
Contribuciones teóricas y conceptuales en torno a la dialéctica entre igualdad y desigualdad.

Un análisis de las experiencias educativas de jóvenes migrantes

Theoretical and conceptual contributions to the dialectics between equality and inequality. An analysis of the educational experiences of young migrants

Mariana A. González*

IPEHCS, UNCO, CONICET

marianaa.gonzalez@yahoo.com

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas contribuciones teóricas en torno a las desigualdades en el ámbito educativo que viven las personas migrantes. Tales reflexiones surgen de una tesis doctoral realizada entre 2015 y 2020, cuyo objetivo es analizar las experiencias educativas de jóvenes migrantes en escuelas secundarias de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde una perspectiva cualitativa, se trabaja con entrevistas semiestructuradas y construcción de relatos biográficos con jóvenes migrantes que asisten o asistieron a Escuelas Educación Media y Bachilleratos Populares. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, se construyen categorías desde la articulación entre los emergentes del trabajo de campo y los marcos teóricos provenientes de la sociología de la

Palabras clave
desigualdad,
educación, juventud,
migración

* Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magíster en Educación (FLACSO). Actualmente se desempeña como pos doctoranda del CONICET. Es Profesora Adjunta en la Universidad Nacional del Comahue. Integra el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, UNCO.

individuación (Danilo Martuccelli) y de la experiencia (Francois Dubet). En el análisis, se recuperan los aportes de autores como Gonzalo Saraví, Luis Reygadas, Charles Tilly y Kathya Araujo. A partir del análisis empírico, desde la perspectiva de la desigualdad relacional aplicada a las experiencias educativas, se propone una tipología de la dialéctica igualdad-desigualdad que ubica cuatro posibles configuraciones: estructural, intergeneracional, subjetiva e institucional.

ABSTRACT

This article presents some theoretical contributions about inequality experiences that migrants go through at school. Such reflections are the results of a PhD thesis written between 2015 and 2020 whose goal is to analyze the school experiences of young migrants in secondary schools of Buenos Aires popular neighborhoods. From a qualitative perspective, the data is drawn from semi-structured interviews and biographical accounts provided by young students of Escuelas Medias and Bachilleratos Populares. On the basis of Grounded Theory, analytical categories are developed combining emerging data and the theoretical frameworks of sociology of individuation (Danilo Martuccelli) and sociology of experience (François Dubet). In the analysis, the contributions of Gonzalo Saraví, Luis Reygadas, Charles Tilly and Kathya Araujo are considered. From the empirical analysis, following the perspective of Relational Inequality Theory applied to the school experiences, a typology of the equality-inequality dialectics is proposed. This typology distinguishes four possible configurations: structural, intergenerational, subjective and institutional.

Keywords

inequality, education, youth, migration

Introducción

Este trabajo pretende esbozar aproximaciones teóricas que surgieron en el análisis de los principales hallazgos de una tesis doctoral, cuyo objetivo general fue analizar las experiencias educativas de jóvenes migrantes de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en escuelas secundarias, identificando las vinculaciones con sus procesos de individuación y con sus configuraciones de (des)igualdad.

Para ello, se ha realizado una investigación cualitativa, puesto que es la que mejor puede articularse con el paradigma interpretativo, ofreciendo a su vez, la posibilidad de acercarse a las experiencias de las/os participantes (Vasilachis de Gialdino, 2007). Incorpora y releva el significado y la intencionalidad como inherentes a los actos, las relaciones y las estructuras sociales (Souza Minayo, 200). Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas, entrevistas biográficas, relatos biográficos y observaciones. La muestra se compone de 7 adultos/as migrantes; 2 docentes de escuelas primarias; 6 preceptores/as y referentes de escuelas secundarias; y 13 jóvenes migrantes o hijas/os de migrantes, que residen en villas de la CABA. No se ha establecido ningún criterio en torno a su nacionalidad puesto que el interés reside en analizar sus experiencias educativas en Buenos Aires.

El análisis se realizó siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada que propone un ida y vuelta permanente entre teoría y datos, a fin de construir categorías emergentes (Jones, Manzelli y Pecheny, 2004). Para dicha tarea se ha utilizado el criterio de parsimonia –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posibles- y de alcance –aplicar el campo de análisis de desligarse de la base empírica- en diálogo con el estado actual del arte y el marco conceptual (Kornblit, 2004).

El objeto de estudio son las experiencias educativas de jóvenes migrantes en escuelas secundarias, particularmente en escuelas medias (EEM) y en bachilleratos populares (BP) (dos tipos de instituciones educativas de nivel secundario, que se caracterizan por tener matrícula de sectores populares). Dicho concepto remite a los

postulados de la sociología de la experiencia y de la individuación, que operan como los marcos teórico-epistemológicos de este trabajo. En la modernidad tardía, son los sujetos quienes dan sentidos a las trayectorias sociales por medio de la reflexividad; ofrecen soluciones biográficas a las contradicciones sistémicas que enfrentan (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Ambos marcos teóricos ponen el foco en las experiencias biográficas de los sujetos, en el modo en que enfrentan los desafíos sociales, superando las visiones clásicas de lo social cuyo eje reside, en buena parte, en la tensión entre instituciones y actores.

François Dubet (2007) propone la sociología de la experiencia, con objetivo de captar las nuevas articulaciones entre lo social y lo individual, utilizando la noción de experiencia social. Los sujetos se constituyen como tales a partir de la interiorización de los roles ofrecidos en la sociedad. Es decir que “toma de allí los códigos, las restricciones, los símbolos, las metas que se propone y los medios que dispone” (Dubet, 2010, 191). El sujeto logra una acción a partir de aquel material, actúa verdaderamente. Puede verse la paradoja entre el influjo de lo social y la autonomía del actor.

Ambos procesos, los sociales y las experiencias individuales, se articulan en dos operadores analíticos que utiliza Danilo Martuccelli (2007) en su sociología de la individuación, soportes y pruebas. No hay individuo sin un conjunto de soportes afectivos, materiales y simbólicos, que lo vinculan con su contexto. Estos tienen carácter relacional, abierto, heterogéneo, histórico y existencial. A su vez, las pruebas son aquellos desafíos históricos y estructurales, socialmente producidos, culturalmente representados; por medio de ellas se logra alcanzar una imagen de la sociedad a escala de los individuos con el fin de describir las maneras como se habita lo social. Por medio de las pruebas y su resolución los sujetos logran sentirse personales, únicos, distintos (Di Leo y Camarotti, 2013).

