 1153-1171, 2015.

BEHERAN, Mariana. Migraciones y educación en la Argentina: transformaciones y continuidades. In: NOVICK, Susana (Dir.). **Migraciones y políticas públicas: nuevos escenarios y desafíos**. Buenos Aires: Catálogos, 2012. p. 201-226.

CASTRO, Jean Margaret; REGATTIERI, Maritza (Org.). **Interacción escuela familia**. Brasilia, DF: Unesco: MEC, 2012.

CRAVINO, María Cristina. **Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009.



DI LEO, Pablo Francisco; TAPIA, Silvia Alejandra. En los márgenes de los márgenes: procesos de individuación y experiencias migratorias de jóvenes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. **Argumentos**, Buenos Aires, n. 15, p. 203-228, 2013.

DUBET, François. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología social**, Madrid, v. 16, p. 39-66, 2007.

DUBET, François. **El trabajo de las sociedades**. Buenos Aires: Amorrortu, 2013.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

GRIMSON, Alejandro; CAGGIANO, Sergio. Xenofobias descontroladas. In: CAGGIANO, Sergio et al. **Racismo, violencia y política**: pensar el Indoamericano, dos años después. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012. p. 61-78.

GUBER, Rosana. **La etnografía**: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma, 2001.

HALPERN, Gerardo. **Medios de comunicación y discriminación**: apuntes sobre la década del '90 y algo más. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación, 2007.

HONNETH, Axel. **La lucha por el reconocimiento**. Barcelona: Crítica, 1997.

INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos. **Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010**: censo del bicentenario. resultados definitivos. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2012.

LECLERC-OLIVE, Michèle. Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. **Iberofórum**, México, DF., v. 4, n. 8, p. 1-39, 2009.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo**. Santiago de Chile: Lom, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. La autoridad en las salas de clase: problemas estructurales y márgenes de acción. **Diversia**, Valparaíso, n. 1, p. 99-128, 2009.

MEAD, George Herbert. **Espíritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1982.

MINAYO, María Cecilia de Souza. **La artesanía de la investigación cualitativa**. Buenos Aires: Lugar, 2009.

MUDANÓ, Adela Franzé; MOSCOSO, María Fernanda; SÁNCHEZ, Albano Calvo. "Donde nunca hemos llegado": alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. In: GRUPO Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.). **Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes**: rompiendo estereotipos. Madrid: Iepala, 2011. p. 123-137.

NICASTRO, Sandra; GRECO, María Beatriz. **Entre trayectorias**: escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

NOVARO, Gabriela; DIEZ, María Laura. Ellos llevan a Bolivia en la sangre: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles en contextos de migración. **Horizontes Sociológicos**, Buenos Aires, v. 3, n. 6, p. 37-53, 2015.

SANTILLÁN, Laura; CERLETTI, Laura. Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. **Boletín de Antropología y Educación**, Buenos Aires, v. 3, n. 7, p. 7-16, 2011.

STRAUSS, Anselm Leonard; CORBIN, Juliet; ZIMMERMAN, Eva. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

SUSTAS, Sebastián; TOURIS, Cecilia. Refugios afectivos: el amor en los nuevos tiempos. In: DI LEO, Pablo Francisco; CAMAROTTI, Ana Clara (Ed.). **“Quiero escribir mi historia”**: vidas de jóvenes en barrios populares. Buenos Aires: Biblos, 2013. p. 33-50.

TENTI FANFANI, Emilio. **La escuela y la cuestión social**: ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

VACCOTTI, Luciana. Procesos migratorios y dinámicas de la informalidad urbana en la ciudad de Buenos Aires: genealogía de un problema sociológico. **Urbana**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 122-147, 2017.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1983.

*Recibido en: 15.06.2018*  
*Revisiones en: 17.09.2018*  
*Aprobado en: 27.11.2018*

**Pablo Francisco Di Leo** es doctor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales; magíster en Políticas Sociales, UBA; posdoctor del Instituto de Medicina Social, UERJ. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

**Mariana Alejandra González** es magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina; doctoranda de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales; licenciada en Psicología, UBA. Becaria Doctoral UBACyT, Argentina.