

2

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Políticas, territorios y desigualdades educativas: prácticas, sentidos y abordajes

Coordinan

Emma Paula Penas y Sebastián Fuentes

Año I - Septiembre 2020 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Cordinadorxs del Dossier**
Ema Paula Penas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Sebastián Fuentes, CONICET, FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **Espinoza, A. M.; Acevedo, C.; Casamajor, A.**
La lectura en el primer ciclo de la escuela primaria: el caso de la nutrición humana
Reading in the first cycle of primary school: the case of human nutrition
- **González, M. A.**
Un análisis de las experiencias educativas y vínculos intergeneracionales en poblaciones migrantes
An analysis of school experiences and intergenerational relations in migrant population
- **Bulfon, P.; Fontana, L.; Romero, S.**
Régimen Académico y Producción de Subjetividades en las Escuelas Secundarias de Río Negro
Academic Regime and Production of Subjectivities in the Secondary School of Río Negro

UN ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y VÍNCULOS INTERGENERACIONALES EN POBLACIONES MIGRANTES

An analysis of school experiences and intergenerational relations in migrant population

MARIANA ALEJANDRA GONZÁLEZ *

Recibido
02|09|19

Aceptado
29|06|20

Artículos
científicos

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el marco de una investigación de maestría, cuyo objeto son las experiencias educativas de adultos/as migrantes y sus hijos/as, que residen en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En este artículo se hace foco en las relaciones intergeneracionales (padre/madre-hijo/a y docente-estudiante), que tienen lugar en ambas experiencias educativas. Para ello se ha realizado un trabajo de investigación cualitativo, basado en entrevistas biográficas y semiestructuradas.

Siguiendo los marcos teóricos de la sociología de individuación (Danilo Martuccelli) y de la experiencia (François Dubet), se procede al análisis del corpus empírico. Se destacan distancias y puntos de encuentro en ambas configuraciones vinculares; entre los que sobresale la importancia del afecto, el cual deviene un soporte en las biografías de los actores. Asimismo, tensiona las configuraciones de autoridad y los modos de participación parentales en la escolaridad de los/as hijos/as. Emerge la centralidad de la carrera escolar en familias migrantes, a partir de una búsqueda de movilidad social ascendente, que tiene lugar en las configuraciones institucionales actuales, tras el declive del programa tradicional.

Palabras clave: experiencia educativa, vínculos intergeneracionales, transmisión, movilidad social.

* Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, por FLACSO Argentina. Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria doctoral del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Docente UNCo. Correo electrónico: mariana.gonzalez@yahoo.com

ABSTRACT

This work is framed within a Master's program research axis analyzing the educational experiences of adult migrants and their children living in populous neighborhoods of the Autonomous City of Buenos Aires. Through a qualitative research design based on biographical and semi structured interviews, this article focuses on the intergenerational relationships (parents-children and teacher-students) that influence those experiences.

The empirical *corpus* was analyzed following the theoretical frameworks of Danilo Martuccelli's sociology of individuation and François Dubet's sociology of experience. We highlight discrepancies and convergence points between both link configurations, among which the importance of affection as a key supporting pillar in the research subjects' experiences is stressed. Besides, the authority configuration and the ways parents participate in the schooling of their children are also addressed. Thus, within current institutional structures and after the decline in the traditional program, the centrality of the educational process emerges for migrant families as a key theme to pursue upward social mobility.

Key words: educational experience, intergenerational relationships, knowledge transmission, social mobility.

Introducción

La llegada de migrantes a Argentina comienza a ser registrada en los años de fundación de la nación, bajo leyes que promovían la inmigración europea por considerarla idónea para inculcar los valores de civilidad y trabajo honrado¹. Anteriormente, ya ocurría la movilidad de personas provenientes de países vecinos aunque no eran visibilizadas. Estas comienzan a adquirir relevancia desde 1945, por su localización en fronteras y su inserción en la agricultura, la cual se intensifica en 1960 a partir de la crisis del campo, que les compele a su desplazamiento a Buenos Aires, insertándose allí en el área fabril. Desde aquellos años, ante la falta de una política habitacional adecuada, se instalan en las villas de la ciudad (Vaccotti, 2014), emplazamientos en los que se evidencian carencias materiales y sanitarias (Cravino, 2009).

Desde entonces, de manera cada vez más notoria, se construye una imagen del migrante regional estigmatizada. La influencia de los medios de comunicación, las expresiones de políticos y figuras relevantes, lo/a posicionan como usurpador/a, ladrón/ladrona, oportunista y/o enfermo/a (Beheran, 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 y Caggiano, 2012; Vaccotti, 2017).

Adicionalmente, su presencia se ve amplificada. Actualmente, la población migrante en Argentina que representa el 4,5% del total, se ubica principalmente en el área Metropolitana de Buenos Aires y se insertan en el mercado laboral en rubros: construcción, textil y servicio doméstico. Según el último censo (2010), en villas, asentamientos y núcleos de la CABA residen 163.587 personas (5% de la población total) (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, 2016). De ellas el 34% proceden de países extranjeros. A su vez, de aquellas/os jefas/es de familia de origen regional, el 69% de sus descendientes nacen en CABA y el 31% son de origen extranjero. Como se ve, la mayoría de las/os niñas/os que viven en villas son argentinas/os, no obstante, son tratadas/os –estigmatizadas/os y discriminadas/os– como si fueran extranjeras/os. La peyorativa denominación “migrantes de segunda generación” invisibiliza la subjetividad de cada uno/a, al quedar subsumidos/as bajo el rasgo étnico (Juliano, 2002; Novaro y Diez, 2015).

¹ Ley de Inmigración y Colonización, n. 817, “Ley Avellaneda” (1876).

En este marco, el presente artículo persigue el objetivo de analizar las relaciones intergeneracionales que se construyen en las experiencias educativas de padres y madres migrantes durante sus escolaridades primarias en países de origen y de sus hijas/os en primarias de sectores populares de la CABA en la actualidad. Se busca dar cuenta de las tensiones en las vinculaciones intergeneracionales que ocurren en la institución familia –entre progenitores/as y descendientes– y en la escuela –entre docentes y estudiantes–. Al mismo tiempo, se pretende identificar pruebas y soportes en tales experiencias, que permitan visibilizar los sentidos del tránsito escolar para las familias migrantes.

En el primer apartado del artículo se desarrollan los aportes teóricos de la sociología de la individuación y de la experiencia que sirven de guía para la lectura de datos. En segundo lugar, se destaca la estrategia metodológica, especificando las técnicas utilizadas para la recolección de datos y la construcción de la muestra. Luego se desarrollan las vinculaciones docente-estudiante en las experiencias de adultos/as y de niñas/os, desde las que se destaca la coexistencia de tratos afectuosos con ordenamientos disciplinares. En cuanto al ejercicio de autoridad, en la siguiente sección, se distinguen los modos en que ésta se construye junto con la obediencia, tanto en las vivencias de adultos/as como de niños/as. En la cuarta parte, se da cuenta de las transformaciones en los vínculos, en las expectativas de la educación y la demanda que realizan las familias hacia la escuela, en un contexto de mutación institucional. En el siguiente anteúltimo apartado, desde una lógica de subjetivación, se destaca cómo la relación intergeneracional entre padres/madres e hijos/as supone una transmisión de la propia experiencia con el fin de evitar la repetición de errores (abandono escolar). Este sentido se concretiza en prácticas de esfuerzo familiar, que se aúnan a fin de promover un progreso en la carrera escolar de las/os niñas/os. Finalmente, se concluye con la articulación de los contenidos elaborados anteriormente y la presentación de futuros interrogantes.