Finalmente, el concepto experiencia escolar refiere a “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, 79). En él se articulan las tres lógicas de acción, de la sociología de la experiencia, a partir de 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.

Si bien algunos estudios focalizan en las trayectorias escolares de hijos/as de migrantes, lo hacen desde el nivel primario (Domenech, 2012, Novaro, 2015), en cambio la escolaridad de jóvenes migrantes es un tema de vacancia, que está escasamente abordado (García Borrego, 2003). Se distinguen los trabajos de Georgina Binstock y Marcela Cerrutti, referentes en el tema, quienes dan cuenta de situaciones de discriminación y las barreras para su integración (2014); motivos de abandono escolar (2005); fracaso escolar en tensión con el acceso desigual a la educación formal (2004). Otros autores destacan los tránsitos educativos de jóvenes migrantes en condiciones de subordinación, asimilación, desvalorización de sus identidades y trayectorias previas (Novaro y Diez, 2011; Novaro y Beheran, 2011; Domenech, 2012; Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014). Por otra parte, algunos estudios analizan las vinculaciones intergeneracionales y las expectativas de movilidad social a través de la educación (Franzé Mudanó, Moscoso y Sánchez, 2011; Ceriani Cernadas, García y Gómez Salas, 2014). Finalmente sobresalen trabajos en torno a la interculturalidad en la política educativa (Diez y Novaro, 2014; Martínez, Diez, Novaro y Groisman, 2015). Es notable la coincidencia entre estos desarrollos acerca del insuficiente estudio de esta temática, puntualmente, recuperando las experiencias juveniles (Cerrutti y Binstock, 2012), así como las prácticas cotidianas (Nobile, 2006; Beheran, 2012), desde enfoques microsociales y no únicamente estadísticos (Binstock y Cerrutti, 2004).

Desde dicha vacancia, en este trabajo se presentan aportes teóricos y conceptuales que permiten recuperar las experiencias educativas –analizadas otrora en la tesis doctoral-, dado que se incluyen las trayectorias en EEM como en BP. El presente escrito se estructura en cuatro secciones. En la primera de ellas, se presentan discusiones preliminares en torno a la desigualdad. A continuación, se introduce el paradigma relacional de la desigualdad. En tercer lugar, los hallazgos del trabajo de campo visibilizan el modo en que se expresa la dialéctica de la desigualdad e igualdad en las experiencias educativas de jóvenes migrantes. Finalmente, se

recuperan los argumentos previos, al modo de discusión, y se presentan futuros interrogantes.

Desigualdades desde el enfoque relacional

La desigualdad compone una problemática de índole regional, ya que América Latina es el subcontinente más desigual del planeta, aunque no es el más pobre (CEPAL, 2017). La perspectiva relacional se enmarca en una mirada multidimensional, que comprende que la desigualdad no puede reducirse a la pobreza de ingresos. Más bien, considera que sus diversas dimensiones tienen márgenes de maniobras y que incluso pueden influir en la económica (Kessler, 2014). En este sentido, se incluyen otros componentes del bienestar social como es la salud, calidad de vida, compromiso político y lazos sociales, que se ven vulnerados con la desigualdad (Bauman, 2011). Asimismo, las políticas sectoriales, como las de vivienda, educación, salud, infraestructura, u otras, representan modos de atenuar la reproducción de las desigualdades (Kessler, 2014). La distribución de bienes –no solo materiales– ocurre en el marco de configuraciones estructurales y de interacciones entre agentes, en los que se producen disputas por su apropiación. De este modo, puede anticiparse que la desigualdad presenta un carácter móvil, contingente, alterable; no es algo natural sino que se construye en redes de privilegios y perjuicios (Rousseau, 1991).

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

Tilly (2000) reconoce que en un segundo momento, a partir de tales diferencias, se diseñan historias que luego utilizan los actores para explicar y justificar sus interacciones. Esta producción y reproducción de la desigualdad se gesta de manera inadvertida a través de las relaciones entre individuos. Sin necesidad de establecer barreras sociales o estrategias de exclusión, las interacciones sociales son

coartadas ante la sensación de incomodidad e inseguridad, por lo que se va limitando el contacto y se niega el acceso a círculos privilegiados.

En segundo lugar, Luis Reygadas (2008) demuestra que en América Latina incide muy fuertemente la disparidad de ingresos, en la producción de la problemática. Pero tal disparidad no se corresponde con lo que sucede en los sectores medios y bajo, sino que ejercen mayor efecto los sectores altos: “Para una desigualdad persistente, se requieren elites persistentes” (p. 112). Se producen mecanismos de diferenciación que se encuentran desfasados con los de compensación, los cuales al haberse deteriorado no logran adquirir la consolidación institucional necesaria para regular, limitar y amortiguar las nuevas dinámicas de exclusión. Algunos mecanismos que las compensan son: las estrategias de redistribución provistas desde el Estado mediante impuestos progresivos; los movimientos de resistencia de los dominados; aquellas estrategias no legitimadas por la cultura dominante, como son robos, trabajo a desgano, comercio ilícito, etc.; y los lazos de reciprocidad que operan de manera horizontal, por ejemplo, las redes de ayuda mutua que refuerzan la solidaridad y pueden contribuir a mitigar la exclusión. Ahora bien, debido a la segmentación social, los lazos de solidaridad y los sentimientos igualitarios se encuentran constreñidos en espacios locales y grupos de pares, por lo que la redistribución en las propias relaciones solo opera en un nivel micro. Es decir, los vínculos de reciprocidad y empatía existen, pero hacia quienes integran el propio círculo social.

Otro autor de referencia es Gonzalo Saraví (2015) quien considera que la desigualdad no debe confundirse con la pobreza, puesto que atañe también a las personas ricas. Estas disfrutan de un estándar de vida superior al normal para los miembros de una sociedad, mientras que las pobres viven en privación. Pobres y ricos, entonces, denotan un alejamiento del estilo de vida normal de los ciudadanos, por lo que habría que reconocer la línea de la pobreza y la de riqueza, para visibilizar el nivel donde comienza la privación y el privilegio. En este contexto, la segmentación educativa, residencial, de acceso a servicios de salud, así como la homogeneidad en los espacios de consumo y entretenimiento y la ausencia de experiencias sociales compartidas, son algunas de las expresiones de la fragmentación social.

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

Saraví (2015) pone de manifiesto que el reconocimiento, la valoración y la estima social son componentes de la desigualdad. La visibilidad de estos factores no desmonta las estructuras que producen las desigualdades de clase en términos estructurales, pero invisibilizarlos agudiza las heridas subjetivas (Bayón y Saraví, 2019).

