

## **Trayectorias escolar-educativas en marcos de migración, desigualdad educativa y urbana. Ciudad de Buenos Aires, 2016-2019.**

SP.31: Procesos educativos en contextos de migración y desigualdad. Experiencias formativas, identificaciones y relaciones generacionales

### **Ponentes**

<b>Nombre</b>	<b>Pertenencia Institucional</b>
María Rosa Privitera Sixto	Universidade de Buenos Aires

## La comuna 8 en la trama de las desigualdades urbanas y educativas

En línea con estudios que confrontan la idea de recorridos aislados o estructurados linealmente por los aportes (“culturales”, “afectivos”, “materiales”) del entorno próximo-familiar, y que señalan la imposibilidad de definir de antemano el entramado que sostiene a las trayectorias educativas, este escrito recupera trabajo de campo realizado entre los años 2016-2019 en un apoyo escolar ubicado en un fragmento de la ciudad de Buenos Aires considerado epítome de la segregación residencial propia de las metrópolis latinoamericanas. Me refiero al territorio de la comuna 8 de la ciudad de Buenos Aires, que abarca desde el año 2005 los barrios de Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Riachuelo. Dentro de la degradada constelación sur de la ciudad de Buenos Aires, esta comuna se ubica en el cuadrante sudoeste o “antigua periferia”, en tanto la expansión de la mancha urbana ha relocalizado a estos barrios entre las áreas centrales y las actuales periferias (Di Virgilio, et. al. 2019: 49-50).

Su configuración espacial en el entramado urbano viene siendo pensada e intervenida, desde el Estado local (MDU-SP, 2011) y el campo de los estudios sociales urbanos (Di Virgilio *et. al.* 2010), como fuertemente fragmentada y discontinua, rompiendo con el tradicional damero de la trama urbana porteña, dada la concentración de gran número y tamaño de conjuntos de vivienda social, villas, asentamientos, así como grandes espacios verdes, porciones de tierra vacante, clubes y centros recreativos. En articulación con dicha fragmentación espacial, es considerada epítome de la “segregación residencial” (componente de la desigualdad estructural) propia de las metrópolis latinoamericanas, donde la división más frecuente de la población ocurre con respecto a la estructura de clase (Brikman, 2020; Najman 2020; Di Virgilio, 2018, 2010; 2008; Lépore y Suarez, 2014; Mazzeo *et. al.*, 2012; Girola, 2008).

A una tal alteridad espacial se le ha solapado el procesamiento del episodio conocido como la ocupación o toma del Parque Indoamericano (2010), que instaló la sospecha y la manifestación xenófoba más explícita sobre los inmigrantes latinoamericanos (Canelo, 2011; 2012) que allí resuelven su acceso a la vivienda. En particular, en las villas que pueblan la zona (con estructura etaria predominantemente joven), dada la “dinámica habitacional

de carácter restrictivo y excluyente” que si bien afecta de manera general a los sectores de menores ingresos, en el caso de estos colectivos implica la superposición de específicas “barreras impuestas por el mercado inmobiliario formal”, lógicas discriminatorias, y redes sociales y estrategias habitacionales tejidas en sucesivos momentos (Mera, Marcos y Di Virgilio, 2015: 349-351).

Por último, la comuna 8 de la ciudad porteña vuelve a resultar expresiva de alteridad cuando se focaliza en la dimensión escolar-educativa, sobre la que versa este escrito (sin autonomizar de las otras). Respecto a esta dimensión, la bibliografía que sostiene un enfoque amplio de las llamadas problemáticas educativas, atenta a la intervención de fenómenos que trascienden lo que ocurre en la escuela (como institución) pero impactan directamente en ella, registra que en el espectro de gradación que va de las localidades urbanas capitales a las rurales, los mejores índices de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo nacional argentino se presentaban en el ámbito de las estructuras de oportunidades asociadas a las primeras (Steinberg, 2015), característica compartida a escala regional (Terigi, 2014; Montes 2010). Y del mismo modo que ello no se da de manera homogénea entre todas las ciudades capitales (Steinberg, 2015), al observar el caso específico de la ciudad de Buenos Aires vemos que esos indicadores tampoco se distribuyen de manera homogénea al interior de la ciudad capital más rica del país.

De ello mismo da cuenta el “diagnóstico social de la comuna 8” elaborado a manos de las agencias de Estado local, en cabeza de la ex Secretaria de Hábitat e Inclusión (SECHI), llamado a construir “un escenario de intervención integral” (PUICO) sobre el territorio y su población, destinado a “generar el desarrollo socio-urbano de la comuna 8” (GCBA-SECHI, 2015: 105). La dimensión escolar-educativa de este diagnóstico fue elaborada con datos extraídos de un informe de la Secretaría de Planeamiento Urbano, a su vez extraídos del CENSO nacional 2010, jerarquizando para dicho territorio la concentración de los mayores Índices de Vulnerabilidad Educativa (IVE) –considera “sobreedad”, “repetencia” y “abandono”- tanto a nivel primario como secundario, así como el más bajo Índice de Equidad y Calidad Educativa Porteña (IECEP) -5 % frente a un promedio ciudad de 6,1%- (GCBA-SECHI, 2015: 105) -, con el aditivo de que más de la mitad de la población mayor a 25 años no había terminado el ciclo escolar (GCBA-SECHI, 2015: 52; 105). (nota 1)