Aportes teóricos: sociología de la individuación y de la experiencia

El abordaje de las 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 campo se centran en los individuos, sus experiencias, reflexividades y construcciones identitarias. En esta línea se posiciona la *sociología de la individuación* de Danilo Martuccelli, la cual se interroga por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico (2007; Martuccelli y De Singly, 2012; Araujo y Martuccelli, 2012).

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.

En la misma línea de abordaje micro de los fenómenos sociales, la *sociología de la experiencia*, propicia una aproximación analítica 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. François 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 individuos 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.

Este trabajo recupera 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 y Martuccelli, 1998, p. 79). Dicho operador analítico permite problematizar los modos en que se articulan los procesos de socialización y de subjetivación (márgenes de autonomía individual para la producción de sentidos) en la institución escolar contemporánea. A su vez, tal experiencia se le presenta al actor como una prueba, que le impone el trabajo de combinación de dichas lógicas de acción.

Ambos marcos teóricos, que parten de mismas consideraciones generales, acuerdan en señalar que las instituciones modernas están sufriendo mutaciones en cuanto a sus formatos, sentidos y funciones. Durante la modernidad, la familia, escuela, iglesia, entre otras, funcionaban como instituciones reproductoras de un orden social: producían actores adaptados a la sociedad, transformaban los valores en normas y éstas en personalidades. En la actualidad,

ocurre un proceso de *desinstitucionalización*, que consiste en “un movimiento más profundo, una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir un modo absolutamente distinto de concebir la socialización” (Dubet y Martuccelli, 2000, p. 201).

En tiempos previos la institución se consolida de un modo tradicional, lo que es producido por el modelo de integración social. Con el paso del tiempo y debido a la globalización, diversas crisis sufridas, la injerencia de los medios de comunicación, la pobreza, los procesos de individualización creciente, ocurre el *declive del programa institucional* y el modelo previo se debilita. Los individuos no se identifican más totalmente con los principios sagrados, homogéneos y trascendentes; ahora exigen ser reconocidos en sus singularidades. Esta demanda ingresa a la escuela con la masificación escolar, por cuanto aquella debe ser más democrática. En esta nueva escuela hay presión por la igualdad, así como un aumento de la lógica competitiva; debe formar en aquellas habilidades requeridas por el mercado, así como también debe responder a múltiples demandas “(...) las de la economía, las de las familias que persiguen la mayor rentabilidad escolar, las de las diversas comunidades que ya no quieren diluirse en el molde institucional” (Dubet, 2007, p. 18).

Finalmente, este artículo versa sobre las relaciones intergeneracionales que tienen lugar entre personas adultas (que pueden ser padres, madres o docentes) y niñas/os (sus hijos/as o estudiantes). El concepto “generación” refiere al grupo de individuos que nacen en un momento determinado, lo que conlleva a que vivan circunstancias históricas que los unifican y contribuyen a la emergencia de rasgos comunes en las trayectorias vitales y transiciones (Ferraris y Rosas, 2011). Por ello, el interés de indagar por las relaciones intergeneracionales, refiere a los vínculos que se construyen entre dos generaciones diversas (adultas y niñas).

Estrategia metodológica

En este estudio se utiliza una estrategia metodológica de tipo cualitativa. El trabajo de campo tuvo lugar en los años 2016 y 2017. La muestra, de selección intencional, estuvo compuesta por siete personas adultas migrantes, que tuvieran hijas/os, que asistieran a escuela pública primaria del barrio (ver Anexo: sistematización de la muestra)². El contacto se realizó mediante

² No se persigue como criterio de selección la procedencia de algún país de origen en particular, o de otra provincia argentina (migración interna), puesto que el foco de estudio radica en las experiencias educativas primarias de las/os participantes y de sus hijas/os en sectores populares de la CABA.

la recomendación de una informante clave en primera instancia y luego, por bola de nieve³. Adicionalmente, a fin de propiciar la polifonía de voces, se han entrevistado a dos referentes educativos de la única escuela primaria ubicada en el barrio. Sin pretender jerarquizar las posiciones de rol allí, se optó por incluir “referentes educativos” en sentido amplio; de modo tal de comprender como participantes a docentes de grado, docentes auxiliares, cargos directivos, secretarías, etc. El criterio de selección fue acceder a las personas con mayor antigüedad en la escuela, resultando ser una docente de grado y una bibliotecaria las participantes.

Las investigaciones cualitativas logran captar fenómenos de causalidad y de relación mejor que los enfoques cuantitativos; son “capaces de incorporar la cuestión de significado y de intencionalidad como inherentes a los actos, a las relaciones y a las estructuras sociales” (Souza Minayo, 2009, p. 20). En este marco, se han realizado entrevistas semiestructuradas a agentes educativos, las cuales consisten en una conversación registrada y dirigida por un investigador, según un tema de interés, a partir de una línea argumental del entrevistado, a fin de acceder a su interpretación de experiencias, en sus propios términos (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Estos encuentros tuvieron una duración de una hora y media aproximadamente y el foco estuvo puesto en la dinámica institucional, a nivel general como particular de la población migrante que allí concurre.

Por otro lado, con las personas migrantes se han realizado entrevistas biográficas. Las mismas tienen un carácter más profundo, en tanto se busca indagar aspectos significativos personales de los sujetos, en un clima de confianza propicio. Estas técnicas narrativas constituyen estrategias para investigar el sentido de la experiencia humana común en lugares sociales específicos, no correspondiéndose con verdades acabadas, sino con “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 de futuro” (Souza Minayo, 2009, p. 125). Se han realizado doce entrevistas de este tipo, de duración de una hora y media por encuentro. Se ha seguido el criterio de saturación teórica para determinar la duración y cantidad de entrevistas, por lo que se ha detenido cuando no surgiera información nueva.

En ambos tipos de entrevista –semiestructurada y biográfica– se ha explicado a cada participante el proyecto de investigación (finalidad, duración, marco institucional, entre otros).

³ La informante clave fue una psicóloga infanto juvenil que trabaja en el Centro de Salud del barrio (Bajo Flores, CABA). El primer participante fue el padre de un paciente, que aceptó de manera voluntaria participar de este estudio. Los encuentros tuvieron lugar en el centro de salud, que disponía de un consultorio libre una vez por semana.

Ellas/os han expresado su voluntad de participar. A su vez fueron avisadas/os de la posibilidad de abandonar el encuentro en el momento que quisieran, sin tener que explicar motivo alguno. Se les ha garantizado total confidencialidad, utilizando datos de identificación ficticios en posteriores transcripciones o publicaciones. Todo esto quedó sellado con la firma del consentimiento, por ambas partes. Cada participante recibió una copia del mismo, con datos de contacto de la investigadora.

Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2006), se construyeron categorías emergentes en el permanente ida y vuelta entre el trabajo de campo y la lectura del marco teórico. El trabajo de codificación fue realizado con el software *Atlas Ti*, que facilita la selección de testimonios y su asignación a categorías de análisis. De este modo, se presentan *verbatim*s, que consisten en citas de entrevistadas/os, desde las que se pretende graficar un argumento que luego es leído/problematizado en términos teóricos.