Finalmente, Kathya Araujo (2019) observa que en Chile y en Latinoamérica, el modo en que se denuncia la desigualdad respondería a que la igualdad está instalada como fundamento de las expectativas en la sociedad. Allí, las principales quejas proceden de las propias interacciones. Si bien no anula las percepciones de la desigualdad económica, jurídica o cultural, sí desplaza su importancia, "(...) las desigualdades en la interacción se han convertido en el barómetro principal con el que se interpretan otras desigualdades" (p. 20). Por ello, la demanda por la igualdad en el trato se enmarca en la reivindicación de la horizontalidad, así como en una extendida oposición a la verticalidad, la jerarquía y el abuso. Se reclama por un buen trato, aun en relaciones asimétricas.

Tilly, Reygadas, Saraví y Araujo se inscriben en el enfoque relacional de la desigualdad que, en breve, sostiene que esta se produce en las relaciones de poder, que operan en diferentes niveles y dimensiones de la vida social. Se construyen redes materiales y simbólicas que nos separan, nos clasifican, nos ordenan jerárquicamente y producen distribuciones asimétricas de las ventajas y desventajas. Dichas redes no son estáticas sino que, al tratarse de construcciones sociales tejidas en las interacciones, pueden mutar y transformarse. Asimismo, a la vez que se configuran dinámicas que promueven la desigualdad, también se gestan otras que pugnan por la solidaridad, las cuales nos igualan y reducen diferencias. De este modo, Reygadas (2008) sitúa la confrontación entre procesos generadores y otros que contrarrestan

las desigualdades y postula que “existe una dialéctica entre igualdad y desigualdad” (p. 47). El grado y tipo de inequidades de una sociedad derivan de las confrontaciones entre actores, procesos y mecanismos; los cuales pueden producir desigualdad, mientras que, en simultáneo, otros la reducen y regulan. Dicha dialéctica se gesta en la medida en que hay muchísimos factores que generan disparidad entre sus miembros, pero también hay otros procesos y dispositivos de compensación que pueden acotarla o reducirla.

Configuraciones de la (des)igualdad en las experiencias educativas

En el trabajo de campo, las/os participantes –jóvenes migrantes- han evidenciado diversas situaciones de sus experiencias educativas, donde se expresa la desigualdad relacional. En la tesis doctoral, se ha conducido un análisis de tales experiencias, a partir de la dialéctica entre mecanismos que producen y otros que compensan la desigualdad. Se ha construido una clasificación *ad hoc* que propone cuatro posibles configuraciones¹ de la (des)igualdad, las cuales se fundamentan a continuación.

Configuración estructural

Se ubican en esta categoría factores tales como leyes, programas, políticas, la propia historia del sistema educativo que producen y también mitigan la desigualdad. En primer lugar, la población migrante, de países limítrofes, constituye un grupo desfavorecido y desprestigiado desde los inicios de la nación. En aquel tiempo, la inmigración europea era la valorada por cuanto se suponía que traerían los valores de progreso para la surgente nación, bajo la imagen del “inmigrante trabajador”. Desde aquellos tiempos ya existía una movilidad regional, pero era invisibilizada (Novick, 2012). Luego, con la crisis del campo y el proceso de industrialización, ese colectivo proveniente de países limítrofes se desplaza desde las provincias del interior argentino hacia los centros urbanos. En su llegada, debido a la falta de planificación urbana, se les destina a vivir en barrios vulnerables y se acrecientan notoriamente las

¹ Burgos (1995) señala el carácter incompleto de toda configuración, puesto que allí habilita a la movilización. Esta presenta un carácter relacional, flotante, abierto; opuesto al establecimiento de un centro fijo y universal.

villas miseria –procesos de exclusión incluyente– (Halpern, 2007; Vaccotti, 2017). En este sentido, pueden verse dos elementos del nivel estructural que provocan desigualdad, por un lado, desde su llegada las/os migrantes que provienen de países de la región no eran valorados y se les asocia, junto a su nacionalidad, los rasgos fenotípicos en referencia a una marcación étnica. Por el otro, el ubicarse en asentamientos tan precarios, los compele a vivir situaciones de desigualdad material, habitacional, de acceso a servicios, etc., que componen otras dimensiones de la desigualdad (Cravino, 2009).

Pero, al mismo tiempo, también allí se tejen mecanismos que compensan la desigualdad, a partir de los modos en que se construyen lazos de solidaridad barriales, típicos de sectores populares, donde se establecen luchas colectivas por demandas sociales, así como también se convierten en verdaderos soportes de la biografía de actores. Por ejemplo, EEM y BP se comportan como instituciones territoriales que promueven estrategias en función de las dinámicas y necesidades barriales, con vistas a la garantía de derechos. Se gestan acciones recíprocas entre instituciones y vecinas/os, que consolidan lazos y encuentros entre actores.

En segundo lugar, otro factor de esta configuración lo representa el marco legal. La educación de población migrante se encuentra garantizada -la Ley de Educación Nacional (LEN, 26.206) y la Ley Nacional de Migraciones (25.871)- en un marco de igualdad, sin importar la condición de regularidad del/de la estudiante. Sin embargo, tal garantía aparece tensionada por el decreto (DNU 70/2017) aún vigente, que posiciona a esta población como criminal, cercenando sus derechos (González y Tavernelli, 2018).

Por otro lado, se establece la modalidad intercultural bilingüe, como aquella que aloja la particularidad de la población migrante y originaria, promoviendo el respeto y la valoración a la diversidad cultural, lo que se inscribe en la perspectiva de inclusión (opuesta a la asimilación o integración). Sin embargo, varios estudios reconocen que esta modalidad tiene escasa aplicación en las escuelas argentinas. Se observan algunos intentos de instrumentarla en el nivel primario, pero no en el secundario, y estos se dirigen mayormente a la población originaria, a través de estrategias de bilingüismo, excluyendo a la migrante (Novaro y Diez, 2011).

Además, lo propuesto por ambas leyes se encuentra tensionado por el diseño del sistema educativo que se caracteriza por una fragmentación en sus circuitos². Es decir, se establecen escuelas de mejor y peor calidad, a las que acceden o persisten determinados grupos. Los modos para lograr este “efecto colador” (Grupo Viernes, 2008) son varios, desde limitantes en la inscripción hasta las propias dinámicas escolares que, ocultas, sin explicitación ni mediación, resultan insostenibles para muchas familias migrantes. Adicionalmente, la desigualdad urbana determina que algunas escuelas –“mejores”– se encuentren en los barrios de mayor poder adquisitivo, mientras que otras –“peores”–, en la periferia; por lo que acceder a aquellas supondría el obstáculo de la movilidad. Y, en tercer lugar, los BP no cuentan con reconocimiento oficial o si lo hacen, no están dotados de iguales recursos, lo que impide que efectivamente haya igualdad en las trayectorias de jóvenes entre una y otra escuela.

