



Reflexiones en torno a las experiencias escolares de jóvenes migrantes: entre la desigualdad y el ejercicio de derechos

Mariana González

IPEHCS-CONICET, UNCO, Neuquén, Argentina (mariana.gonzalez@yahoo.com)

ORCID ID: 0000-0002-3536-3755

Recibido: 26 de octubre de 2021 | Aceptado: 11 de agosto de 2022 | Publicado en línea: 20 de diciembre de 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.7>

RESUMEN

En Argentina la educación secundaria es obligatoria desde el 2006; asimismo, es un derecho para la población migrante que debe ser garantizado en condiciones de igualdad respecto de los jóvenes nativos (Ley de Educación Nacional y Ley Nacional de Migraciones). Sin embargo, los datos de tasas de abandono y egreso efectivo muestran que este derecho se encuentra vulnerado. Frente a la complejidad de esta situación, el presente ensayo esboza algunos elementos que podrían estar condicionándola. En primer lugar, se presentan características propias del formato escolar, desde un recorrido que parte de su origen hasta la actualidad. En segundo lugar, se refiere el modo en que los jóvenes migrantes se insertan en dicho sistema, explicitando su asimilación y las prácticas de etiquetamiento a partir de un carácter étnico. Por otro lado, se visibilizan las tensiones entre tales trayectorias y las vivencias familiares, al reconocer la importancia del avance en la carrera escolar como una inversión del grupo familiar. Desde tales factores, se introduce a la Sociología de la Experiencia como una aproximación teórica-epistemológica para el abordaje de una situación compleja como es la educación de jóvenes migrantes. El ensayo concluye recuperando las argumentaciones previas, a la vez que recupera planteos en torno a la desigualdad relacional, con la finalidad de posicionar la potencia de la escuela, para mitigar vivencias de inequidad.

PALABRAS CLAVE

educación, secundaria, juventud, migración.

Reflections on scholar experiences of young migrants: between the inequality and the exercise of rights

ABSTRACT

In Argentina secondary school is mandatory since 2006, moreover it is a right for migrants, which must be warranted in equal conditions, in comparison with native youth (Education National Law and Migration National Law). However, data shows dropout rates and effective graduation that reveal the breach of that right. From this situation, the present essay outline some elements that may be conditioning it. First, it is showed some typical characteristics of the educational format, since the beginning until present time. Second, it refers to the way young migrants students are integrated in that system, focusing in the assimilation and the labeling practices from an ethnic character. From other point of view it is showed the tensions between those trajectories and the familiar experiences, so it becomes very important the progress in education as an investment of all the family group. From those elements, it is introduced the Sociology of Experience as an epistemological and theoretical approach of this kind of complexed situations, as the education of migrants is. This essay finishes taking back some previous developments, as it also brings back some ideas related to the relational inequality as a way to show the power of school, to mitigate experiences of inequality.

KEYWORDS

Education, secondary school, youth, migration.

EDUCACIÓN DE JÓVENES MIGRANTES EN ARGENTINA: ENTRE EL DERECHO Y SU VULNERACIÓN

Argentina, desde su época fundacional, se consolidó como un país de llegada de inmigrantes tanto europeos (sobre todo en el siglo XIX) como sudamericanos. Los sucesivos censos nacionales muestran que la migración regional es histórica y contemporánea, oscilando siempre entre el 2% y el 3,5% de la población total residente en el país. Según los últimos datos, residen 85.539 migrantes entre 15 y 19 años (edad promedio para el nivel medio de educación) (INDEC, 2010).

El acceso a la educación constituye un derecho humano (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 todos los 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. Los jóvenes de familias migrantes forman parte de aquellos sectores que comenzaron a incluirse en los últimos años (Diez, Novaro y Martínez, 2017). Si bien desde entonces aumentan las tasas netas de escolaridad, también hay un incremento

de estudiantes con sobreedad (Terigi, 2007) y del abandono escolar, que ocurren en especial 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).

De manera específica, para el caso de los alumnos migrantes, se les 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 (Domenech, 2005; Groisman y Hendel, 2017). Por ello, a partir de la no persistencia de trabas legales que impidan el ingreso de personas extranjeras en las escuelas, surge la obligación de estar alerta a otros procesos discriminatorios que asumen un tinte más sutil, pero no por ello menos negativo (Nobile, 2006).