Finalmente, el trabajo de campo se desarrolló en la villa 1–11–14, ubicada en el barrio Bajo Flores. La selección del emplazamiento se produjo a partir de la consideración del índice Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Es decir, tomando los datos del informe *Coyuntura Económica de la Ciudad de Buenos Aires* (Dirección General de Estadísticas y Censos - Ministerio de Hacienda, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2012), quedan incluidos aquellos barrios comprendidos en la zona “C”, comunas 4 y 8, de la parte Sur de la ciudad, en la cual, según dicho informe, el 48% de los hogares no logra cubrir sus necesidades básicas totales⁴.

Las villas constituyen barrios con tramas urbanas difusas, disposiciones no amanzanadas, servicios básicos deficientes e irregularidades sobre la tenencia de suelo (Azparren, 2017). A diferencia de otros barrios, las villas son cerradas, desde un carácter simbólico (Cravino, 2009), puesto que por allí solo transita el público residente. Otra de las diferencias, radica en la “distancia institucional” (Merklen, 2005), puesto que queda ubicada en una situación de heteronomía respecto de la ciudad, evoluciona poco y se integra escasamente. Por lo tanto, se constituye como un territorio separado y fácilmente identificable. En la villa 1–11–14 residen 27.973 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010). Un cuarto de esos hogares no dispone de servicio de red cloacal (Suárez, Mitchell y Lépore, 2014) lo que constituye un riesgo sanitario y repercute también en las condiciones ambientales del barrio. Alrededor del 45% de la población que trabaja, lo hace en el mismo barrio, lo que podría remitir

⁴ Según Juana Caneravi y Nancy Montes (2015), la villa 31 y 31 bis (comuna 1) y la 1-11-14 (comuna 7) presentan valores de NBI similares a los de comunas 4 y 8, quedando también ubicadas entre las zonas más vulnerables de la ciudad.

a una menor salida y circulación hacia otras zonas de la ciudad. Se destaca que la población migrante presenta mayores de tasas de actividad laboral que la población nativa.

Vínculos intergeneracionales en experiencias escolares: entre la disciplina y el afecto

En esta sección se desarrollan las características salientes de las interacciones docente-alumna/o, tanto en las experiencias escolares de las/os entrevistadas/os, así como en la de las/os niñas/os en la actualidad. En aquellas, los vínculos estaban mediados por modos disciplinares.

M: ¿Cómo era la relación con las maestras o maestros, cuando ibas a la escuela primaria? ¿Qué te acordás de aquellos días?

E: En Bolivia, ponle que... no te exigían que tengas ropa limpia, pero bien *remendadito*, limpito, las uñas bien cortadas, y no tenías que faltarle el respeto al profesor, tenías que cumplir con... con los deberes de la escuela y si no, le llamaban a tu papá. Era muy estricto. Si te portabas mal, te ponían al chanco, como dicen, a un rincón con los pies para arriba. Y si no te hacían... te pegaban acá [Señala su mano] o te jalaban del pelo o te tiraban de la oreja. Eran muy estrictos. Así no tengas un buen zapato limpio... o sea roto, pero tiene que estar limpito. (Ester, 41 años)

Las personas entrevistadas dan cuenta de sus experiencias escolares, desde un ordenamiento institucional tradicional; ubican, en este sentido, a una escuela disciplinar, preceptores inapelables (posiciones asimétricas), padres y madres que acatan la decisión de maestras. A este tipo de escuela se refieren Dubet y Martuccelli (2000), cuando expresan que desde un enfoque moderno clásico se piensa a las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia) como fundamentales de la sociedad. Las mismas garantizan la estabilidad y reproducción de un orden, al transformar los valores en normas y éstas en personalidades individuales. Este tipo de ordenamiento institucional, propio de la modernidad sólida (Bauman, 2003), posiciona al *individualismo institucional* como el modo hegemónico por el cual se subjetivan sujetos —el cual, se encuentra tensionado actualmente, frente al proceso de declive del programa institucional— (Araujo y Martuccelli, 2012).

La escuela, y fundamentalmente las relaciones que tienen lugar allí, devienen un soporte en las biografías de las/os participantes. En la medida en que ellas/os señalan la contención, la escucha, los tratos amorosos recibidos, se constituye en un sostén con el que cuentan. Es interesante advertir que la escuela tradicional, constituida bajo un diseño disciplinar y normalizador, se consolida como una institución de apoyo afectivo para los sujetos. Las/os docentes, si bien encarnan una posición de autoridad moral, respetable y sin fisuras, logran a la

vez ubicarse cercanas/os a los/as alumnas/os y amorosas/os. En este sentido, las personas migrantes entrevistadas destacan la contención y el afecto, como atributos centrales de su experiencia escolar.

Sus escolaridades básicas tenían lugar en contextos de vulnerabilidad en sus hogares – por carencias materiales–, cumplían con deberes domésticos (las mujeres principalmente) o laborales (para los hombres), y contaban con poco apoyo parental para continuar sus estudios. Allí, 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 y Touris, 2013, p. 35). Este lugar de soporte produce una marca, a través de la contención brindada, que aún hoy se reactualiza como el elemento más valorado en la escolaridad de las/os hijas/os. Cuando se manifiestan en torno a la experiencia de éstas/os destacan la importancia del trato respetuoso y afectivo;⁵ dicen “Se siente muy bien con las señas, le cuidan mucho”, “A él le gusta porque dice que la *psico operadora* que está ahí, le ayuda mucha, cada vez que él está sentado en la escuela, le ve que está ahí se acerca, le pone a leer juntos”. La contención y la escucha han sido, y son, componentes muy potentes, de manera tal que hoy, quince años más tarde (como mínimo), los consideran centrales en la escolaridad de sus descendientes. Su potencia no solo radica en la permanencia en el tiempo, vía recuerdo hoy reivindicado, sino en las marcas que dejó en su subjetividad.

Por otro lado, la contención, el afecto, el trato digno, remiten a la igualdad individual de oportunidades, que da cuenta de un reconocimiento singular de cada uno. En un contexto donde los actores siendo niñas/os, debían cumplir con muchas obligaciones y vivían en situaciones de vulneración, encontraban en la escuela reconocimiento (Honneth, 1997). Las maestras han ocupado el lugar de otro significativo, tal como lo entiende François De Singly, puesto que quienes encarnen ese lugar cumplen la función de brindar validación personal por los logros alcanzados, más allá de la objetivación del mundo (Martuccelli y De Singly, 2012). Entonces, el haberse sentido reconocidas/os de ese modo, puede haber dejado una marca muy profunda en su subjetividad, la cual se hace evidente cuando afirman que lo más importante en la escolaridad de sus hijos/as es la contención que reciben.

Por lo tanto, los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes, en ambas experiencias escolares se caracterizan por ser afectuosos. En la escolaridad de las/os

⁵ También demandan mayor exigencia, disciplina y respeto, las cuales serán analizadas en las siguientes secciones.

madres/padres, estos tratos tenían lugar a la par que prácticas disciplinares y normativas. En la escolaridad de las/os niñas/os, como se detalla en las siguientes secciones, hay una carencia de tales dinámicas, aunque persisten los tratos amorosos entre docentes y alumnas/os. Estos hallazgos tensionan estudios contemporáneos que visibilizan prácticas de silenciamiento, estigmatización, menosprecio a estudiantes migrantes (Beheran, 2012; Domenech, 2012, 2013; Novaro y Diez, 2015).

Ejercicio de autoridad en las experiencias escolares

Tal como se adelantó previamente, en el caso de las experiencias escolares de las/os entrevistadas/os, es posible observar que las/os docentes, en tanto representantes de una institución moderna estatal, se presentan como inapelables frente a estudiantes y sus progenitores. Por consiguiente, los vínculos intergeneracionales, entre figuras de maestro y estudiante, se configuran en torno a la obediencia.