Otro elemento de este plano estructural y que condiciona tanto la (re)producción como la compensación de las desigualdades en la experiencia educativa es el de la imagen estereotipada de jóvenes migrantes. Esta población es estigmatizada por discursos políticos y medios de comunicación, particularmente en los años noventa, durante los procesos de neoliberalismo (Grimson, 2011). En dicho período se produce una pauperización de la sociedad, hay aumento de pobreza, de desempleo, pérdida de instituciones de acceso a servicios sociales, etc. Se encuentra como chivo expiatorio a la población migrante para justificar tanto los índices de desempleo (“vienen a robar el trabajo”) como de inseguridad (“son delincuentes”). En el caso de jóvenes, se releva el modo en que son estigmatizados/as y discriminados/as en sus biografías. Emerge en el trabajo de campo que ellos/as logran luego atribuir parte de la construcción de este imaginario a los medios de comunicación. Por esto, les resulta difícil acceder a trabajos (Pizarro et. al., 2016), son víctimas de situaciones de exclusión y de culpabilización que ocurren en sus vidas cotidianas como en el

²La fragmentación escolar refiere a la desarticulación y segmentación del sistema escolar, que sucede desde la segunda mitad del siglo XX, a partir del incremento de la matrícula (Braslavsky y Filmus, 1988). Es una de las formas de desigualdad que reproduce el ámbito escolar, puesto que el acceso a los diversos establecimientos no es azaroso, sino que responde a cuestiones de clase, culturales, entre otras.

ámbito escolar (Binstock y Cerrutti, 2014); lo que reproduce vivencias de producción y reproducción de la desigualdad.

Finalmente, en este plano es posible ubicar la relación entre escuela y familia que emergió como una recurrencia en el trabajo de campo. Las/os docentes y preceptores/as reproducen una vinculación vertical con la familia, donde esta queda ubicada en una posición de subordinación. Hay un desconocimiento de las prácticas domésticas que promueven la escolaridad de los/as jóvenes, lo que conduce a desajustes interpretativos (“Los chicos están solos”, “[padres y madres] No les exigen nada”, “Nunca vienen cuando son convocados”). Es posible ubicar a este elemento dentro de la configuración estructural porque responde un modo de relación tradicional, que es propio de la posición estatal mediante la escuela, cuyo fin era formar ciudadanos/as. Asimismo, los/as docentes encarnaban un rol de autoridad racional burocrático (Weber, 1992), que debía ser acatado por las familias.

La configuración estructural puede verse representada del siguiente modo:

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD

Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
Vivir en villas de la ciudad, precariedad material, inequidad en el acceso a bienes y servicios	Construcción de vínculos territoriales y lazos solidarios. Hay reciprocidad entre vecinos/as e instituciones
DNU 70/2017 y fragmentación del Sistema Educativo Nacional	LEN y Ley de Migraciones: derecho a la educación en igualdad de condiciones
Escasa aplicación de la EIB	EIB como modalidad reconocida en la LEN, inclusión de diversidad
Desigualdad urbana (difícil acceso a escuelas de mejor "calidad"); la fragmentación del Sistema Educativo; no todos los BP tienen reconocimiento oficial	LEN promueve igualdad educativa
Imagen de inmigrantes (influencia de medios de comunicación): estigmatización; muchas veces apropiada por docentes	
Vinculación escuela-familia desde una lógica vertical.	

Configuración intergeneracional

El segundo plano de la desigualdad remite a las interacciones que ocurren en la órbita familiar. En un tiempo pasado, cuando adultos/as asistían a la primaria en sus países de origen, sus progenitores no brindaban apoyo activo hacia la escolaridad de menores. Es decir, les permitían estudiar, pero sin promover enfáticamente la continuidad escolar, no así la inserción en el mercado de trabajo (para el varón) y el ámbito doméstico (para la mujer). En esta escena, las desigualdades se reproducen en la medida en que no hay igual destino para las familias pobres y ricas, así como tampoco entre mujeres y varones. Por otro lado, en el plano relacional hay una desigualdad vertical entre padres (con rol autoritario y disciplinar) e hijos/as (que debían acatar órdenes). En este sentido, se expresan los pares categoriales (Tilly, 2000) que sostienen las desigualdades persistentes, mujer-varón; adulto-menor; familias vulnerabilizadas (sus miembros deben trabajar)-familias en condiciones favorables (los miembros pueden estudiar).

En la actualidad, cuando se analiza la experiencia de sus hijos/as en escuelas primarias, tales adultos/as se comportan de un modo diverso, apoyan enérgicamente su escolaridad, ejerciendo una supervisión a docentes; así como también buscan construir vínculos más afectivos con las/os niñas/os. En este sentido, podría tratarse de un mecanismo de compensación de las desigualdades en la vinculación entre adultos y menores, que está mediada por el afecto.

La relación de padres y madres con hijos/as jóvenes manifiesta un doble carácter. Por un lado, les consideran grandes, a partir de su ingreso en la secundaria, por lo que no les controlan los deberes como sucedía antes (durante la primaria). En este sentido, pareciera haber un relajamiento de las distancias jerárquicas entre ambas posiciones. Por otro lado, en varios aspectos ejercen control, que antes conducían hacia docentes, por ejemplo, les cuestionan los horarios de llegada, las salidas, temen que algo pueda pasarles, etc., lo que alude a una relación de desigualdad en la medida en que las/os jóvenes brindan explicaciones, no así de manera inversa.

El vínculo intergeneracional se encuentra tensionado a partir de la consideración de la educación como un canal para la movilidad

social ascendente, lo que supone esfuerzos familiares entre los que se destaca el permanecer viviendo en Buenos Aires. A su vez, cuando las/os hijas/os son jóvenes dicho mandato parece haber sido incorporado, ya que éstas/os reconocen la importancia de estudiar para “tener mejores trabajos”, lo que posiciona su trayectoria escolar desde una lógica instrumental.