Si bien la documentación elaborada por el Ministerio de Educación de la ciudad señalaba que los mencionados resultados del IECEP eran “esperables” si se tenía en cuenta el nivel socioeconómico (NSE) promedio de cada

comuna, que en el caso de la comuna 8, nuevamente, era el más bajo de la ciudad, la documentación también era clara al señalar que “la dispersión en los promedios por comuna, no es tan marcada (...) como se esperaría si el determinante de los resultados fuera preponderantemente el entorno del estudiante”, y que la dispersión importante era más bien a nivel de escuelas y entre sectores de gestión –es decir, al interior de cada comuna de la ciudad-, siendo “los resultados promedio de las escuelas de gestión privada (...) algo superiores a los de las de gestión estatal” (GCBA-DGECE, 2013: 3). El asunto es que para el caso de la comuna 8, su población fundamentalmente dependía de la escuela pública, en tanto el 75,7% asistía a establecimientos estatales –frente a un promedio ciudad del 55%-, siendo de un 24,3% la proporción que asistió a establecimientos privados (GCBA-SECHI, 2015: 84).

En este marco de situación resulta ineludible el vínculo entre la NSE de los estudiantes y su rendimiento en la escuela/IVE. Pero por ello mismo se debe enfatizar que no se trata de una correlación determinista, recordando lo ya expuesto en la bibliografía local respecto a que si bien la desigualdad social es una parte sustantiva de la explicación del llamado fracaso escolar, “no es toda la explicación (...) algo sucede dentro de la escuela, por lo cual [incluso] las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose”, y siguen interrumpiéndose incluso a pesar de las más novedosas “ayudas sociales” (Terigi, 2009: 7). El aditivo del “incluso” es importante porque, tal y como estadísticamente exponían los informes producidos por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), “a medida que aumenta la edad, la experiencia de *dejar* los estudios deja de ser privativa de los pobres” (Montes, 2010: 19). Y más puntualmente para el caso de la Ciudad de Buenos Aires y su Nivel primario, las estadísticas daban cuenta de que “las experiencias de repitencia, sobreedad o cambio de institución no son potestad exclusiva de los establecimientos que reciben a los estudiantes de menores ingresos” (Di Virgilio y Serrati, 2019: 77). Consecuentemente, afirmar una correlación determinista entre condición socioeconómica y rendimiento escolar, “además de reforzar prejuicios sobre determinados grupos poblacionales (...), invisibilizan problemáticas y sujetos (Briscioli, 2013: 73).

Entonces, si el IVE mide la proporción de alumnos que no realizan su trayectoria escolar en “el tiempo teórico estipulado”, Terigi llama la atención sobre los rasgos propios de la organización escolar (antes que sobre una cuestión “doméstica” entre docente/estudiante) que al suponer “prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la

misma manera y al mismo tiempo de todo el universo de estudiantes”, están produciendo ellas mismas el abismo entre las trayectorias “teóricas” y las “reales”. De manera tal que “la vulnerabilidad es una condición producida también (no solamente, pero también) por las prácticas escolares” (Terigi, 2011: 9). (nota 2)

De manera adicional, puede advertirse que el “rasgo desigualador” de la escuela pública argentina (Nuñez y Litichever, 2015) se profundizó en la comuna 8, no tanto por ser una de las zonas que demográficamente más crecía a nivel ciudad, concentrando al momento del trabajo de campo la mayor proporción de población en edad teórica de asistir a la escuela (hasta diecinueve años) (GCBA, EAH 2016, 2017, 2018, 2019). Sino porque la nueva expansión de la obligatoriedad del nivel secundario (2006) se solapó con la crónica “postergación” del Estado local en cuanto a oferta de infraestructura escolar (distintas gestiones que fueron demorando u omitiendo su incorporación) (Neufeld *et. al.*, 2013; Di Virgilio y Serrati, 2019: 80). Más aún, las soluciones provisorias mediante las cuales el GCBA fue respondiendo a dicha deficiencia en infraestructura (traslado en micro a otros distritos fuera de la comuna), fueron señaladas como causa de ausentismo y abandono, exponiendo ello otro modo de alimentar el llamado fracaso escolar, cuando no “una política educativa de traspaso de matrícula de la escuela pública a la privada” (Proyecto de Ley Expediente 2030-D-14).

En dicho cuadro, no resulta menor hacer notar que a través de la web mediante la cual la gestión de gobierno local define (sin modificaciones desde al menos el año 2009) las características de cada Distrito Escolar, se convalida la insuficiencia de oferta escolar en los Distritos de la Comuna 8 (especialmente el D.E. 19), pero la adjudica a “la gran explosión demográfica producida a raíz de la localización en la zona de inmigrantes latinoamericanos y hermanos de provincias empobrecidas, llegados en busca de una situación de mejora en todos los aspectos de sus vidas, sobre todo en Educación” (GCBA, s/f). A la luz de la segregación residencial que los colectivos migrantes padecen en la ciudad de Buenos Aires, responsabilizar de la insuficiencia en infraestructura escolar a la inmigración, y más puntualmente a las familias migrantes, permite continuar silenciando la falta de políticas habitacionales que habiliten una distribución más heterogénea de la población en el territorio total de la ciudad, y en particular de ciertos colectivos migratorios como el boliviano que se concentra en la comuna 8. Para este colectivo, cabe establecer junto a Novaro y Diez (2011), que si bien la variable socioeconómica puede influir en la discontinuidad entre el nivel primario y secundario, asimismo deben tenerse en cuenta las “sutiles” formas de discriminación que acontecen dentro de la escuela. En tensión con los discursos y propuestas

democratizadoras que el sistema escolar argentino dice sostener, estas personas elaboran experiencias escolares que señalan una problemática de “inclusión subordinada” (Novaro 2016; Novaro y Diez, 2011, 2013), la cual ha sido en específico identificada en escuelas primarias de la comuna 8 (Diez, 2015).