E: ¿Cómo era la relación con las docentes cuando ibas a la primaria, de ustedes, estudiantes, y de los padres o las madres?

D: (...) Lo que noto mucho es la educación, es decir, muy el respeto por el otro, la educación hacia los docentes, este, y los padres también, muy marcado el respeto hacia el docente. Como que el docente viene a ser, no sé, como tu segundo padre, respetás a tu padre, respetás al docente lo que te diga. Si bien estarás de acuerdo o no, pero te toca escucharlo. Siempre fue eso (...). (Dominique, 56 años)

Max Weber (1983) versa acerca de la legitimidad de la autoridad, en la propia voluntad de ser obedecida; introduce tres tipos: tradicional, racional y carismática. El primer tipo – *tradicional*– es aquella que se sustenta en la tradición y la costumbre (por ejemplo, reyes tenían autoridad sobre sus súbditos, o padres sobre sus hijos). Una autoridad *racional–burocrática* es la que depende de los roles de los sujetos que integran una misma institución (por ejemplo, un jefe sobre sus empleados). Tanto la forma tradicional como la racional no son personales de alguien, sino que se deben al lugar que éste ocupa. Por lo tanto, otra persona en una posición idéntica también será reconocida como autoridad. En tercer lugar, la *carismática* es aquella que se basa en los atributos del líder. Esta forma no puede ser delegada ni tampoco transferida, solo le corresponde a tal sujeto y mientras conserve esos atributos. En un contexto actual este tipo de autoridad, siendo el más frágil, es el único que subsiste.

Según las/os participantes se observa que el tipo de autoridad que tiene lugar en sus experiencias escolares es el tradicional y racional burocrático. Además, desde este eje, el testimonio de Dominique visibiliza la alianza implícita entre la institución familia y escuela, puesto que sus progenitores/as propiciaban vínculos asimétricos que ofician de sustento para aquellos dirigidos por docentes. “La autoridad ejercida por los padres (en tanto adultos) sobre los hijos en la familia parecería actuar como una fuente de legitimidad de la autoridad de los maestros (también adultos) en la escuela” (Gallo, 2009, p. 15). Las maneras tradicionales de ejercicio de autoridad que tienen lugar durante el primer lustro del siglo veinte, incluyen castigos físicos, tirar del pelo o de la oreja. Asimismo, el reto y la penitencia se vuelven prácticas disciplinares corrientes en las escuelas.

Ahora bien, actualmente en la escolaridad de las/os niñas/os, el ejercicio de autoridad sufre variaciones importantes:

M: ¿Cómo es la relación de la escuela y la familia hoy y acá, con tus hijos, en comparación a cómo era cuando vos ibas a la primaria, en Bolivia?

E: Eh, también cambiaron muchas cosas de esos años a acá. Porque antes tenía más autoridad el maestro y ahora no. Es más si alguna pequeña cosa el maestro dice en falso, algo, viene la mamá y le va a cagar a trompadas. (...) Eso allá en Bolivia no pasaba, todo lo contrario. 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”

M: Y vos decís que eso hoy acá no pasa

E: Acá no pasa. (Ester, 41 años)

Este testimonio podría ser un indicador de los cambios en los modos de ejercer autoridad señalados por Paola Gallo (2009). La autora destaca que desde el segundo lustro del siglo veinte, las relaciones asimétricas presentan un achicamiento de las distancias. En la actualidad prima el tipo carismático, que se sostiene a partir de las características de cada sujeto (Weber, 1983).

Que el/la docente no sea más portador/a de autoridad a partir de un rol social, implica que se construye una negociación, donde los atributos personales devienen centrales para adquirir obediencia. Se trata de una posición más frágil, que condiciona la relación entre familia y escuela. Conforme al paso del tiempo, aquella autorización que brindaban padres y madres hacia docentes, comienza a ser desplazada por una actitud de mayor control y demanda. De este modo, la familia pareciera reivindicar una posición más democrática –y menos subordinada– en

la relación con la escuela, tal como sostiene Ester: “(...) si la madre se tiene que pelear con la maestra, se pelea”.

La mutación institucional y las experiencias escolares

A partir del análisis de las experiencias educativas de padres/madres y sus hijos/as, puede observarse la distancia en los vínculos intergeneracionales y el ejercicio de autoridad que media, conforme al paso del tiempo (Tabla 1).

Tabla 1.

Experiencias escolares de padres/madres e hijas/os según configuración de los vínculos intergeneracionales y ejercicio de autoridad.

	Experiencia escolar evocada como estudiantes	Experiencia escolar actual, como padres y madres
Vínculos intergeneracionales	Trato afectuoso. Escuela como refugio y soporte, en sus procesos subjetivos	Trato afectuoso, contención, escucha como lo central
	Prácticas disciplinarias en tensión con la contención brindada	No hay prácticas normativas. Esto genera críticas y quejas
Ejercicio de autoridad	Autoridad docente inapelable. Incluye la presencia de castigos físicos, penitencias y retos.	Autoridad del docente no está más garantizada. La misma se reconstruye en cada relación
	Hay continuidad entre ejercicio de autoridad en la familia y en la escuela	No hay más obediencia garantizada. Ruptura de alianza familia-escuela
	Tipos tradicional y racional burocrático (Weber)	Tipo carismático (Weber)

Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias educativas de ambos grupos señalan aspectos institucionales –de la familia y la escuela–, que propician una lectura desde el plano mesosocial. En el marco de los procesos de desintitucionalización (Dubet y Martuccelli, 2000), puede reconocerse el cambio de ordenamiento institucional y subjetivo que se propicia en dos contextos diversos -primera modernidad y modernidad tardía (Beck y Beck-Gernsheim, 2003)-. Las/os maestras/os, ahora son cuestionadas/os, por lo que han de demostrar sus competencias para el ejercicio de la profesión, en un ejercicio de autoridad más autónomo, puesto que depende sus capacidades individuales de ser obedecidas/os.

Al analizar el modo en que adultos/as expresan las vivencias educativas de niñas/os, se evidencian las novedosas demandas que diseñan las personas migrantes hacia las maestras, por

ejemplo, al irrumpir en la escuela y consultar a la directora misma sobre alguna inquietud, preguntar al/a la docente por el avance de su hija/o, hacer denuncias en distrito escolar, etc. Tales modos de conducirse refieren a una emergencia del sujeto, por sobre instituciones, propio del contexto actual (Araujo y Martuccelli, 2012). No obstante, “(.,.) no significa la muerte de las instituciones, sino la transformación de las instituciones enfrentadas a un mundo más moderno, más desencantado, más democrático y más individualista” (Dubet, 2007, p. 28). Justamente, para las/s entrevistadas/os la escuela no dejó de ser central en sus biografías, sino que ahora esa importancia reposa sobre otras demandas, cobrando centralidad la utilidad de los aprendizajes, particularmente en el mercado de trabajo.