Siguiendo tal expectativa, padres y madres se esfuerzan en sostener económicamente a la familia y evitar que sus descendientes se inserten tempranamente en el mercado de trabajo, lo que da cuenta de una distancia (lógica de subjetivación, desde la sociología de la experiencia) respecto de lo que vivieron en sus propias experiencias y de vínculos más cercanos que les permiten posicionarse de una manera empática con ellos. En igual sentido, dicho mandato de movilidad social ascendente se transmite mediante una narración que pretende lograr “(...) que no sean como nosotros, que no repitan la historia”. Es propio de la transmisión que quien recibe ese legado no lo reproduce sin más, sino que hay alteración, creación, invención en una nueva oportunidad (Nicastro y Greco, 2009).

Ahora bien, las/os jóvenes buscan opciones de trabajo (durante fines de semana, en el verano, pocas horas o con familiares) que les permitan alcanzar algunos ingresos, sin descuidar su escolaridad. Se expresa así la agencia juvenil (Di Leo, Güelman y Sustas, 2018) y la horizontalidad en las relaciones, ya que se proponen con su salario contribuir en la economía familiar o costear sus gastos personales. Esta situación daría cuenta de mecanismos de compensación de las desigualdades, puesto que se acercan las posiciones y se horizontalizan las relaciones intergeneracionales. Es importante enmarcarlas en un contexto amplio, dado que en América Latina acontecen cada vez mayores demandas de tratos respetuosos y horizontales entre ciudadanos (Araujo, 2019).

La configuración intergeneracional de la dialéctica se puede representar así:

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD

Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
<p>Antes: adultos que se conducían de manera vertical con sus hijos/as, vínculos autoritarios. También había desigualdad de género, en cuanto a las tareas a cumplir.</p>	<p>Construcción de vínculos territoriales y lazos solidarios. Hay reciprocidad entre vecinos/as e instituciones</p>
<p>Relación con hijos/as jóvenes: "ya son grandes", relajamiento de control parental.</p>	<p>LEN y Ley de Migraciones: derecho a la educación en igualdad de condiciones</p>
<p>Exigencia de trabajo en edad escolar lo que conducía a una interrupción</p>	<p>EIB como modalidad reconocida en la LEN, inclusión de diversidad</p>
<p>Mandato de progreso social vía educación, a través de la transmisión, que reconoce y apuesta a una no reproducción por parte de hijos/as</p>	<p>LEN promueve igualdad educativa</p>

Configuración subjetiva

Los procesos de construcción identitaria ocurren a lo largo de toda la vida, empero en la etapa de la juventud cobran especial importancia. Para el caso de quienes proceden de familias migrantes se les impone una definición adicional a partir del dilema entre mantenerse vinculadas/os con las culturas de origen familiar (migratorias) o adaptarse a los nuevos valores y estilos, que son frecuentemente criticados por sus familias. La desigualdad se expresa en el desenlace de cada opción. Mientras que, si se mantienen cercanos/as a su cultura de origen familiar, estarían respondiendo (a modo de don y contra don, en algún sentido) a la apuesta familiar, por otro lado se ubicarían en una posición de estigmatización, ya que los rasgos y costumbres se acercan a los estereotipos prejuizados. En cambio, sufren la desazón familiar cuando se identifican con su grupo de pares nativos/as, que son considerados/as como una mala influencia. Además, en tales encuentros y salidas, el control parental se ejerce con más intensidad que si se juntan con otros/as connacionales.

A partir de quedar ubicadas/os bajo el estereotipo, se les estigmatiza y discrimina. De este modo, las diferencias se convierten en desigualdades (Cohen,

2009), puesto que conducen a ser excluidas/os, aisladas/os, burladas/os y hasta agredidas/os físicamente. Pero, por otro lado, los jóvenes logran construir autoimágenes muy positivas³. A partir de las mismas se observa una autoconfianza, lo que proviene de sentirse reconocidas/os en las interacciones que ocurren en una escuela que les *deja ser* (di Napoli y Rithcher, 2019). En este sentido, cuando la institución se vuelve disponible, recibe, aloja y cuida, las y los jóvenes pueden construir una estima propia que brinda seguridad ontológica, superando o limitándolas otras subestimaciones (Honneth, 1997). Este tipo de habilitaciones responden a mecanismos que mitigan las desigualdades.

Por otro lado, en la configuración subjetiva también es posible incluir la responsabilización que viven las y los jóvenes por sus desempeños escolares. Este concepto refiere a que los sujetos deben hacerse cargo de todo lo que les sucede, incluyendo cuestiones que excluyen su voluntad u otras que son producto de un declive institucional (Martuccelli, 2006). En este punto, sobresale que sus interrupciones educativas no se deben, como ellas/os atribuyen, a que fallan o que no se esfuerzan lo suficiente. Más bien, en un análisis integral emerge todo un contexto que propicia ese desenlace. Hacerles sentir o sentirse responsables promueve desigualdades, en la medida en que se ocultan otros factores que allí inciden, como son las condiciones de vulnerabilidad material, avatares producto de la migración, inestabilidad económica, residir en zonas alejadas de las escuelas, dificultades en el acceso a servicios de salud o sociales, entre otros. Por ello, no reconocer cómo repercuten estos factores en el éxito en la carrera escolar da cuenta de una inequidad en el acceso y contribuye a la estigmatización de este grupo, tildado de vagos o que provienen de una cultura del sacrificio (en referencia a que prefieren trabajar antes que estudiar).

En tensión con este planteo, en las interrupciones se produce una posibilidad, al detener el actuar automático y la reproducción de escenas (Greco, 2007). Entonces,

³Las autoimágenes son modos en que los sujetos decodifican las miradas de los otros. Ellas ocurren en toda dinámica social de atribución de valor-disvalor. Desde las interacciones los actores construyen autoimágenes, que producen, de modo inconsciente, un cálculo simbólico acerca de sus potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2009).

en ese frenar se puede producir una mirada diferente, propia de la lógica de subjetivación (sociología de la experiencia). Justamente, a partir de las desafilaciones las y los jóvenes pueden volver a intentar y buscan otras opciones para estudiar. Esta nueva etapa daría cuenta de una búsqueda de compensación de las desigualdades, en el ejercicio al derecho de la educación.

En otro plano, esta dialéctica también se expresa en el cuerpo. Las y los jóvenes refieren sentir vergüenza de preguntar cuando no entienden algo o de expresarse en algunos lugares o con el solo hecho de imaginarse la cara del otro cuando descubra que es migrante. Además, cuando se compara la situación que vivía al momento de interrumpir su trayectoria, con las explicaciones que brindan y las emociones que sienten, puede verse que sobreviene bronca, enojo, desilusión, culpa, etc. Estas sensaciones denuncian, desde el cuerpo, las desigualdades sufridas, que duelen.