Pues bien, en tensión con el juego de acciones-omisiones por parte del Estado local, vinculadas a la efectivización del derecho a la educación y a la reducción de la desigualdad educativa de la población que específicamente habita la Comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires, la brecha entre las trayectorias escolares ideales y las concretas ha venido estructurando en torno de sí otra serie de prácticas, espacios y actores sociales. Pero, tal y como proponen las siguientes páginas, no la brecha por sí misma sino en tanto significada por distintos y desiguales actores sociales como problemática social en la que deben tomar parte, ensayando modos de resolverla, en interacción con Otros, con sus distintos marcos de referencia, pero en una común búsqueda por modelar el campo de lo posible.

Los siguientes apartados analizan la articulación entonces, *en primer lugar*, de algunos de los sentidos, mandatos y expectativas que sostienen la presencia de quienes modelizan el afuera exitoso (desde el punto de vista de las credenciales académicas alcanzadas y el lugar de residencia), y buscan “entrar” a “la villa” con miras a ejercer su “intervención” y restituir la promesa moderna de la escuela, al tiempo que romper con la endogamia de su círculo social y saber acerca de “la realidad”. En segundo lugar, se atiende a los sentidos, mandatos y expectativas de estudiantes de nivel secundario y sus familias migrantes (mayormente bolivianas), que intentan responder de modo activo y no victimizante a las demandas de inclusión que sostiene la escuela, tanto como fermentar su heterogeneización en tanto que habitantes de “la villa”: con su presencia, incluso a lo largo de años, validan un “esfuerzo” por sostener un rol social a partir del cual habitar legítimamente la juventud de manera positivizada, esto es, ser estudiantes por contraposición a “los vagos”, “los chorros”, “los que se drogan”, en breve, “los villeros”. Por último, esta confluencia habilita y legitima un movimiento de triangulación de ayudas-reconocimientos más allá de la relación diádica entre quienes buscan ayudar y quienes buscan ser ayudadas. Todos estos elementos articulan modos de estar relacionados en, contra y fuera de “la villa”.

La relevancia de atender a esta confluencia de “salires” y “entrares” de quienes tensionan a través de su participación en un apoyo escolar, expectativas de distinción e igualdad, se plantea de cara a la documentada segregación de los colectivos migrantes de países limítrofes, que invita o bien a observar el vínculo entre éstos y

el espacio urbano haciendo foco en la construcción de espacios “entre nos”, o bien en la conflictividad de los vínculos entre nativos y migrantes. Lejos de romanticismos, se analiza un trabajo cotidiano que, en los márgenes del Estado, se comprende mejor como parte de tradiciones en disputa y negociación, con una profundidad histórica que territorialmente supera la esperanza del retorno a la democracia. Pero que también requiere de ayudas domésticas y alimenta ayudas entre quienes son cercanos desde el punto de vista generacional y espacial.

### **La “ayuda” escolar y sus marcos de referencia morales. Alejarse para acercarse**

El programa de apoyo escolar a partir del cual tomé contacto con las trayectorias escolares de miembros de familias migrantes, ostentaba por aquel entonces más de una década de presencia en un conglomerado de urbanizaciones populares (“villas”) de la comuna 8. Ella expresaba el despliegue de las actividades de un programa extensionista que hasta el año 2004 tenían por sede la Facultad (UBA), que puede ser situado en sintonía con las transformaciones que la propia práctica extensionista viene experimentando desde principios del siglo XX, actualizando así “el compromiso de la universidad [pública y privada] y del universitario con su sociedad” (Fuentes, 2015: 352). Ducha actualización acontecía en un contexto de proliferación de nuevas desigualdades (Kessler, 2014; 2011) que en el campo educativo conducirían al fenómeno de la “segregación”, mucho más grave que el de la segmentación y fragmentación del sistema escolar (Botinelli, 2017; Veleda 2014).

Desde este punto de vista, la propuesta extensionista el apoyo escolar puede ser comprendido en términos de “una gestión de inserción” (Karsz 2004) en atención a la vulneración del derecho a la educación de esta población, a partir de lo cual se juegan tanto la amenaza o el riesgo de la “exclusión social” de las infancias y juventudes que residen en la zona, como el prestigio social o la legitimidad de quienes buscan “entrar”. Al mismo tiempo, recuperando el supuesto de que el territorio toma parte en la constitución de la acción, de las experiencias y de las subjetividades (Perelman 2013; 2017), existe un marco de sentidos territorial e históricamente construidos que otorgan inteligibilidad a la propuesta extensionista y al lugar de cada persona en ella.

En tal dirección, a partir de Neufeld, Santillan y Cerletti (2015), podemos anclar la emergencia de los soportes de “apoyo escolar” en los barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires y su conurbación, a las décadas de los ‘80 y ‘90, cuyas respuestas paradigmáticas en torno a “la educación” de las infancias (en articulación con otras problemáticas), y en cuya organización ya confluían “estudiantes universitarios, voluntarios sociales, cuadros de base tercermundistas de la Iglesia Católica”, y se impulsaban acciones pedagógicas desafiantes de los formatos tradicionales de la escuela (2015: 1147). A partir de estas acciones, quienes oficiaban de docentes se fueron configurando en interlocutores claves para los habitantes de los barrios (promoción del año, comportamientos en la escuela, orientación de estudios secundarios), adquiriendo un papel clave en la mediación de “las relaciones entre las familias y las escuelas (resolviendo conflictos, representando a los padres en las entrevistas y citas escolares)” (2015: 1147). Estas actuaciones gestadas desde el campo popular, que “reconfiguraron los lugares en donde se reside [el barrio] en ámbitos privilegiados para la organización de demandas y acceso a diversos derechos y recursos materiales” se enlazaban con “las orientaciones territorializadas que asumieron las políticas estatales (década del ‘90), y a las actuaciones.