Dicha centralidad, que se manifiesta de diversa manera –desde acompañamiento y asistencia en tareas escolares, hasta quejas hacia maestras/os–, da cuenta de la lógica de estrategia (sociología de la experiencia), puesto que se trata de modos de alcanzar una meta propuesta. En parte, ésta consiste en adquirir un progreso en la estructura social, a partir de la educación de las siguientes generaciones. En este punto, varios trabajos versan sobre la movilidad social ascendente que las familias migrantes anhelan por medio del progreso escolar (Franzé Mudanó et.al, 2011; Novaro, 2014). Si bien esta aspiración no es exclusiva de colectivos extranjeros, sino que es propia de grupos de sectores populares, en el caso de quienes proceden del exterior, la migración se estructura como una posibilidad de mejora. Los estudios actuales demuestran que se establecen configuraciones familiares, al modo de arreglos transnacionales, los cuales se orientan en el alcance de una mejor posición en la estructura social y el mantenimiento de lazos a la distancia (Pedone, 2011). Otros trabajos refieren la movilidad de todo el grupo familiar, que con misma intención, deposita gran expectativa en la educación, como un medio de lograr el progreso social (Pedreño, 2013; Laíz Moreira, 2014).

Por otro lado, el declive del programa institucional, da cuenta de una nueva configuración de las instituciones que se explicita en las experiencias escolares de niñas/os, particularmente en la vinculación familia–escuela. Se observa que los mandatos escolares no son más reconocidos como legítimos y obedecidos directamente. Las/os participantes manifiestan una gran preocupación por el desarrollo escolar de las/os hijas/os, lo que se traduce en diversas prácticas: ayuda en los deberes, acompañar en salidas escolares, asistir a reuniones, apariciones espontáneas en la escuela para charlar con la maestra, diálogos con otros/as padres y madres, elección de una escuela (y no otra), etc.

M: Respecto del colegio de Joel, vos me decías que vos cuando necesitás algo, vas a la escuela, hablás con la seño, ella te explica y demás.

E: Sí, sí.

M: ¿Eso sucede seguido, de ir a la escuela de Joel?

E: Yo estoy todos los días en la puerta del colegio, si tengo alguna duda o algo, me acerco y le pregunto a la maestra. Y siempre estoy...

M: ¿Siempre a la salida?

E: Siempre a la salida o a la entrada, ponle, veo que está ahí, cerquita mío, bueno pregunto cómo está Joel, se porta bien... (...)

M: ¿Te explicó todo bien?

E: Sí, me explicó, hoy también estuve hablando un ratito con ella.

M: Y siempre que hablás con la señorita es yendo vos a la escuela, no es con una nota, por ejemplo con una cita.

E: No, no, nunca me manda una nota. Ponle que Joel por ahí se portó mal o algo, o me manda una nota para que quiere hablar conmigo, no. Siempre es para preguntarle cómo es, o tengo alguna duda sobre qué pruebas tiene que tener. (Ester, 41 años)

Las/os participantes han coincidido en este punto: hay una preocupación por la escolaridad de las/os hijas/os, que se evidencia en prácticas concretas, como es ejercer control sobre la tarea docente y también sobre el desempeño escolar de la criatura. Estas actitudes son analizadas desde perspectivas que focalizan en las experiencias de los actores.

En un contexto latino, Kathya Araujo (2016) observa que en Chile no siempre hay desobediencia abierta, sino más bien procesos subrepticios de cuestionamiento de la autoridad, como son las quejas, cumplir de mala gana, la burla, etc.; por lo que la obediencia es consentida pero no conciliada. A los individuos no les gusta identificarse como sometidos, esto repercute en su autoestima (Araujo, 2006). En este sentido, las/os adultas/os entrevistadas/os podrían demostrar una actitud similar, puesto que si bien en un primer momento critican o cuestionan a las maestras, finalmente sí acatan lo que ellas dicen. El hecho de cuestionarlas, las/os aleja de la posición de sumisos, lo que demuestra un efecto de estima en la propia subjetividad.

Las/os participantes dan cuenta del rol docente, durante sus experiencias educativas, a partir de un ejercicio de autoridad vertical, como un maestro/a inapelable a quien se le debía obediencia. Dicha imagen es transferida a las experiencias de sus descendientes, como una figura anhelada. Es decir, la maestra con autoridad que tuvieron en sus escuelas primarias, persiste cual ideal para las experiencias de sus hijas/os. Se observa una nostalgia, vuelta reclamo, por lo que ellas/os experimentaron y que consideran una virtud, pero que hoy sus

descendientes no tienen. De este modo, se expresan los mandatos tradicionales de la institución moderna. La mutación de la escuela se explicita en la queja de las/os entrevistadas/os; puesto que denuncian que aquello vivido/anhelado, hoy no está más. En su ideal de escuela continúan vivos los formatos escolares tradicionales. Esto produce una distancia entre lo que desean y lo que encuentran.

La horizontalidad emerge como una apuesta actual. En el contexto latinoamericano, Araujo (2016) observa que hay una ambivalencia en las relaciones entre actores: se repudian las prácticas autoritarias, sin embargo, a la hora de dirigirse hacia el otro en busca de obediencia, las consideran las más eficientes, lo que hace que sean reproducidas. Entonces, en el marco de un distanciamiento (hasta desconfianza) respecto de las instituciones, son los propios sujetos los que deben solucionar biográficamente, aquellos dilemas sistémicos (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Las/os adultas/os migrantes explicitan esta tensión: por un lado, mantienen expectativas y demandas por prácticas disciplinares –vínculos verticales–, pero por el otro, proyectan un horizonte de relaciones horizontales y democráticas con docentes, así como de un mayor involucramiento en la escolaridad de sus hijas/os. A su vez, tales anhelos de disciplina también tensionan los tratos afectuosos y de contención, que son los más valorados en las experiencias escolares de las/os descendientes.

Sentidos subjetivos en la transmisión de la experiencia: “Que no repitan la historia”

La sección anterior señala aspectos institucionales y contextuales de la vinculación intergeneracional, puntualmente en el ejercicio de autoridad, a la vez que enmarca la relación de madres y padres con docentes, haciendo foco en el control que ejercen, por medio de diversas prácticas. Ahora bien, en estos modos de controlar a las/os maestras/os y al desempeño escolar de sus hijas/os, también se expresan otros sentidos, como es el propio posicionamiento subjetivo. Araujo (2016) sostiene que “La autoridad y la valoración de los padres están, incluso, íntimamente ligadas porque, de manera explícita, los padres son medidos y se miden a sí mismos en cuanto individuos, en una proporción altamente significativa, tomando como referencia el destino de los hijos” (p.100).

Madres y padres estiman su propia valoración según el logro social de sus hijas/os (sus estudios, familias, trabajos, movilidad social), en ello redonda la importancia de gestionar adecuadamente la autoridad y supervisión a docentes e hijas/os. Por lo tanto, detrás de la actitud de las/os entrevistadas/os de supervisar a maestras/os y cuestionarles, así como

también en el apoyo activo hacia sus descendientes, se estarían poniendo en cuestión su propia estima, lo que contribuye a la seguridad ontológica (Honneth, 1997). En la medida en que el destino, por medio del éxito escolar, de éstas/os condiciona la propia valoración de las/os participantes, este esfuerzo busca garantizar una carrera escolar exitosa.

En segundo lugar, recuperando los sentidos de la movilidad ascendente, el progreso escolar puede conducir a una mejor posición en la escala social. Por ello, a fin de asegurar un tránsito educativo satisfactorio, lo supervisan. Mario se lamenta en torno a la interrupción escolar de su hijo mayor y dice:

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

E: ¿En qué sentido?