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

Otras autoras arriban a conclusiones similares. Cristina Dirié y Mariana Sosa (2014), a partir de datos del último censo (2010) y del informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINICE, 2010), señalan que el 13,2% de la población residente en la CABA es extranjera. Asisten a algún establecimiento educativo —en niveles obligatorios— el 21,4% de residentes argentinos y el 12,4% de extranjeros. Esto se traduce en 10 millones de estudiantes en los niveles obligatorios, siendo que solo el 1,6% era de origen extranjero. Sobresale que, debido a su distribución territorial, en CABA las escuelas reciben cuatro veces más alumnos migrantes que el resto de las jurisdicciones; no obstante, alumnos extranjeros solo representan el 7,1% del total de la matrícula (incluidas escuelas de gestión pública y privada). La mayoría de dichos estudiantes —alrededor del 70%— cursa sus estudios en escuelas de gestión estatal (RIOSEP-CONICET, 2021). A su vez, en el territorio de la CABA se distribuyen de manera segmentada: en menor medida, el distrito 16 contiene el 2,8% de su matrícula con población migrante, mientras que el 19 presenta alrededor del 25%.

Otros estudios confirman que los distritos de la zona sur de CABA, donde más se localiza espacialmente la población migrante, tienen tasas más elevadas de deserción escolar y los peores rendimientos académicos (Beech y Princz, 2012). De este modo se encuentran “escuelas estigmatizadas”, por cuanto se les asocia con una peor calidad educativa y son evitadas por familias que pueden elegir otra institución escolar para sus hijos (Neufeld y Thisted, 1999). A su vez, emerge otro factor que contribuye a dicha segregación educativa: dado que las escuelas privadas no tienen la obligación de inscribir a todos los estudiantes

—se reservan el derecho de admisión—, los alumnos inmigrantes deben ser incorporados a la escuela pública, sin más opción (Beech y Princz, 2012).¹

A partir de este panorama, se reconocen tensiones entre marcos normativos que promueven la igualdad y la garantía de la educación, a la vez que otros procesos inciden en ubicar a los estudiantes extranjeros en posiciones de desventaja (UNESCO, 2022). Frente a tal escenario, el presente ensayo tiene como propósito introducir algunos elementos de análisis que propicien una reflexión integral. Se pretende, así, desagregar ciertos factores que, desde los orígenes del sistema educativo hasta la actualidad, condicionan las trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes en el nivel medio, compeliéndoles a un estado de desigualdad frente a sus pares nativos. Para tal fin, se destacan tres secciones, que refieren a la constitución del nivel medio en el sistema educativo, la presencia actual de estudiantes migrantes en las dinámicas escolares y el sentido de la educación para las familias migrantes. A continuación, se introduce la Sociología de la Experiencia como una perspectiva epistemológica que permite una comprensión integral del fenómeno de la desigualdad en el ámbito escolar. El ensayo concluye, por último, con una reflexión acerca de dicho fenómeno, recuperando la perspectiva relacional, dando cuenta de la potencia de la escuela media como una institución mitigadora de la desigualdad.

TENSIONES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES MIGRANTES

Las condiciones del formato escolar

En el plano nacional, desde principios del siglo XIX la educación cobra un papel importante en la dinámica social, puesto que constituye un factor indiscutido de integración y crecimiento de la nación (Maggi y Hendel, 2019). La educación, en cuanto práctica institucionalizada, remite al surgimiento de los sistemas educativos, formalizado por medio de la Ley 1420 (en 1884). Antes de ella, existían diversas escuelas “elementales” que no seguían criterios ni programas únicos; se trataba, más bien, de enseñanzas particulares, reservadas para unos pocos. La nueva legislación sanciona la obligatoriedad de la educación primaria, laica y de seis años, bajo un currículum común para las escuelas (Dussel y Caruso, 1999).