Pues bien, la mediación que a partir del año 2004 el dispositivo extensionista se propuso explícitamente establecer entre familias y escuelas, requería elementalmente, “entrar” al territorio. Así, encontró su primera sede en un comedor comunitario actualmente insignia de un asentamiento popular que comenzó a crecer a principios de los ‘90. Esta primera entrada evidenció lógicas y tensiones no anticipadas, con las que el prototipo se vería compelido a cooperar y competir. No casualmente entonces, en el año 2007 el proyecto logró autonomizarse, vía gestión de una “casa propia” en una urbanización contigua, alimentado por la expectativa de una mayor proximidad en el vínculo con las familias residentes. A la luz de los registros de campo elaborados entre 2016 y 2018 inclusive, tanto de las conversaciones con los miembros más antiguos de equipo, como de las actividades de apoyo escolar (sábados por la mañana) y los diversos “talleres” (sábados por la tarde) y “salidas” “cívicas”, “culturales” y “educativas” (dos por año) que complementaron al primero, ese distanciamiento buscó desplazar las tensiones que obstaculizaban el encuadre de la propuesta y jerarquizar una que sería considerada como distintiva de cara a estos otros actores territoriales: la tensión escolar-desescolarizante.

El diagnóstico de los múltiples fracasos de la escuela en el contrato social, constituía el *locus* donde estas personas encontraban legitimidad a su intervención, en términos de una agencia restauradora de “promesas”

(Ricoeur 2005) y “utopías” heridas: “la escuela” permite expandirse más allá de las condiciones de origen. El punto aquí no es establecer la verdad o falsedad de lo que afirmaciones tales, sino subrayar que a través de ellas se convocó y renovó a lo largo de más de una década la presencia de estudiantes universitarias en una zona de la ciudad por la que jamás tuvieron o habrían tenido necesidad de circular. Transitar y habitar este fragmento lejano, no llegaba como parte de circuitos de sociabilidad cotidianos, sino como efecto de una búsqueda, una decisión forzada por la positiva, como correlato de trayectorias escolar-educativas y de clase.

Ahora bien, la jerarquización de la tensión escolar-desescolarizante en la propuesta del soporte, así como el modo en que logró ser materializada, generó no obstante la emergencia de otras tensiones y distancias, que a su vez hicieron parte en la necesidad de una última mudanza del apoyo escolar, a fines del 2018. A partir de ello se articularon discusiones junto a los estudiantes residentes y sus familias, para “saber qué piensan y qué se les ocurre”, dada asimismo la recurrencia de interacciones en las que los estudiantes y sus familias daban por sentado la continuidad del vínculo (RC 09/10/2017). La indagación en las percepciones que estaban elaborando en torno a la pérdida de este lugar y la invitación a involucrarse en la búsqueda de uno nuevo, enfatizando que su residencia en el barrio les convertía en informantes claves, llegó a elaborar un mapa de soportes y actores sociales que actualizaba la imagen de un área que continuaba siendo habitada por un conjunto diverso de actores sociales y dispositivos -amén de los estatales- que buscaban intervenir a su población residente. Se optó entonces por aceptar la invitación a utilizar las instalaciones de la iglesia bautista a la que asistían la mayor parte de los grupos familiares de origen boliviano que participaban del apoyo. Dicha decisión fue considerada como explícita resistencia a ser “usados” desde “banderas políticas” o por “punteros” (prácticas clientelares en un sentido peyorativo). Con ello, anticipamos aquí, la movilidad del proyecto extensionista desplegada entre 2004 y 2019 (al menos), no estuvo solo agenciada por distintas generaciones de universitarias no residentes y sus mecanismos productores de distancias sociales y morales.

## **Las ayudas escolares en los proyectos familiares migrantes**

En el cuadro generales de las urbanizaciones populares de la ciudad porteña, la población de origen migrante “tiene mayor peso relativo, por amplio margen”, siendo casi la mitad (49%) de la población censada en 2010 nacida fuera de Argentina (Paraguay, 22.2% y Bolivia, 21.4%), lo que en la perspectiva de Mera, Marcos y Di Virgilio (2015: 349) “da cuenta de una marcada relación entre inmigración y pobreza en la CABA, al tiempo que refleja la existencia de condiciones excluyentes de acceso a la vivienda para ciertos grupos migrantes (bolivianos, paraguayos y peruanos), para muchos de los cuales la única forma de acceso a la ciudad son estas opciones de hábitat”, en particular las “villas” de la ciudad. No casualmente entonces, hasta fines del año 2017 registraba en el apoyo escolar la representación de estos colectivos migrantes (Bolivia y Paraguay), y otros nacionales (NOA).