Finalmente, un mecanismo que mitiga las desigualdades que viven las y los jóvenes es la reflexividad, por la cual cuestionan –de alguna manera, por momentos, en un proceso– los órdenes de sentido (Castoriadis, 1997). Manifiestan que por medio de la educación pueden pensar y expresarse de otro modo, defenderse, superarse. La reflexividad en cuanto a la problematización y desnaturalización de vivencias, junto con el accionar en consecuencia (decir, hacer, luchar, reclamar, actuar...) da cuenta del desarrollo de la agencia (Giddens, 1994). En este sentido, si bien transitan un dilema identitario de manera permanente, que se expresa en sus emociones y sentimientos, también se destaca que construyen su propia subjetividad a partir de las experiencias educativas que habilitan prácticas autónomas.

A continuación, se sintetiza la configuración subjetiva:

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD

Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
Estigmatización producto de rasgos y costumbres de países de origen	Escuela como institución de reconocimiento, aloja, cuida. Promueve la seguridad ontológica
Responsabilización por sus "fracasos" escolares.	Interrupciones escolares como pausa. Posibilidad de nuevo actuar. Revinculación escolar.
Vivir la desigualdad en el cuerpo: vergüenza, bronca, culpa...	Desarrollo de la reflexividad y agencia en su construcción subjetiva.

Configuración institucional

En este plano se ubican las interacciones que tienen lugar en la escuela. Primeramente, acontecen los encuentros con otras/os jóvenes, al tratarse de un espacio de sociabilidad. Se produce un cruce de miradas, mediante las cuales se devela la intimidad propia (Simmel, 2014), que conduce a procesos de reconocimiento y menosprecio. Éste último es aducido a la convivencia con pares, en cambio el primero es propio del encuentro con *profes* que también tiene lugar en el ámbito institucional. Por ello, la configuración institucional predispone a la producción de desigualdades, cuando se reproducen los estereotipos y se discrimina en consecuencia (Beldevere, 2002), pero también a su compensación, cuando hay reconocimiento (Honneth, 1997), buen trato (Ulloa, 1995) y cuidado (Pinheiro, 2007), principalmente de parte de referentes.

En segundo lugar, tanto las EEM como los BP organizan sus dinámicas en regímenes académicos, a partir de varios ejes en común, aunque con estrategias diversas (Baquero, 2000). Es interesante analizar las condiciones de promoción y asistencia requeridas en cada institución. En el caso de las EEM, se exige la aprobación de las materias (en trimestres) de manera independiente, pero que en la sumatoria total se define si la/el estudiante promociona el año. También se cuentan la cantidad de faltas máximas que pueden tener. Ambos requisitos pueden determinar que se repita el año, por lo cual se debe volver a cursar todas las materias, independientemente de si fueran aprobadas o no. Este tipo de

diseños estaría más cercano a la producción de desigualdades, dado que, opuesto a la igualdad individual de oportunidades (Dubet, 2015), no reconoce la particularidad de cada quien, exigiendo cumplimientos que quizás excedan a la posibilidad real de la/ del estudiante (por ejemplo, si tuviera que trabajar). De modo opuesto, el BP flexibiliza tales requerimientos. Si bien mantiene como horizonte la asistencia de estudiantes, diseña los modos de cursada en función de las chances reales de ser cumplidos; esto es, cambian días de clase o de asamblea, ajustan horarios, están abiertos a modificaciones en la dinámica ante coyunturas que así lo ameriten. A su vez, la aprobación de materias se produce por correlatividades, lo que favorece que el/la estudiante pueda avanzar a su propio ritmo, ya que puede promocionar una materia, pero no otra del mismo año. Por ello, este diseño podría compensar las desigualdades, en el sentido en que adecua el formato a fin de garantizar o promover el derecho a la educación, mitigando las exclusiones que viven las/os jóvenes.

En ambas instituciones las interacciones tienen lugar mediante intercambios que responden a la lógica don-contra don, en el marco de la hospitalidad condicional (Derrida, 2014). Se trata del dar, a la espera de recibir luego. En el caso de las EEM cuando los requisitos del régimen académico se flexibilizan, e incluso se dan más oportunidades, las/os preceptores/as esperan que el/la estudiante a cambio, responda, cumpla, se comprometa. En el caso de los BP esta reciprocidad también está presente, aunque con otros matices; por ejemplo, referentes relatan que jóvenes quieren contribuir económicamente con el mantenimiento de la institución.

De este modo, es posible observar que los roles se tensionan. En las EEM la figura de docente, preceptor, estudiante están claramente establecidas. En los BP, no tanto, ya que quienes son docentes luego pueden cumplir tareas más administrativas, o quienes fueron estudiantes, luego de egresarse pueden permanecer como referentes. Estas organizaciones tienen como premisa básica la horizontalidad en sus relaciones, en el modo de conducir la institución, en las decisiones que toman (mediante asamblea), etc. Es así que pretenden limitar las desigualdades que surgen en las interacciones verticales, jerárquicas, que aluden a modos de relacionarse desde posiciones lineales.

En este punto, el ejercicio de autoridad entre docentes de una y otra institución presenta distancias. En el caso de EEM, se apela a una autoridad racional-burocrática y tradicional (Weber, 1992), que otrora tenía legitimidad, por lo que era obedecida. Hoy, parece debilitada, lo que compele a que se diseñen estrategias más vinculadas con la propia personalidad y el carisma. En cambio, en los BP el horizonte de este tipo de autoridad no está presente, más bien parten de reconocerse “compañeros/as” por lo que desde la propia interacción se espera adquirir el reconocimiento de la autoridad algunas veces, aunque no necesariamente en otras ocasiones. En este sentido, cada posición en torno a la autoridad anhelada remite a un modo de reproducir o de limitar interacciones verticales, sustentadas en la desigualdad de roles entre subordinado y líder.

Por otro lado, las EEM y los BP comparten el carácter de ser territoriales, ya que las lógicas barriales inciden en sus dinámicas diarias y también de manera inversa (Soldano, 2008). Logran diseñar una reflexividad territorial (Giacoponello y González, 2019), que le permita contribuir con el barrio y responder a sus demandas, por ejemplo en la construcción de determinados espacios u ofrecer algunos servicios vacantes. Y, de modo inverso, las lógicas del contexto inciden en ellas, mediante inquietudes, las propias historias de vida de estudiantes y trabajadores/as, los devenires barriales. En este sentido, tanto las EEM como los BP se posicionan desde una apertura que promueve lazos de solidaridad y compromiso entre vecinas/os e institución. En estos encuentros y reciprocidades se consolidan los vínculos que compensan desigualdades.