Son varios los trabajos (Terigi, 2007; Maggi y Hendel, 2019) que abordan la cuestión del origen de los sistemas educativos y concluyen que, en aquel entonces, el objetivo perseguido era fundar la identidad nacional. Se destacan el conocimiento de próceres, fechas patrias, con énfasis en la religión católica. Las primeras misiones del Sistema Educativo Nacional, en términos sociopolíticos, consistían en integrar poblaciones que poseían diferencias económicas, culturales y sociales, incorporar a los inmigrantes en una cultura e historia nacionales, instituir pautas de

¹ Es importante destacar que, según los datos de la Encuesta Nacional Migrante (RIOSP-CONICET, 2021), las familias migrantes encuentran obstáculos a la hora de inscribir a sus hijos en escuelas públicas. De esta manera, es importante advertir que, si bien son la principal opción de escolarización para estos colectivos, también presentan dificultades del tipo inscripción online, falta de cupos, exigencia de documentación que no tienen disponible, entre otras.

comportamiento y consolidar un Estado nacional. Daniel Filmus (1993) también muestra razones económicas motivadas por la coyuntura internacional del escenario posterior a las dos Guerras Mundiales, crisis de 1929 y, a nivel nacional, el inicio de un creciente desarrollo industrial, lo que confluye en la formación de recursos humanos para la naciente industria. Inés Aguerrondo (1993) sostiene que 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.

Durante las primeras décadas del siglo XX el sistema educativo argentino tuvo una gran expansión, se alcanzaron tasas de alfabetización similares a las de 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 una identidad nacional común para todos, 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 (Hendel y Novaro, 2019). 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). Las secundarias 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 todos² podían acceder; más bien, solo lo hacía un sector de la población relativamente homogéneo: los hijos 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 desde pautas socioculturales que no eran fácilmente asimilables (Roldan et al., 2018). Su currículum era enciclopedista, compuesto por materias humanísticas, y tiende a una enseñanza general (Tiramonti, 2011).

Con este formato, en 1863 se crea el primer Colegio Nacional. Si bien a lo largo de los años se producen algunas modificaciones, por ejemplo, en torno a la modalidad de educación técnica —en períodos de sustitución de importaciones—, o la eliminación de exámenes de ingreso, por nombrar algunos, lo cierto es que “el largo ciclo de la escolaridad media [...] da cuenta de una significativa permanencia del modelo de bachillerato y el colegio nacional como la representación y casi el sinónimo de la escuela media” (Arroyo y Poliak, 2011, p. 89). Cabe destacar algunos sucesos ocurridos durante los gobiernos peronistas, vinculados de manera específica con la fuerte expectativa de la formación profesional, de tipo técnica-obrera. Entre 1943 y 1955, más allá de cambios curriculares, “no se desmantelaron las modalidades educativas preexistentes. Se sumó un circuito de formación en el trabajo para obreros, que

2 La referencia es en términos masculinos, ya que en esa época la educación de mujeres estaba vedada.

se diferenciaría claramente de las ofertas técnicas existentes desde fines del siglo XIX” (Ruiz et al., 2009, p. 266). Con dicho ímpetu, mediante los planes quinquenales, se instrumentan ayudas económicas para quienes no pudieran costear la educación secundaria, mientras que la educación técnica sería gratuita para todo obrero, artesano o empleado que viviera de su trabajo. Las propuestas de formación técnica son reorganizadas en función de ciclos (capacitación, perfeccionamiento y especialización). Asimismo, la secundaria se dividió en *básica*, que consistía en una formación de tipo humanista con utilidad práctica; y en *especial*, la cual se diversificaba en bachillerato, magisterio, comercial, técnico-profesional, y el circuito destinado a obreros (a partir de cursos de medio tiempo, que se podían dictar en las propias fábricas). De este modo, prevaleció un esfuerzo por reducir la escasa preparación de los circuitos formativos, al postergar la elección de un circuito especializado —convergiendo previamente en un mismo ciclo básico—, a la vez que se destaca la “[...] idea de la educación como un proceso ligado a la calificación laboral, concepción que se sustentó en la valorización del trabajo manual necesario para el desarrollo de las competencias ocupacionales de nuevos obreros” (Ruiz et al., 2009, p. 275).