Ahora bien, la nueva circulación del soporte en 2018 al edificio de la iglesia bautista, y el aumento y recambio de estudiantes de primaria y secundaria que asistían a él, hizo que entonces mi trabajo de campo cobrara representatividad para el dato censal de que la comuna 8 concentraba los más altos valores de población migrante oriunda de Bolivia, a nivel ciudad (9,62% según Censo de 2010). Y no de la población boliviana en general, sino de la “más joven”, tal y como apuntan los estudios que han analizado la dinámica de la inmigración latinoamericana y particularmente la limítrofe en las distintas regiones del país (Gavazzo 2018; Diaz, 2015: 98). En particular, una proporción importante de quienes asistían al apoyo eran “hijos de”, (nota 3) o bien habían migrado en sus primeros años de infancia desde Bolivia junto a algún miembro de sus familias. A partir de ello, si el apoyo escolar extensionista llevaba más de una década conformando “la estructura particular de oportunidades” de este territorio de la ciudad, su oferta por parte de las voluntarias universitarias y universitarios no era elemento suficiente para explicar su existencia en las trayectorias escolares de las y los jóvenes residentes de la zona. Amén de lo que la historia de intervenciones prefiguraba, y de la oferta coyunturalmente concretada, el sostenimiento de los vínculos verticales que el soporte ofrecía también dependió de la manufactura, de la intención permanente de actualizar redes de parentesco, vecinalidad y paisanaje. (nota 4)

En primer término, podemos remitirnos a los actos de recomendar o sugerir, toda vez que lo determinante a la hora de explicar su presencia en este dispositivo, y no en cualquier otro, fue la recomendación que ofreció alguna/ún familiar -hermana/o, primo/a, tía/o, etc.-, “vecina” o “madre” de la escuela, en base a su propia experiencia o al conocimiento que otro/a le había confiado. Ahora bien, ella era relevante en un sentido aún más

elemental, relativo a la organización de los tiempos y espacios domésticos y de las actividades de sus miembros, que requiere hasta la “tarea” escolar más mínima, tal y como han mostrado investigaciones antropológicas locales centradas en el análisis del vínculo escuela y familias de sectores populares (Santillan, 2006; Cerletti, 2010). En tal sentido, durante mi trabajo de campo, dos estudiantes de nivel secundario se vieron justamente compelidos a abandonar las actividades ofrecidas por el dispositivo, al ocluirse dichos arreglos domésticos.

En el caso de Jony (15 años), el fallecimiento de su papá inhibió la tarea realizada hasta entonces por su mamá (llevarlos a él y a su hermano al apoyo), al superponerse ahora con una nueva rutina laboral (vendedora en un “puesto” de “la feria” que comenzaba a trecientos metros de la entonces sede del apoyo). Aunque Jony comenzó a mostrar una creciente atención hacia su hermano menor, pareciera que fueron tanto la “ayuda” que desde entonces comenzó a dar “a su mamá en la feria de la villa”, como la falta de un ejercicio previo de tareas de cuidado, las que sabotearon en Jony una y otra vez, la presencia de ambos en el apoyo, en tiempo y forma (cuando llegaban lo hacían “tarde”, o no llevaban los elementos de trabajo).

En el caso de Saya (3° año en 2016), el asesinato de su hermano mayor (“a la salida del boliche”, ámbito de nocturnidad) desencadena un reacomodamiento familiar, al quedar sin una fuente fundamental de ingresos económicos. En ese reordenamiento, según me explicaba su prima Lali (quien también asistía al apoyo), Saya “tiene que ayudar *en la casa*”, lo que inhibe su participación en el apoyo. Ella pasó a convertirse en sostén femenino del hogar, abocando su vitalidad a las tareas de cuidado doméstico (de la propia casa y de las y los demás miembros de la familia), con soporte ocasional de otras mujeres de la familia (abuelas, tías), que también se abocaron a esta ayuda que aparece evocada como una obligación propia a la reproducción del vínculo familiar. Esto se encuentra en sintonía con lo ya alertado por los estudios de género y trabajo en la región, respecto al desigual reparto de la tarea de proveer cuidado entre grupos, dado que son las mujeres las que más asiduamente cuidan, y lo hacen “no en una relación de trabajo sino en una relación (jerárquica, desigual) de familia” (Guimarães, *et. al.*, 2020: 85).

Por la positiva, una expresión de las variantes organizativas que lograban sostener la escolaridad, la ofrecía Wenceslao (33 años), papá de dos estudiantes que asistían al soporte, mientras desmenuzaba una tarde en el umbral del Templo, “los malabares que hago con los chicos”

Enumeraba que además de traerlos al apoyo los sábados, durante la semana, ni bien salía de su “trabajo, a las cinco de la tarde” llevaba a uno de ellos a “inglés” “en Lugano, cruzando la [autopista] Dellepiane”, y a las 19 hs. llevaba al otro a “fútbol” a un club de Primera División al otro lado del Soldati, en “bajo Flores” [comuna vecina]. Detalla que durante “unos meses”, cuatro, se le “complicó” llevar al más grande a fútbol, y que entonces desde el club lo llamaron varias veces para preguntarle “qué estaba pasando, si necesitaba algo”, y ofrecerle finalmente que “ellos le pagaban el remis si era necesario, pero que era muy importante que el niño no dejara de ir a los entrenamientos” (RC 20/05/2018).