Otro elemento en común es la preocupación por el poco egreso efectivo que observan referentes en sus estudiantes, lo que quedaría ubicado en un modo de reproducir desigualdades, en tanto no logran garantizar el derecho al egreso efectivo en condiciones de igualdad (LEN). Desde una lógica de estrategia (sociología de la experiencia) es posible visibilizar algunos factores que se están expresando, como por ejemplo, que el título secundario tiene importancia para quienes anhelan continuar con sus estudios, pero para el resto cobraría valor el tránsito por la escuela media y el ritual del egreso (ambos mencionados, en reiteradas oportunidades como acontecimientos biográficos), pero no la credencial. A su vez, tiene lugar en un contexto de devaluación de las certificaciones por cuanto no

garantizan el acceso a empleos calificados. Puntualmente en el caso de jóvenes de familias migrantes es frecuente que la inserción en el mercado de trabajo sea a partir de su capital social (familia y relativos/as) debido a la fuerte estigmatización que sufren, por lo que contar con el título de egreso no es un requisito laboral. Este punto es importante, ya que tensiona el mandato de movilidad social ascendente vía educación, el cual soporta, en parte, relaciones intergeneracionales y proyectos migratorios.

Esta última configuración se puede expresar del siguiente modo:

DIALÉCTICA IGUALDAD-DESIGUALDAD	
Mecanismos de producción de desigualdades	Mecanismos de compensación de desigualdades
Interacciones que conducen a menosprecio.	Interacciones que conducen a reconocimiento.
Requisitos de promoción y asistencia que no contemplan la singularidad de cada estudiante, a veces inalcanzables.	Reconocer las posibilidades reales de cumplimiento de requisitos de asistencia. Promoción de materias por correlatividades.
Interacciones verticales con desigualdad entre posición de subordinado y líder.	Interacciones horizontales, decisiones por consenso.
No se logra el egreso efectivo de jóvenes.	Vinculación con el barrio desde una lógica territorial

Discusiones finales

En las secciones anteriores se presentan los argumentos de la perspectiva relacional de la desigualdad. Se trata de un enfoque amplio, ya que incluye dimensiones materiales y simbólicas que explican dicha problemática. Se coloca fuertemente el énfasis en las interacciones que mantienen los sujetos entre sí, y también hacia las instituciones, lo que visibiliza otros factores que producen, reproducen, pero también, mitigan la desigualdad.

Es posible advertir la tensión de la dialéctica entre producción y mitigación de las desigualdades que tiene lugar en las experiencias educativas. Es central no perder de vista que allí se dirime el derecho a la subjetividad de las/os jóvenes migrantes,

más no únicamente su acceso a la educación como un bien humano. Este argumento es propuesto por Juan Carlos Tedesco (2008) quien refiere que la escuela debe propiciar ese derecho, entendido como la capacidad de elegir, de optar, de construir una identidad. Ubica aquí, de manera central, el derecho a tener futuro, a construir un proyecto a largo plazo que requiere de poder conocerse y lograr una narrativa que articule deseos, demandas y necesidades.

Las agencias juveniles surgen en el vivir juntos, como potencialidad de crear una comunidad, un ser en común (Nancy, 2007). El sentirse personas reconocidas, miradas, nombradas, favorece la resignificación de la experiencia escolar, que se orienta hacia el logro de aprendizajes y conocimientos como base fundamental para la proyección de sus futuros.

Propiciar una autonomía moral, que cada joven pueda hacer oír su voz, y la capacidad de reflexión crítica se incluyen en la construcción de un espacio democrático, por medio del cual se logra consolidar la ciudadanía desde la escolarización. Quizás aquí esté el desafío más importante que debe afrontar la escuela hoy. En un contexto de declive institucional (Dubet, 2006), no solo los sujetos, sino también las instituciones ven lesionada su propia identidad, puesto que deben reconstruir sin pautas claras, nuevos rumbos. Parte de esta redefinición, para el caso de la escuela media, se vincula con dos retos importantes, por un lado, abandonar los mandatos de origen (la reproducción de conocimientos supuestos válidos para la continuidad académica de unos pocos); y alejarse de la lógica instrumental (ser reconocida como una institución que dota de habilidades para alcanzar una buena o mejor inserción en el mercado de trabajo y así lograr una movilidad ascendente). Sin tales aspiraciones, la escuela debe rediseñar su sentido.

Quizás una pista sobre cómo proceder puede ser a partir de promover pautas de ciudadanía, centrales para la vida democrática y necesarias cuando se incluye a jóvenes de familias migrantes. Los planteos anteriores en torno a las vivencias de desigualdad e igualdad en cada configuración visibilizan elementos a tener en cuenta, puesto que desde los planos estructural, subjetivo, intergeneracional e institucional pueden gestarse otras estrategias que respondan a las necesidades actuales de estas/estos jóvenes. La institución escolar ocupa un lugar central en la socialización

de los sujetos, por lo que posee una gran potencia para promover prácticas de igualdad y otras vivencias que mitiguen la desigualdad.

Ser ciudadano implica ser reconocido como miembro pleno y con derechos en una colectividad, a la vez que al ser un actor social está dotado de capacidad real para participar en el ámbito público. En verdad, la escuela siempre tuvo como mandato formar ciudadanos, por lo que no se trata de una nueva demanda. El foco está en qué tipo de ciudadanos aspira a consolidar y qué tipo de sociedad tiene en su horizonte, en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Araujo, Kathia. (2019). La percepción de las desigualdades, interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16-31. /articulo.oa?id=21826338004
- Baquero, Ricardo. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño y N. Boggino (comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bauman, Zygmunt. (2011). *Comunidad, En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bayón, María Cristina y Saraví, Gonzalo. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase, fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68-85. Doi: 10.29340/59.2050
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elizabeth (2003)., *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Madrid: Alianza.
- Beheran, Mariana. (2012). Migraciones y educación en Argentina. Transformaciones y continuidades. En S. Novick (dir) *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires, Revista Catálogos.