Ahora bien, más allá del período peronista y la fuerte impronta técnica que impulsa en el nivel medio, lo cierto es que su 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 el sistema educativo se expande y el nivel medio se vuelve más heterogéneo. Se sucede una desarticulación y segmentación de este, que da lugar a una fragmentación entre instituciones que reciben a diferentes públicos. De este modo, se generan circuitos educativos, desconectados entre sí, para distintos sectores de la sociedad (Braslavsky, 1985; Terigi, 2007).

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).

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

Si bien se celebra el espíritu democratizador e igualitarista de la LEN, también se denuncia la falta de adecuación (Tenti Fanfani, 2007; Arroyo y Nobile, 2015), la persistencia de la segmentación de circuitos escolares (Llinás, 2011), la falta de actualización de contenidos (Southwell, 2011), la inequidad en el acceso de acuerdo al nivel socioeconómico y el clima educativo de los hogares (Baquero et al., 2009). “No se trata solo de multiplicar la oferta, sino de avanzar en la modificación

de un dispositivo, creado con el objeto de seleccionar y expulsar, transformándolo en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad socio-cultural de todos los integrantes de las nuevas generaciones” (Tiramonti, 2011, 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 completarla en tiempo y forma; y la persistencia en sostener la escuela más allá de la edad teórica del nivel. Advierte sobre un doble problema, que consiste en la elevada repitencia, en especial en los primeros años, y, por ello, el alto abandono. “No se trata, por cierto, solo de problemas de retención y avance escolar: distintos análisis, muchos ya clásicos, ponen en cuestión la propuesta formativa de este nivel al tiempo que se aspira a extenderlo a un mayor número de adolescentes y jóvenes” (p. 162).

La integración de jóvenes migrantes en dicho formato escolar

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 ultramarina 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 a partir de tales ideales y valores, sin considerar las culturas de los pueblos originarios, los que son tenidos como retrasados y suponen un obstáculo para el progreso y la civilización (Grimson y Jelin, 2006).

La escuela pública, por su parte, fue un poderoso instrumento para llevar adelante, por la vía del consenso, los proyectos estatales de nacionalización de la sociedad, que en el caso de los extranjeros fue concebida en términos de asimilación o argentinización. A través de ella se vehiculizó la idea de una sociedad integrada contenida en la metáfora del crisol de razas; una metáfora que en muchos casos, como expresión de una noción de sociedad armónica e inclusora, ha escondido la nacionalización compulsiva. (Domenech, 2013, 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 (Beheran, 2012; Groisman y Hendel, 2017). Dentro de los discursos propiciados, también se incluye el de concebir a Buenos Aires como el enclave europeo de América Latina.

Puede verse, así, un nivel estructural de la desigualdad educativa, a partir de su carácter asimilacionista, puesto que no se conciben articulaciones étnico-nacionales que pueden

generarse desde el trabajo con población migrante, sino que se efectúan y reproducen correlaciones unívocas entre factores culturales, sociales, económicos y educativos (Novaro et al., 2008). Los estudiantes extranjeros son recibidos en las escuelas argentinas, pero al margen de una educación que contemple sus diferencias, mediante intercambio de saberes (Hendel y Novaro, 2019).

En Argentina, diversos trabajos (Beheran, 2009; Domenech, 2013) 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, otros no son criticados, sino que, a partir de la jerarquía étnica que se establece, se los valora (por ejemplo, en comparación con niños coreanos) porque “no molestan, son callados, se respeta la figura del docente. La familia es unida y apoya la tarea escolar” (Sinisi, 1999, citada en Gavazzo, 2011, 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 obediencia (Domenech, 2013). En otros trabajos, los 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). Dichos etiquetamientos producen efectos negativos en la autoestima de los estudiantes, lo que daría cuenta de prácticas de reproducción de la desigualdad. Es decir, si bien la escuela no reedita de forma mecánica los procesos de discriminación que se encuentran en la sociedad, sí contribuye a enmascararlos y a naturalizarlos en el pensamiento cotidiano, por ejemplo, cuando los inmigrantes (y/o sus hijos) son tildados de ser más “callados” y “tímidos” que sus pares (Novaro et al., 2008).