La figura de los “malabares” nos remite a aquellos importantes esfuerzos que el entorno hace para que los niños y jóvenes a cargo cumplan con su formación escolar (Cerletti, 2010). Un poco más temprano, en el micro que alquilamos para concretar un “paseo”-“salida” a un espacio lúdico-educativo ubicado en la zona norte de la ciudad, en el barrio de Palermo, la esposa de Wenseslao (Olga, 32 años) permitió complementar que

fue “la maestra” quien recomendó mandar al más grande a “fútbol”, porque era un niño “muy bueno, que dejaba que le sacaran las cosas”. Agregaba en tono explicativo que, “eso es de nuestra cultura, que aunque uno no quiera pasárselo a los hijos, igual ellos aprenden”. Junto a otra de las profes, ensayamos en voz alta hipótesis alternativas, del tipo “tal vez es vergonzoso”. La madre asiente, entonces busco precisar “o tal vez reservado, porque una cosa es una persona con miedo a hablar, y otra una persona a la que no le interesa hablar”. Entonces ella busca explicarme con un ejemplo: “al principio, él iba a jugar, terminaba el partido y no se integraba”, pero después, “ya fue ganando confianza y ya juega” (RC 20/05/2018).

Los malabares de la vida cotidiana requieren entonces la destreza de equilibrar mandatos y demandas del afuera (agentes de soportes sociales) que se refuerzan concatenadamente. Aquí, la legitimidad del soporte menos evidentemente escolar, el club, en la vida cotidiana de estas familias se explica como una apropiación del diagnóstico y la demanda elaborada por no pocos maestros/as, de que hagan participar a sus hijos/as en espacios extraescolares capaces de reformular pautas “culturales” de origen y/o enseñen a “socializar” en la manera en

que la institución escolar lo requiere.

Al mismo tiempo, este valor elemental de los espacios otros en la producción del sujeto escolarizable (Nobile, 2014), remite a un proceso histórico de traspaso e individualización de aquellas responsabilidades que originariamente la Escuela tenía a su cargo como parte de la promesa de la modernidad (Cerletti, 2010), lo cual supone para las familias migrantes ciertas particularidades, y más puntualmente a las de origen boliviano como la que expresan Wenceslao y Olga, si tenemos en cuenta aquella estadística de continua reducción de estudiantes de origen boliviano en el pasaje del nivel primario al secundario del sistema argentino (Diez, 2015; Diez y Novaro, 2012; Groisman y Hendel, 2017).

En este sentido, el relato de Olga ofrece pistas acerca de lo que las y los miembros de las familias bolivianas activamente buscan evitar, reafirmando el valor supremo que para éstas tiene la escolarización de sus hijas e hijos en este territorio: no “pasar[les]” elementos de la “cultura” marcados negativamente. (nota 5) Ejemplifica más ampliamente lo que pareció ser una estrategia generalizada entre las familias de los estudiantes (no solo bolivianas). Muchos y muchas estudiantes explicaron su desconocimiento (relativo) de los idiomas de sus ma-padres/abuelas/os (quechua, aymara, guaraní) como efecto de la explícita omisión que las adultas y adultos de las familias hacían a la hora de interpelarlos. Sin embargo, como la misma Olga reconocía, “aunque uno no quiera pasárselo, igual ellos aprenden”.

En la misma sintonía, la participación de las/os ma/padres en los “paseos”, “salidas” gestionados desde el apoyo extraescolar, también puede ser interpretada como respuesta desplegadas por les adultes con miras a garantizar el éxito de las trayectorias escolares de sus hijas e hijos, en tanto hacen a “la socialización” que algunas y algunos docentes demandan que los niños sepan ejercer (pues su carencia es señalada como fuente de conflictos). Podemos interpretar aquí un trabajo de producción de sí mismos en tanto madres y padres (que sí se preocupaban y ocupaban del asunto escolar) (Cerletti, 2010), lo cual apareció claramente desplegado en una de últimas las reuniones de 2017 organizadas por los profes del apoyo escolar, cuando las pocas familias que asistieron (en contraposición al mayor número que registré en las reuniones posteriores, cuando su sede comenzó a ser la iglesia bautista), además de ofrecer formalmente las instalaciones de la iglesia para la mudanza (en un tono que hizo sentir la presión del agradecimiento hacia les “profes” y “seños” por la “ayuda” prestada durante tantos años), usaron dicha espacio-temporalidad para acusar a las y los referentes de las familias ausentes, de expresar

con dicha actitud un desinterés generalizado por la escolaridad de “los chicos” (como reafirmando algo ya sabido de antemano). Una contraposición tal se observó en el contexto ya de la iglesia (2018), en el momento de la puesta en común posterior al trabajo de apoyo escolar, cuando una de las profes voluntaria, residente de la zona y feligresa de la iglesia,

introduce que ella trabajó “en taller de costura” para explicarnos luego, al resto de las y los profes presentes, universitarios y no residentes de la zona, que “es un trabajo que si no cumplís, si no sos rápido, no te llevan más ‘cortes’ ... si no sos rápido, se lo dan a otro”. (...) ejemplificó las dificultades que ello genera en “los hijos”, contraponiendo el desempeño de un niño cuyos padres asistían a la iglesia y trabajaban en taller de costura, a la evolución del “caso” de dos hermanos cuyos padres, también feligreses, trabajaban en talleres de costura cuando ellos eran niños pequeños, por lo cual “no tenían tiempo para ocuparse de los chicos” y en consecuencia a estos “les iba mal” en la escuela, hasta que el padre “se salió” y “consiguió trabajo en la construcción” y la mujer “se quedó en la casa, cuidando a los hijos”, anclando allí el punto bisagra que “cambió todo” (RC 18/08/2018).