-
- Beldevere Carlos. (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela. (2004). Camino a la exclusión. Determinantes del abandono escolar en el nivel medio en Argentina. *Congreso da Associacao Latino Americano de Populacao, ALAS*. Caxambu, Brasil.
- _____ (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio de la Argentina*. UNICEF.
- _____ (2014). Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires, experiencias de discriminación y barreras para la integración. *Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. Lima, 2014*.
- Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel. (1988). *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buenfil Burgos, Rosa. (1995). Horizonte posmoderno y configuración social. En A. De Alba (comp.) *Posmodernidad y educación*. Cesu, Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Castoriadis, Cornelius (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CEPAL (2017). *Panorama social de América Latina 2016*. Santiago de Chile, Chile, Naciones Unidas.
- Ceriani Cernadas, Pablo, García Lila y Gómez Salas, Ana. (2014). "Niñez y adolescencia en el contexto de la migración, principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe". *REMHU- Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 9-28. <https://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100002>
- Cerrutti, Marcela y Binstock, Georgina (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. UNICEF.

-
- Cohen, Néstor. (2009). Una interpretación de la desigualdad desde la diversidad étnica. En N. Cohen (2009) *Representaciones de la diversidad, trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Cravino, Cristina. (2009). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: UNGS.
- Derrida, Jacques. (2014). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Di Leo, Pablo Francisco y Camarotti, Ana Clara (ed.). (2013). *“Quiero escribir mi historia”*. *Vidas de jóvenes en barrios populares*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Di Leo, Pablo Francisco, Güelman, Martín y Sustas, Sebastián. (2018). *Sujetos de cuidado, escenarios y desafíos en las experiencias juveniles*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- di Napoli, Pablo y Richter, Nicolás.(2019). Huellas institucionales en la subjetividad de estudiantes de educación secundaria. En P.F. Di Leo y A.J. Arias (dirs.) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Diez, María Laura y Novaro, Gabriela. (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales, la educación en Bolivia y en Argentina, desde una perspectiva intercultural. En M.E. Martínez y A. Villa (comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales, la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.
- Domenech, Eduardo. (2012). Estado, escuela e inmigración boliviana en la Argentina contemporánea. (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Dubet, Francois. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, Francois. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

-
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo.(1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Franzé Mudanó, Adela, Moscoso, María y Calvo Sánchez, Albano. (2011). “Donde nunca hemos llegado” alumnado de origen latinoamericano, entre la escuela y el mundo laboral. En A. Arjona Garrido, F. Checa y Olmos y T. Belmonte García (eds.). *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo*. Barcelona: Icaria.
- García Borrego, Iñaki. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. En *Anduli, revista andaluza de ciencias sociales*, (3), 27-46. <http://dx.doi.org/10.12795/anduli>
- Gavazzo, Natalia, Beheran, Mariana y Novaro, Gabriela. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, año XXII, (42), 189-912. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100012>
- Giacoponello, Mariela y González, Mariana. (2019). Lo que las une. La reflexividad como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA. *Territorios. Revista de Trabajo Social*, 3. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/593>
- Giddens, Anthony. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- González, A. y Tavernelli, R. (2018). Leyes migratorias y representaciones sociales: el caso argentino. *Autoctonía. Revista De Ciencias Sociales E Historia*, 2(1), 74-91. <https://doi.org/10.23854/autoc.v2i1.49>
- Greco, María Beatriz. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Grimson, Alejandro. (2011). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.

-
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media, escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, 30, 1-24. [id=4030/403041702006](#)
- Halpern, Gerardo. (2007). *Medios de comunicación y discriminación. Apuntes sobre la década del '90 y algo más*. Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación N° 123. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Honneth, Axel. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo.
- Jones, Daniel, Manzelli, Hernán y Pecheny, Mario. (2004). La teoría fundamentada, su aplicación en una investigación sobre la vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Ana L. Kornblit (coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Kaplan, Carina. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías* (pp. 99-136). Buenos Aires: Noveduc.
- Kornblit, Ana Lía (coord.). (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, Laura, Diez, María Laura, Novaro, Gabriela y Groisman, Lucía. (2015). Migración e interculturalidad, perspectiva de derechos y política educativa. *Antropología y Educación*, año 6, (9), 57-62. http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.ub.a.ar/files/bae_n09_e01a09.pdf
- Martuccelli, Danilo. (2006). *Lecciones de sociología del individuo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- _____ (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile:LOM.
- Nancy, Jean-Luc. (2007). *El intruso*. Buenos Aires: Amorrortu.

-
- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nobile, Mariana. (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, Gabriela. (2015). Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza. *HS Horizontes Sociológicos*. Año 3 (6) 37-53.
<http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/61>
- Novaro, Gabriela y Beheran, Mariana. (2011). Apuntes introductorios para abordar la escolarización de niños migrantes. En G. Novaro (coord.). *La interculturalidad en debate. Procesos de identificación y experiencias formativas en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Novaro, Gabriela y Diez, María Laura. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En M.I., Pacecca y C. Courtis, *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Novick, Susana (comp.). (2012). *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Pinheiro, Rosenhi. (2007). Cuidado como um valor, um ensaio sobre o (re) pensar a ação na construção de práticas eficazes de integralidade em saúde, o cuidado como valor. En R. Pinheiro y Araujo de Mattos, R. (comps.). *Razoes públicas para integralidade em saúde: o cuidado como valor*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO. (p.15-28).
- Pizarro, Cynthia, Trpin, Verónica, Ciarallo, Ana, Mallimacci, Ana, (et.al). (2016). Mercado de trabajo, migración e intersección de desigualdades. En A. Ciarallo y V. Trpin (comp.). *Migraciones internacionales contemporáneas, procesos, desigualdades y tensiones*. Neuquén:Publifadecs.

- Reygadas, Luis. (2008). *La apropiación, Destejiendo las redes de la desigualdad*. Barcelona:Anthropos Editorial.
- Rousseau, Jean. (1991). Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres, en *Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, Madrid: Alianza Editorial, 177-287.
- Saraví, Gonzalo. (2006). Biografías de exclusión, desventajas y juventud en Argentina. *Revista Perfiles latinoamericanos*, FLACSO, México. (28), 83-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115/11502804>
- _____ (2015). *Juventudes fragmentadas, socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso México, CIESAS.
- Simmel, Georg. (2014). *Sociología, estudios sobre las formas de socialización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Soldano, Daniela. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En Ziccardi, Alicia (comp.). *Procesos de urbanización de la pobreza (...)*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Clacso-Crop.
- Souza Minayo, María Cristina. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Tedesco, Juan Carlos. (2008). “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”. En E. Tenti Fanfani (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO - Siglo XXI.
- Tilly, Charles (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Ulloa, Fernando (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Vaccotti, Luciana (2017). Proceso migratorio y dinámica de la informalidad urbana en la Ciudad de Buenos Aires. Genealogía de un proceso sociológico. *Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales*, 43 (129). <https://doi.org/10.20396/urbana.v9i1.8647048>

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Weber, Max (1992). *Economía y Sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.