Respecto del nivel medio, algunos trabajos señalan que los estudiantes extranjeros reconocen que las prácticas de discriminación las ejercen sus pares y no docentes (Binstock y Cerrutti, 2014; González, 2022); no obstante, en otros se muestra claramente que el equipo de conducción y profesores, así como aspectos de la gramática escolares, estarían reproduciendo modos de escaso reconocimiento hacia dichos estudiantes (Hendel y Novaro, 2019). Aun así, no todas las procedencias predisponen a iguales (mal)tratos, sino que la jerarquía étnica genera mayor discriminación para jóvenes de origen boliviano, seguidos de peruano y, finalmente, paraguayo. Los estudiantes señalaron que viven situaciones de hostilidad que se reflejan en agresiones verbales (con términos peyorativos), molestia en clase (sustraerle pertenencias), o la indiferencia. Asimismo, tales prácticas de discriminación exceden a la población migrante, ya que también afectan a sus pares nativos, “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). Los jóvenes reconocen que sus compañeros son quienes más discriminan, y que así se dirigen hacia extranjeros, y también, a aquellos argentinos que parezcan ser extranjeros, lo cual evidencia el carácter étnico de la discriminación (González, 2020); así como también una práctica de *inclusión subordinada* (Groisman y Hendel, 2017).

Expectativas familiares en torno al avance escolar

Es importante reparar en la contextualización de las trayectorias escolares, a fin de comprender las múltiples afectaciones que tienen los desenlaces escolares. 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; una movilidad ocupacional, y un camino para lograrlo es la inversión educativa. A su vez, la literatura especializada reconoce que el derecho a la educación se consolida como un “derecho multiplicador”, en la medida en que habilita al ejercicio de otras garantías.

[...] La educación emerge como una herramienta para promover y proteger la dignidad humana, especialmente considerando su capacidad de garantizar otros derechos y de constituirse, por tanto, en un derecho multiplicador. La cualidad multiplicadora del derecho a la educación es especialmente clara en el caso de la población migrante y refugiada. En estos casos, constituye una llave de acceso a múltiples sectores de inclusión social, así como la oportunidad de que personas en situación de movilidad puedan convertirse en miembros de pleno derecho en las sociedades de acogida. (UNESCO, 2022, p. 4)

En las propias vivencias, muchos de los migrantes que lideran la movilidad lo hacen con escasa formación académica, de modo que esperan que sus hijos logren alcanzar mayores niveles de educación, que así se posicionen mejor en el mercado de trabajo y logren acceder a otros puestos (más calificados y menos desgastantes físicamente) (Dalle, 2013; González, 2018).

Es importante destacar que estos procesos no son solo individuales, sino más bien familiares; el grupo familiar es la unidad básica de la movilidad social y no las personas (Laíz Moreira, 2014; Sáiz López, 2017). La familia es comprendida como un agente primordial de socialización y reproducción de capitales y disposiciones, que proporciona los esquemas por seguir; a la vez que se constituye como un espacio de conflictos, oposición y negociación (Jiménez Zunino, 2011; Pedone, 2020). 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 de los que dispone un sujeto por pertenecer a un grupo; refiere a la red de conexiones que podrían ser movilizadas, ya 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. Este anhelo se proyecta hacia el futuro, hacia la siguiente generación familiar, por contraste a la situación de vulnerabilidad que vive la primera generación (padres y madres migrantes) (González, 2020).

Si bien la migración no fue motivada principalmente por el acceso a mejor o mayor nivel de educación, sí deviene un aspecto constitutivo de la actual permanencia en destino (González, 2018; RIOSP-CONICET, 2021). 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 una mejora en la *potencialidad* para adquirir un mejor puesto de trabajo (Laíz Moreira, 2014).

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

En este punto, es importante aclarar que tal situación de anhelo de mejora en el estatus social, a partir de la educación, no compele solo a las familias migrantes, mas es propia de sectores vulnerables. En quienes proceden de otros países, cobra un tenor adicional, justo por constituirse en un elemento central del proyecto migratorio familiar (González, 2020).