Finalmente, quisiera con este último fragmento, en articulación con anteriores, subrayar otro de los modos en que las personas movilizan relaciones personales y recursos para responder en particular, a las expectativas sobre el futuro, definidas por campos de oportunidades y marcos de referencia cambiantes (Benoît de L’Estoile, 2020 [2014]). Por ello mismo no puedo cerrar este apartado sin caracterizar, al menos brevemente, la disputa de la iglesia evangélica (bautista) en dicho territorio (“la villa”), dada su participación en la “definición de lo legítimo y de lo creíble” en términos simbólicos (Mallimaci y Giménez Beliveau, 2007), como en el trabajo de reproducción, entendido como el “trabajo físico, mental y emocional necesario para la generación [bearing], crianza y socialización de los niños, así como la manutención de las casas (hogares) y las personas (desde la infancia hasta la vejez)” (Colen, 1995: 78 en Cerletti, 2010: 223). Digo disputa, sugiriendo que tanto la oferta por parte de las familias, como la posterior confirmación de los pastores y serenos de la iglesia acerca de la factibilidad de acoger el proyecto universitario en el edificio que contenía al templo (RC 04/11/2017), debe ser comprendido como parte de un esfuerzo instituyente en el marco de la histórica hegemonía de la iglesia católica en el campo de la ayuda social. Ubicuidad católica que actúa como tradición, pero además expresada en diferentes momentos de la trayectoria del proyecto extensionista (vía donaciones de distinto orden), así como en

el propio *ranking* de escuelas de la zona (que posiciona a las católica-parroquiales en lo más alto).

Entonces, además de disponer de las instalaciones materiales para concretar cómodamente la tarea de soporte escolar (porque de hecho ya ofrecía apoyo escolar antes de la llegada del proyecto universitario), la iglesia bautista garantizaba el primer alimento del día, distribuía ropa, juguetes, mobiliario, y demás elementos que las y los feligreses donaban para “ayudar” a aquellas otras familias que estaban pasando por “un mal momento” (RC 03/10/2018), e incluso elaboraba almuerzos que luego se *salía* a repartir a personas “de la calle” en otra urbanización popular cercana (de otra comuna de la ciudad), promoviendo finalmente en el conjunto de estas actividades el ordenamiento de jóvenes miembros de las familias, en la propia estructura político-religiosa (como miembros de los distintos “ministerios”). En esta apelación y promoción de lazos horizontales que la iglesia evangélica acciona como parte de construcción de liderazgos locales, se actualizan relaciones de parentescos cercanos y de paisanaje (Litrenta 2018), que definen marcos de referencia común en torno a la expectativa de cómo actuarán los otros, en particular frente a la demanda de ayuda.

Con todo, las alternativas que les agentes se dan así mismos no surgen como efecto de la mera espera de soluciones elaboradas por otros. Incluso la breve mención a la iglesia y sus prácticas invita a considerar que el combustible de las relaciones verticales y horizontales en el territorio es una apuesta a la incertidumbre, en el sentido de un futuro indeterminado frente a las dificultades que el solapamiento de las desiguales propone a las trayectorias reales. A esta apuesta más amplia de los sectores subalternizados se subsume entonces la apuesta de las familias migrantes a la escuela como vehículo de ascenso social. Sobre esta hipótesis continuará profundizando el siguiente apartado.

### **Lógica preventiva y juventud positivizada**

El relato de Olga también permite enfatizar que la presencia de los hijos en una red de soportes, no se explica en una abstracta demanda institucional externa, sino que además en las propias experiencias escolar-educativas de los adultos que también han sido degradadas por el sistema argentino. En sintonía con lo expresado por otros

estudiantes, ella elaboraba (RC 20/05/2018) que a consecuencia de lo engorroso de los trámites que resultaban necesarios para “validar” el título que certificaba su egreso del nivel secundario en Bolivia, había optado por cursar nuevamente el nivel “acá”, recurriendo para ello a una modalidad CENS, ubicada en las afueras de la urbanización popular, para luego continuar con estudios terciarios en el área de “seguridad e higiene”. Ante la opción de perder “tres años”, como aconteció en el caso de su hermana, junto a quien migró a la Argentina al poco tiempo de terminar sus estudios secundarios, o la alternativa de rehacer el nivel en “cuatro años”, hacía un año Olga había tomado la decisión de volver a cursar todo el nivel, justificando que “me va a servir, porque no me acuerdo de muchas cosas... porque terminé en 2003... y ahí las voy recordando... pero muchas otras directamente no sabía” (RC 19/05/2017). (nota 6) Entre los distintos sentidos que su alocución dispara, quisiera subrayar la representación de oportunidad que Olga activaba en ello. Para sí misma (continuidad hacia nivel terciario) y para sus hijos (de ayudarlos hacia el éxito de sus trayectorias escolares y frente a otros modelos negativizados de ma-paternidad).

Puede que este obstáculo material que los tiempos de la burocracia imponen al tránsito por el sistema educativo argentino se sobreimprima a una “derrota” simbólica por el acceso a un ser socialmente reconocido, en tanto portadores de un marca étnico-nacional transfigurada en “capital simbólico negativo” (Bourdieu 1999: 318), lo cual tiene como efecto una degradación de las experiencias escolares previas, pudiendo decantar en un “procesos de acumulación de desventajas” (Saraví, 2007). Sin embargo, Olga no interpreta su experiencia en un tal sentido, no la moviliza para justificar una oclusión, sino como impulso a nuevos derroteros para sí misma y para sus hijos varones. El vínculo intergeneracional en las trayectorias escolares permite presentar, en boca y manos de las familias transnacionales, luchas y mejoras. Ello resulta coincidente con aquellas otras investigaciones que han documentado la alta valorización que las familias migrantes proyectan sobre la escuela, en un sentido aspiracional (Cerrutti y Binstock, 2012; Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018; Maggi, 2021; 2023). Por supuesto, esto no garantiza el pasaje entre niveles, lo que para el caso de la reducción estadística observada del nivel primario al secundario ha sido asociado con la prevalencia de “sutiles” formas de discriminación dentro de ella (Diez y Novaro, 2012), identificadas incluso como parte de las experiencias escolares de residentes de la comuna 8 (Diez, 2015). No obstante, sostengo, tales experiencias y expectativas son puestas al servicio de anticipar lo que puede ocurrir con las trayectorias escolar-educativas, impulsando acciones orientadas a repeler certezas, haciendo del futuro un campo abierto, indeterminado.