M: De estar así, trabajando, en la costura, hay veces como le digo, cuando yo llegué trabajaba en la costura, entraba a las 6 de la mañana, descansaba a la 1, 2, 3 de la madrugada. O sea que no descansaba. Es por eso que les digo “No sean así. Estudien para ser bachilleres. Tener una profesión. Y ahí si quieres vas a ir a trabajar, sino no. Pero ya vas a tener una profesión, donde estar, eh, más acomodado, inclusive ir a trabajar”, “Bueno, bueno” me dicen. (Mario, 48 años)

Aquí emerge un posicionamiento desde la lógica de subjetivación (sociología de la experiencia) en la medida en que el entrevistado presume que su situación de vulnerabilidad y de acceso a trabajos poco calificados, se debe a la falta de formación escolar (él no culminó el secundario). Por ello, la movilidad social es direccionada hacia el tránsito educativo de la siguiente generación (Pedreño, 2013), es decir, se pretende alcanzar mejores posiciones en la estructura social, a partir de que hijos/as cuenten con mayores calificaciones y accedan a mejores trabajos.

Para tal fin, padres y madres transmiten a sus hijas/os la propia experiencia, por medio de una narración.

E: El año pasado especialmente, estaba muy rebelde mi hija mayor. Y nosotros hablándole “Hija no hagas esto, seguí estudiando, ¿quieres que te ayude, quieres que te busque un apoyo, un maestro, algo?” Tratando de buscar la forma de que ella no lo deje, porque yo sé lo que es... mi marido le dice, una vez se puso a llorar, le contó: “Mirá hija, yo por no escucharlo a mi padre...”, una sola vez su papá se había sentado a hablarle y decirle que siga estudiando, que lo iba apoyar en sus estudios, pero él, en la edad de la rebeldía a los 15 años, los amigos le llevaron por el mal camino. Entonces él le habla, le habla, no se cansa de hablarle a su hija y le dice: “No, no quieras que seas lo que yo fui”.

M: (...) si tu familia nunca te apoyaba, ¿de dónde crees que salió este interés por la educación, que tienen ustedes dos hacia sus hijos?

E: Por lo que nosotros pasamos.

M: Es decir por lo que ustedes no pudieron tener o no pudieron recibir

E: Sí. Porque nosotros no tuvimos ese apoyo de mi papá. Nunca, te digo, que nunca se sentaba y nos ha dicho qué queremos estudiar, si queremos seguir, si él nos apoyaba, nos ayudaba con los materiales y los útiles. (Ester, 41 años)

Richard (41 años), otro participante, les dice a sus hijos/as que aprovechen las oportunidades: “Yo no quiero que desperdicien, no quiero que cometan los mismos errores, no cometas tomar la misma decisión” en referencia al propio abandono escolar. Como puede verse, durante sus experiencias escolares, las/os entrevistadas/os no contaban con un apoyo activo por parte de sus padres/madres, ya que no eran estimulados a continuar con sus estudios, más bien debían cumplir con tareas domésticas o laborales. En un momento presente, en cambio, se comprometen con la escolaridad de las/os niñas/os a cargo. Por lo tanto, el modo de ser padres/madres no se corresponde con el que recibieron cuando fueron niños/as. Se trata de una lógica de subjetivación (Dubet, 2007), ya que implica la capacidad de convicción, crítica y acción autónoma, tomando distancia del orden de las cosas. Se vincula con la capacidad de agencia, desde una producción personal, creativa, novedosa, que no responde a órdenes sociales (lógica de integración) ni a cálculos racionales (lógica de estrategia).

En las relaciones de madres/padre–hijo/a se produce una *transmisión*, que implica un pasaje, de conocimiento, modos de hacer, culturas, tradiciones, historias (Nicastro y Greco, 2009). Las/os receptoras/es no se desempeñan de manera pasiva, sino que modifican ese legado, de modo que lo puedan portar. El camino de las/os sucesores no es igual al de las/os antecesores. La transmisión se opone a la conservación; más bien, impone *hacer algo* con lo ya disponible. Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2009) ubican junto con la transmisión a la creación. Este es el sentido que se devela en los testimonios de los/as entrevistados/as, quienes esperan que sus hijos/as no repitan su historia, “que no sean como nosotros”, sino que tomándola puedan hacer algo diferente.

Andrés Pedreño (2013) en su estudio con población migrante –marroquí y ecuatoriana– en España, señala cómo padres y madres al narrar sus experiencias, tratan de incentivar sus hijos/as otras opciones, que permitan evitar que la “historia se repita”. Describe tres tipos de inserción sociolaboral de jóvenes hijas/os de inmigrantes, una de ellas es la inserción precaria, en la cual “la escolarización de los hijos/as es una apuesta por la liberación del estigma de

‘inmigrante’ que, en el mejor de los casos, les permitiría socialmente ‘ser alguien’ o por lo menos desarrollar actividades alternativas a las del campo” (Jarrín Morán, 2014, p. 5). Los inmigrantes buscan incentivar a sus hijos, mediante su relato, pasar del “logro de no ser nada a ser algo” (Pedreño Cánovas, 2013, p. 69), lo que se expresa como “llegar a ser alguien en la vida”. Es posible advertir que en los participantes de este estudio se producen iguales tensiones, en torno a la transmisión de la propia experiencia, que se orientan a evitar la reproducción de sus errores y que sus descendientes puedan progresar en la carrera escolar. A continuación se detalla el modo en que este éxito y la movilidad social ascendente concomitante se orientan hacia una reproducción familiar.

Pasaje del mérito individual al esfuerzo familiar

En el análisis del *corpus* emerge un sentido que atraviesa las diversas experiencias: antes el éxito escolar era producto del mérito de cada sujeto y tenía lugar en instituciones disciplinares y verticales, lo que demandaba una cuota de trabajo personal en el adaptarse a los mandatos institucionales incuestionables. Hoy, en cambio, tiene mucha injerencia el esfuerzo familiar, dado que las instituciones relajan sus exigencias verticales, ante una mayor demanda de vínculos horizontales y prácticas democráticas y respetuosas de la propia singularidad. Además, alcanzar una movilidad ascendente depende de las trayectorias individuales y/o familiares, puesto que no hay más garantías dadas por un programa institucional sólido, como otrora sucedía (Beck, 1998; Beck-Gersheim, 2003).

Padres y madres transmiten el legado por medio del relato de su experiencia y con sus acciones, principalmente en torno al apoyo activo en la escolaridad, la presencia en la escuela, la dedicación y ayudas brindadas. Aquí hay una diferencia sustancial con las propias experiencias educativas de las/os entrevistadas/os, en las cuales al no contar con el apoyo de sus progenitores, el éxito escolar es producto del propio mérito, un mérito individual. Se evidencia la lógica de la de estrategia porque las/os participantes logran explicar de modo racional los motivos de su participación en la escolaridad, las consideraciones de recursos disponibles (por ejemplo, cuando implementan estrategias de apoyo en los deberes).

Por otro lado, las personas entrevistadas han abandonado la escuela por motivos domésticos (sean situaciones sufridas de violencia o ayudar en quehaceres) o por causas laborales. Ellas no se atribuyen el abandono a razones de poca capacidad intelectual o poco esfuerzo, pero tampoco hacen una lectura amplia de un contexto de vulnerabilidad, en donde

la prueba escolar estaba a la par que estas otras tareas; es decir, no destacan causas sociales, estructurales o contextuales. Richard (41 años) 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”. Este tipo de explicaciones remiten a la *responsabilización*, que supone la imposición a cada sujeto de hacerse responsable por aquello que le sucede, aunque sea fruto de los fenómenos sociales, que derivan de factores de interdependencia y exceden su voluntad. En este sentido, se expresa el cambio de contexto y de ordenamiento institucional, ya que “(...) las instituciones nos imponen cada vez menos modelos, pero nos responsabilizan cada vez más a nivel de nuestras trayectorias” (Martuccelli, 2006, p. 51). Entonces, las/os entrevistadas/os son responsabilizadas/os por lo que les sucede, vía el mérito, donde el causal de su fracaso escolar se debe al mal desempeño personal, en dicha prueba.