Cabe mencionar que no se trata de un horizonte infundado, sino que hubo épocas donde había una mayor garantía de ascenso social vía educación. Dicen Kathya Araujo y Danilo Martuccelli (2012): “[...] Entre los que la formación educativa se desarrolló entre mediados de los sesenta y los setenta, el avance en el sistema educativo era indisociable a la vez de una singularidad (ser buen alumno) y de una garantía (su obtención aseguraba el ingreso en las capas medias)” (p. 86). A partir de datos nacionales, Marcelo Urresti (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, “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” (p. 56).

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

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

LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO HERRAMIENTA EPISTEMOLÓGICA

El recorrido previo ubica el desafío del panorama actual: cohabitar lineamientos institucionales tradicionalistas con modos de intervención homogéneos, disciplinadores y seriadados; con la imperiosa necesidad de construir intervenciones con mayor flexibilidad promoviendo un trabajo desde la singularidad, 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 officiar de herramientas para su análisis e intervención.

Dubet (2013) introduce la noción de *experiencia social* para designar a estas acciones que son vividas de manera individual, pero con el influjo de lo social. Intenta, así, resolver una paradoja: “El actor es totalmente social y, a la vez, un sujeto que actúa verdaderamente” (2013, p. 191). La sociedad continúa imponiendo códigos, símbolos, restricciones, metas y medios, pero estos 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 debe comprenderse en relación con las lógicas de acción. Estas constituyen órdenes de sentido, significaciones, justificaciones, que conviven, a veces de modo contradictorio, en cada uno. Son las maneras por las cuales los sujetos se definen a sí mismos y al mundo. Operan a modo de explicación o causalidad para la acción. Dubet define tres lógicas de acción:

—Lógica de integración: se trata de un orden más tradicional, implica que los sujetos actúan según normativas externas que han sido interiorizadas. Cada identidad es la vertiente subjetiva de una sociedad y será más consistente en la medida en que se inserte en un orden previsible.

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

—Lógica de subjetivación: refleja el orden de la ética, donde los sujetos se diferencian de aquella sociedad que los domina o que obstaculiza sus metas. Estos no se consideran a sí mismos como producto de la socialización o de sus estrategias, sino que hay un sentido autónomo en su accionar. Refiere a la “[...] capacidad de vivirse como el autor de su vida y como su propia referencia” (2013, 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 un 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.

Esta propuesta epistemológica puede ser identificada en los elementos de la desigualdad en el ámbito escolar, esbozados en las secciones previas. En primer lugar, cuando se trata de un formato escolar tradicional, con lógicas disciplinadoras, donde el modo de conducirse responde a ordenaciones societales (lógica de integración), daría cuenta de una escuela secundaria que, lejos de *aggiornarse* 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 los jóvenes migrantes son estigmatizados 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.

De este modo, la sociología de la experiencia invita a la reflexión en torno a diversos sentidos simultáneos que explican la experiencia social y que pueden ser transpolados para concebir diversos niveles de la desigualdad en el ámbito escolar. A partir de visibilizar planos estructurales (lógica de integración), sistémicos (lógica de estrategia) y subjetivos (lógica de subjetivación), se potencian análisis integrales de una problemática compleja y determinada de múltiples maneras.

PARA SEGUIR REFLEXIONANDO...

Muchos autores afirman que en la sociedad argentina existe un imaginario que otorga a la educación un rol central en la consolidación de expectativas sobre la construcción de la igualdad y la posibilidad de acceder a derechos universales (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Núñez, 2019). Sin embargo, el estado de situación esbozado antes reflejaría una brecha entre dicho imaginario y la realidad, en cuanto a las trayectorias de migrantes en el nivel medio. A lo largo de las secciones previas se han introducido diversas aristas vinculadas con el formato escolar, con la asimilación de jóvenes migrantes en este, así como las tensiones que esto supone en las familias —y sus

proyectos— migrantes. Lejos de únicamente realizar una somera lectura de algunos elementos que condicionan tal situación, se ha propuesto, asimismo, la Sociología de la Experiencia como una herramienta epistemológica que visibiliza dicha complejidad.

Fue posible advertir y conjeturar diversos factores que conducen a la desigualdad en las experiencias escolares de jóvenes migrantes. La desigualdad consiste en un fenómeno que no concierne solo a la cualidad material, implica un proceso multifacético (Fraser, 2006; Kessler, 2014; Gluz, 2018). La perspectiva relacional de las desigualdades supone que estas se originan a partir de las relaciones de poder entre actores, reconociendo allí diferentes niveles y dimensiones. La distribución de bienes —no solo materiales— ocurre en el marco de configuraciones estructurales y de interacciones entre agentes, en los que se producen disputas por su apropiación. De este modo, puede anticiparse que la desigualdad presenta un carácter móvil, contingente, alterable; no es algo natural, sino que se construye en redes de privilegios y perjuicios (Saraví, 2015). Los enfoques relacionales conciben al fenómeno de la desigualdad en tensión con el de la igualdad. Se visibiliza, así, la confrontación entre mecanismos que producen y otros que, de manera simultánea, contrarrestan la desigualdad. El grado de inequidad y el tipo de desigualdades de una sociedad derivan de las tensiones entre actores, procesos y mecanismos; los cuales pueden producir desigualdad y disparidad entre sus miembros, a la vez que también hay otros procesos y dispositivos de compensación que pueden acotarla o reducirla (Reygadas, 2008).

La escuela tiene una potencia inigualable en este sentido. Puede consolidarse como una institución que incite a la igualdad, mitigando las vivencias de inequidad en su interior (Groisman y Hendel, 2017). 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, Fuentes y Vecino, 2016; Núñez, 2019).

Ahora bien, este ensayo pretende ubicar el desafío que esto implica para la escuela. Se han señalado varios elementos que parecen enquistarla en una posición que hoy las juventudes (migrantes) conmueven. El enfoque relacional de la desigualdad supone situar a jóvenes desde la diversidad (no desde la diferencia) y desde la igualdad (no desde la desigualdad). Pablo Vommaro (2017) sostiene que la diversidad es una marca generacional, dado que jóvenes hacen hincapié en la diferencia y denuncian cuando se la convierte en desigualdad o se la legitima. A su vez, buscan afianzar su igualdad a partir de la diferencia. Es decir, el trabajo con las juventudes —cuya marca generacional es la diversidad— supone diseñar modos de igualdad no homogeneizante, que respete las diferencias de cada uno. Vommaro confirma que las diversidades juveniles deben ser tenidas como potencias hacia la igualdad en la diferencia.

Por último, entonces, 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 jóvenes migrantes. Es posible pensar que, en el 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.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1993). Cómo será la escuela del siglo XXI. En D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela* (pp. 158-166). Buenos Aires: Tesis-Grupo Editorial Norma.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En D. Pinkasz (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 68-83). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.89-124). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sbulatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 293-319
- Beech, J. y Princz, P. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53-71.
- Beheran, M. (2009). Niños y niñas bolivianos en la Ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 22/23(67), 375-395.
- Beheran, M. (2012). Migraciones y educación en Argentina. Transformaciones y continuidades. En S. Novick (dir.), *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos* (pp.201-226). Buenos Aires: Revista Catálogos.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2014). Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. Lima.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerrutti, M. (2009). *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Población, Secretaría del Interior, Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, n.2
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos de sectores populares, medios altos y altos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Dalle, P. (2013). Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, 21) 373-401.: <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334693024.pdf>
- Diez, M.L., Novaro, G. y Martínez, L. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2): 23-40. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1017>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2010). *Anuario Estadístico Educativo 2010*, Buenos Aires. Red Federal de Información Educativa, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación
- Dirié, C. y Sosa, M. (2014). Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? *Revista Población de Buenos Aires*, 11 (19) 31-47. <https://www.redalyc.org/pdf/740/74030548002.pdf>