Ahora bien, en la experiencia escolar de las/os niñas/os, sobresale que a partir de lo que ellas/os (madres y padres) vivieron y del valor central que conceden a la escuela, el mérito individual pasa a ser esfuerzo familiar. Es decir, las/os adultas/os se comprometen con la trayectoria escolar de sus descendientes, cuestionan a docentes, asistiendo con los deberes, etc. La relación intergeneracional está mediada, en parte, por el esfuerzo. Puede leerse este cambio de actitud parental en términos de lógica de subjetivación, puesto que se trata de un hacer novedoso, diferente del que recibieron en sus infancias. En este punto, se explicita la conjunción de diversas lógicas de acción en las experiencias escolares (Dubet y Martuccelli, 1998).

Asimismo, este atributo se corresponde con la emergencia de los *híper actores relacionales*, propios de la individuación en sujetos latinoamericanos (Araujo y Martuccelli, 2012, p. 2014), que presentan algunas características centrales, entre las que se destacan las relaciones interpersonales y el esfuerzo⁶. Ambas pueden verse entrelazadas en estos vínculos intergeneracionales y en la centralidad de la escolaridad de las/os niñas/os para todo el grupo familiar. Emerge, así, el apoyo y esfuerzo que brindan sus progenitores y el resto del grupo familiar, por ejemplo, cuando hermanos/as mayores ayudan a hacer tareas, tíos/as retiran o llevan al colegio, otros familiares recomiendan instituciones deportivas o educativas, etc.

⁶ Araujo y Martuccelli (2014) reconocen que estos atributos de los actores latinoamericanos se corresponden de manera proporcional con un corrimiento de las instituciones (individualismo institucional) que acontece con mayor pregnancia en otras latitudes. En América Latina prima un individualismo subjetivo, puesto que tienen centralidad atributos de tipo individual en los procesos de subjetivación, y no tanto institucional.

Una parte importante del esfuerzo que realizan las familias consiste en seguir viviendo en Buenos Aires.

E: 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: ¿Vos no te imaginás volviendo a Bolivia en algún momento?

E: Sí, mi plan es ponle que ahora encaminarlos a mis hijos, ponle, hasta que tengan su profesión, decidan qué es lo que quieran estudiar, esto y lo otro, yo creo que a la larga yo me voy a ir,irme e ir a morir a mis tierras, como dicen. Porque yo a veces digo, yo les voy acompañar hasta donde terminen su carrera y ahí decidirán qué es lo que quieren ustedes. Y yo hasta ahí los voy a acompañar. Y después volverme. (Ester, 41 años)

Las personas migrantes entrevistadas llegan a Argentina por motivos económicos o de vulneración personal. No obstante, una vez aquí añoran algunas cualidades de sus países natales, como es contar con 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 Argentina, es la educación de sus hijos⁷.

Cuando comparan las escuelas de sus países, donde ellas/os estudiaron, y las de las/os niñas/os a cargo en la actualidad, destacan de estas últimas la posibilidad de acceder a una carrera educativa, lo cual resulta difícil de alcanzar en sus ciudades de origen. A su vez, madres y padres se esfuerzan en apoyar a sus hijas/os en su trayectoria escolar, que en un sentido más profundo, se presenta como el persistir viviendo en Buenos Aires para acompañarlas/os en esta etapa de su desarrollo, y luego, en un futuro, partir. En este punto, diversos estudios reconocen que en esta actitud de acompañamiento, particularmente en las trayectorias educativas, se expresa la posibilidad de alcanzar una movilidad para todo el grupo familiar (Pedreño, 2013), así como para la familia transnacional (Pedone, 2011; Novaro, 2014), que permanece en el país de origen.

Por lo expuesto, se observa que los vínculos intergeneracionales entre madres/padres e hijas/os se construyen a partir de un esfuerzo compartido. Se trata de una lógica de

⁷ Desde los enfoques que estudian las movilidades se señalan el carácter dinámico de las mismas, de modo que los argumentos por los cuales se emigra o se quedan en un lugar, no deben ser considerados en términos absolutos, más bien plausibles de revertirse en cualquier momento (Oso, 2008).

subjetivación, ya que implica un nuevo modo de conducirse, diferente al que ellos vivieron, signado por lógicas de mérito individual. Asimismo, también responde a la lógica de estrategia, en la medida en que los modos que encuentren para concretar sus metas, responden a balances racionales.

Consideraciones finales

En este artículo se han abordado diversos sentidos de los vínculos intergeneracionales a partir de las experiencias escolares de madres/padres migrantes y las/os niñas/os, en una doble vertiente: la escolar y la familiar, tal como se expresa la tabla 2.

Tabla 2.

Vínculos intergeneracionales en relación madre/padre-hija/o y docente-alumna/o.

VÍNCULOS INTERGENERACIONALES	
PADRE/MADRE – HIJO/A	DOCENTE – ALUMNA/O
Antes: relaciones más distantes	Antes: modo disciplinar-autoritario. Tipo de líder: tradicional y racional burocrático. Convive con tratos afectuosos (escuela como un soporte)
Hoy: esfuerzos por construir vínculos cercanos. Transmisión de propia historia para que sus hijas/os eviten igual destino	Hoy: líder de tipo carismático. Fragilidad de la escuela como institución moderna, conlleva a que los padres ejerzan supervisión a la tarea docente y desempeño escolar. Persisten los tratos afectuosos.
↓	
Esfuerzo familiar en la dinámica diaria, a fin de lograr un progreso social vía educación	
	
<p>MUTACIÓN INSTITUCIONAL: institución tradicional moderna en declive:</p> <p>Madres y padres ejercen mayor supervisión a la tarea docente; Ideal moderno (propia escolaridad) continúa vigente hoy en reclamos diarios hacia docentes.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

En las experiencias escolares de madres y padres, se destacan modos disciplinares y autoritarios por parte de sus docentes, a la vez que espacios de contención y escucha. En las familias, las/os progenitores acatan las normativas escolares y se pronuncian de iguales maneras hacia las/os hijas/os. Las/os entrevistadas/os vivían en sus hogares situaciones de vulneración de sus derechos, obligaciones domésticas o laborales y castigos físicos. Frente a ello, la escuela deviene un soporte en sus biografías. Prima una lógica de integración, ya que los mandatos de la sociedad son los que comandan las experiencias sociales de los actores.

En las actuales experiencias escolares de niñas/os, las docentes se dirigen hacia las/os alumnas/os de manera afectuosa, por lo que se observa una continuidad en el rol de soporte. Las prácticas autoritarias no se producen más, lo que es añorado por madres y padres (personas migrantes), quienes consideran como positiva tal exigencia de respeto y disciplina. Se configura una tensión, puesto por un lado anhelan tratos verticales, por el otro valoran los tratos horizontales y la contención, en el marco del proceso migratorio y de inserción en la sociedad de acogida.