- Domenech, E. (2005). Inmigración, Estado y educación en Argentina: ¿Hacia nuevas políticas de integración? Ponencia presentada en las 8^{as} Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Buenos Aires.
- Domenech, E. (2013). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. *Argumentos. Publicación del Instituto de Investigaciones Gino Germani*, 15, 1-34.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://www.scielo.br/jj/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es>
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp.85-130). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2001). “La educación intercultural en la sociedad multicultural”. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9(6), 3-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115181>
- Filmus, D. (1993). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas (pp.141-173). En D. Filmus (comp.), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis-Grupo Editorial Norma.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 17-88). Madrid: Morata.
- Gavazzo, N. (2011) *Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires*. SSIM UNESCO Chair, Universitá luav di Venezia
- Gluz, N. (2018). Política social y educación en la última década en Argentina: reconocimiento de derechos, institucionalidad y relaciones sociales. En S. Martínez (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp.27-56). General Roca: Publifadecs.
- González, M. (2018). Migración, escuela y familia. Un análisis de experiencias escolares de migrantes y sus hijos, de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de maestría sin publicar, FLACSO, Argentina.
- González, M. (2020). “Ser alguien en la vida”. Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado, sin publicar. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- González, M. (2022). Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22 (2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48718>
- Grimson, A. y Jelin, E. (comp.) (2006). *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Groisman, L. y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, 3(3), 5-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.277>
- Hendel, V. y Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio *dejado* y el espacio *habitado* en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*, 45, 57-76.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas.

- Jiménez Zunino, C. (2011). ¿De dónde vienen? Las estrategias migratorias de reproducción social. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 25, 433-462.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 26.206, Educación Nacional (LEN) (2006)
- Ley 24.174, Asignación Universal por Hijo (2009)
- Laíz Moreira, S. (2014). “Moviendo ficha”: jóvenes migrantes, estrategias y trayectorias familiares de movilidad social inter-generacional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia. Tesis doctoral, Universidad Da Coruña. Sin publicar.
- Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)conmovible forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 125-154). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Maggi M.y Hendel, V. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento. *Revista de Antropología y Migración*, 11, 11-35.
- Montes, N. (2018) La educación secundaria en la región y en el país: dinámica de la expansión y problemáticas que persisten. En S. Martínez (Comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs.
- Neufeld, M.R. y Thisted, A. (comps.). (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nobile, M. (2006). *La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M.y Hetch, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36) <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003608.pdf>
- Novick, S.(comp.). (2012). *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Noya, J.(ed.). (2003). *Cultura, desigualdad y reflexibilidad: la sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid: Catarata.
- Núñez, P. (2019). La construcción de ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, 12, 123-145. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1559017147_123-145.pdf
- Núñez, P.y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Pedone, C. (2020). Reconfiguración de los flujos migratorios en América del Sur. Desafíos teóricos y metodológicos desde las perspectivas transnacional e interseccional. En C.Galaz, N.Gissi y M.Facuse (eds.), *Migraciones transnacionales: inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento* (pp. 265-286). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Pedreño, A.(coord.). (2013). “Que no sean como nosotros”: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Red Institucional Orientada a la Solución de Problemas en Derechos Humanos (RIOSP-CONICET). (2021). *Anuario Estadístico Migratorio de la Argentina, 2020*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Roldan, S., Da Silva, L., Hernández, C., Rossetto, M.y Farías, M. (2018). Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización. En S. Martínez (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp.301-322). General Roca: Publifadecs.

- Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M., Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA*, 14, 265-276.
- Sáiz López, A. (2017). Trayectorias y expectativas en China. Una aproximación descentrada a la movilidad internacional española. *Migraciones*, 43, 65-89. DOI: mig.i43.y2017.004
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso México: CIESAS.
- Southwell, M. (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). Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria en Argentina: Porqué son tan necesarios, porqué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Martínez (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad (pp.161-183)*. General Roca: Publifadecs.
- Tiramonti, G. (2011). Presentación. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (p. 11-15). Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens. <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-concursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir.), *Variacionessobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 17-34). Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens. <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-concursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>
- UNESCO (2022). *Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina. Contexto, experiencias y situación en el marco de la pandemia*. Organización de las Naciones Unidas. Santiago de Chile: OREAL-UNESCO.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E.Tenti Fanfani (ed.), *Una escuela para los adolescentes*. (pp. 11-78). Buenos Aires: Losada.
- Villares, M. (2010). Inmigración y empresa en Galicia: la movilización diferencial del capital financiero, humano y social. Tesis de doctorado sin publicar. Universidade da Coruña.
- Vommaro P. (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>