En los vínculos intrafamiliares, las/os adultas/os migrantes manifiestan la búsqueda de relaciones cercanas con sus hijos/as, a diferencia de lo que ellos vivieron en su infancia. Aquí se destaca entonces una lógica de subjetivación, en la medida en que se construye un ser y hacer novedoso. Estos vínculos tienen lugar en una transmisión de la propia experiencia, ya que al narrar su historia, buscan que no se repitan los errores (abandono de estudios). En parte, este ímpetu por la continuidad escolar se debe a que garantizaría es ascenso social. Los actores consideran que si sus hijas/os estudian, en un futuro podrán desempeñarse en tareas laborales más calificadas, en comparación con la que ellas/os realizan en la actualidad.

Los vínculos intergeneracionales suponen una cuota de esfuerzo familiar, en el acompañamiento de las trayectorias escolares; lo que da cuenta de una novedad (lógica de subjetivación), dado que no fue experimentado de este modo en sus propias escolaridades. En simultáneo también se expresa una lógica de estrategia, puesto que, padres y madres se conducen de diversas maneras –estratégicas– para que sus hijas/os progresen en la carrera escolar, incluyendo entre otras acciones, el permanecer en Argentina y no retornar al país de origen.

Por otro lado, este desarrollo posiciona a la experiencia escolar como prueba biográfica, por cuanto supone un desafío –social y común– que se resuelve de modo diverso e individual en cada actor. Esta prueba se erige a partir de una doble cualidad: en primer lugar, debido a la importancia de las certificaciones educativas para alcanzar una movilidad ascendente. En

segundo lugar, a partir de la tensión que surge en la ambivalencia expresada entre el demandar vínculos horizontales, democráticos y las expectativas de prácticas disciplinares, verticales, ya que son consideradas como más efectivas.

El cómo se enfrentan las pruebas depende, en gran medida, de los soportes con los que cuenta. En este estudio se advierte que en un tiempo pasado, las/os docentes constituían tales apoyos biográficos, pero que en la actualidad las/os progenitores adquieren un rol protagónico.

Este trabajo centra su análisis en las lecturas sociológicas de la individuación y la experiencia, a partir de sus operadores analíticos: prueba, soporte, lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación) y experiencia (escolar). Se reconoce la utilidad, y diálogo, de ambos marcos teórico-epistemológicos por cuanto posibilitan un abordaje integral de las relaciones intergeneracionales.

Finalmente, emerge en estas vinculaciones el afecto, puesto que las distancias entre personas adultas y niñas, en las diversas direcciones analizadas, están mediadas por relaciones amorosas. Resulta relevante, a futuro, estudiar los afectos, sensaciones, emociones como medios conductores de autoridad en las relaciones intergeneracionales. Asimismo, son imprescindibles estudios que aborden el modo en que se producen las prácticas educativas en jóvenes hijas/os de migrante, a la luz de la reciente –en términos históricos– obligatoriedad del nivel medio (Ley Nacional de Educación, 2006).

Referencias bibliográficas

- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (2016). Urbanización de villas y asentamientos de Buenos Aires. *Colección Es Nuestra la Ciudad* (3). <https://acij.org.ar/urbanizacion-de-villas-y-asentamientos-de-buenos-aires/>
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados: una teoría de la autoridad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Azparren, A. L. (2017). Los dispositivos del Hogar de Cristo en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. En A. C. Camarotti, D. Jones y P. F. Di Leo (Dir.) *Entre dos mundos. Abordajes religiosos y espirituales de los consumos de drogas* (pp. 165-188). Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Ciudad de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *World risk society*. Cambridge: Polity press.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Madrid: Alianza.
- 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: Catálogos.
- Canevari, J. y Montes, N. (Coord.) (2015). *Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa y asignaturas pendientes*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Congreso Nacional Argentino (1876, 19 de octubre). Ley 817 de Inmigración y Colonización, "Ley Avellaneda".
- Congreso Nacional Argentino (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206 de Educación Nacional.
- Cravino, C. (2009). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS.

- Dirección General de Estadísticas y Censos - Ministerio de Hacienda, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2012). *Coyuntura económica de la Ciudad de Buenos Aires*. <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=38215>
- Domenech, E. (2012). *Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Salamanca, España.
- Domenech, E. (2013). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. *Publicación del Instituto de Investigaciones Gino Germani*, (15), 1-34.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39-66.
- 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.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Ferraris, S. y Rosas, C. (2011). La formación familiar de núcleos heterosexuales en una migración reciente. Mujeres peruanas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Latianamericana de Estudios Familiares*, 3, 105-126.
- Franzé Mudanó, A., Moscoso, M.F. y Calvo Sánchez, A. (2011). "Donde nunca hemos llegado" alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En A. Arjona Garrido, F. Checa y Olmos y T. Belmonte García (Eds.) *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo*. Barcelona: Icaria.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencias en las Escuelas. En G. Noel et.al. (Coord.) *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, (pp. 7-20). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Grimson, A. y Caggiano, S. (2012). Xenofobias descontroladas. En S. Caggiano, M.E. Casullo, y M.C., Cravino et.al *Racismo, violencia y política. Pensar el Indoamericano dos años después*, (pp. 61-78). Universidad General Sarmiento: Los Polvorines.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Jarrín Morán, A. (2014). Revisión del libro “*Que no sean como nosotros*”: trayectoria formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano, de A. Pedreño Cánovas (Coord.). *Papeles del CEIC*, (2), 1-7. Universidad del País Vasco/Euskal Erriko Unibertsitatea Vizcaya, España.
- Juliano, D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Universidad de Barcelona. Anuario de Psicología*, 33 (4), 487-498.
- 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 de doctorado no publicada] Universidad Da Coruña, España.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores S. A.
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. y De Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Novaro, G. (2014). Proceso de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista Antropología social*, 23, 157-179. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Novaro, G. y Diez, M. L. (2015). Educación y migración en la Argentina: expectativas familiares, mandatos escolares y voces infantiles. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (Coords.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

- Oso, L. (Dir.) (2008). *Trans-ciudadanos: hijos de la emigración española en Francia*. Madrid: Fundación Largo Caballero.
- Pedone, C. (2011). Familias en movimiento. El abordaje teórico-metodológico del transnacionalismo familiar latinoamericano en el debate académico español. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3, 223-244. Universidad de Caldas, Manizales.
- Pedreño Cánovas, A. (Coord.) (2013). *“Que no sean como nosotros”: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Murcia: EDITUM Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquia.
- Suárez, A.L., Mitchell, A. y Lépole, E. (Eds.) (2014). *Las villas de la ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.
- Sustas, S. y Touris, C. (2013). Refugios afectivos: el amor en los nuevos tiempos. En P.F. Di Leo, y A.C. Camarotti (Eds.) *“Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes en barrios populares* (pp. 33-50). Ciudad de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo*. Unicef Argentina. <http://www.unicef.org/argentina>
- Vaccotti, L. (2014). *En los márgenes de la política. Migrantes y movilizaciones por el derecho a la vivienda en las villas de la ciudad de Buenos Aires: el caso del playón de Chacarita (2001-2014)*. [Tesis de doctorado no publicada] Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vaccotti, L. (2017). Proceso migratorio y dinámica de la informalidad urbana en la Ciudad de Buenos Aires. Genealogía de un proceso sociológico. *URBANA: Revista Eletrônica Do Centro Interdisciplinar De Estudos Sobre a Cidade*, 9(1), 122-147.
- Weber, M. (1983). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1922).

ANEXO

Sistematización de muestra.

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

Fuente: Datos de trabajo de campo.

confluenciadesaberesface@gmail.com