Dicha hipótesis se refuerza a la luz de una sostenida presencia de estudiantes de nivel secundario que acudían al apoyo escolar desde los primeros años de su trayecto por el nivel primario, modelizaban trayectorias en congruencia con los tiempos teóricos estipulados por el sistema, y se presentaban asimismo de modo recurrente al soporte, sin tarea escolar o demanda de dificultades a resolver. En este sentido, la presencia de muchas y muchos estudiantes en el soporte extraescolar se explicaba no de acuerdo a una lógica reactiva frente al “fracaso” de sus trayectorias escolares individuales, sino a una lógica preventiva.

¿Qué era lo que preveían o anticipaban? Dado el grado de generalización de las dificultades que la escuela continúa grabando a las trayectorias escolares reales, es dable esperar que para algunas familias resulte posible anticiparlas como parte del campo de los posibles. Ahora bien, considero que lo que las pibas, pibes y sus familias anticipan aquí, mucho más allá de las dificultades individuales, es que las trayectorias escolares estaban siendo modeladas por procesos de segmentación y fragmentación –antes que de segregación- del sistema escolar, en función de lo cual la calidad de los aprendizajes a los que tenían acceso estaban siendo afectados por la propia posición en la estructura social y urbana.

En este sentido, muchas y muchos de los estudiantes que asistían al apoyo escolar, solían utilizar una expresión que denota la continuidad de prácticas de co-producción de “*ranking* de escuelas” (Neufeld y Thisted, 1999: 31) entre familias, docentes/directivos y políticas públicas, que participan en los procesos de estigmatización y diferenciación de “los otros” (García y Paoletta, 2010). Me refiero al uso del apelativo “de la villa” no para referir a una localización geográfica, sino a la calidad de los aprendizajes que podrían acontecer en una de las escuelas de la zona, y a los modos de vincularse y comportarse en ella. El modo en que era utilizada señala un parentesco con la expresión “escuelas pobres para pobres” recogida en distintos escenarios (Sinisi 1999; Dubet, 2013; Saraví, 2015), en alusión (y denuncia) a “escuelas que no alcanzan a cumplir su función socializadora marcando a los sujetos que las transitan, sino que parecen ser estos los que dan identidad a las propias instituciones que habitan (...) escuelas “para” cada grupo social o territorio particular en el que se hacen fuertes las estrategias de los hogares y los capitales que las familias puedan desenvolver” (Botinelli, 2017: 104-105).

Con ello, si es cierto que “los propios actores que acceden a la oferta [escolar], perciben de modo intenso y cotidiano las marcas de una oferta desigual” (Botinelli, 2017: 105), también lo es el hecho de que dicho reconocimiento puede conducirlos a incorporar a esa experiencia escolar la participación de espacios “otros”,

como el apoyo escolar, en términos de tácticas que habilitarían un deseable tránsito hacia circuitos de mayor calidad -“no pobres”/empobrecidos-. Reactualizan en ello, la promesa de una escuela que marque por la positiva sus trayectorias (campo común de los posibles), acreditando al mismo tiempo su esfuerzo, en tanto estudiantes, por terminar la escuela, continuar con estudios superiores e insertarse en el mundo laboral. Acciones, por otro lado, de no resignación frente al estigma, y de contestación a una desigualdad educativa en interacción con la estructura urbana (“escuela de la villa”, o turno al que van “todos los villeros”), que no es tanto experimentada en términos de una ruptura y separación radical (segregación).

Esta hipótesis puede hacerse extensiva y complejizarse al atender a otras trayectorias menos teóricas y, en principio, más cercanas a la lógica reactiva, como las de Lara (16 años, 2017), quien asistía a la misma institución que Dani. Inicialmente, ella establecía acerca de su participación en el apoyo que “yo entiendo cuando me explican en el cole, pero después no te puedo hacer/resolver el examen, no sé...” (RC 16/09/2017), justificando así la demanda de focalizar el trabajo de la jornada en “terminar” los trabajos prácticos que le permitirían “levantar” las notas trimestrales, e incluso los “cuadernillos” que le permitirían aprobar las “previas” (asignaturas no promocionadas en años anteriores). Posteriormente, además de presentarse sin demanda de tareas o dificultades puntuales a resolver, ella fue expresando la percepción del acceso a una oferta escolar de baja calidad, la cual elaboraba en un pivoteo con el sistema escolar de Bolivia. Éste era el país de origen de todos los miembros de su familia, y del cual emigraron cuando ella tenía dos meses de vida, motivo por el cual a sus dieciséis años se sabía “argentina”, a pesar de que su documento y el mote de “bolita” que sus pares le endilgaban peyorativamente en la escuela, impugnaran dicha identidad (RC 07/07/2017). Confrontaba esta experiencia con “la escuela de allá”, donde sentía que “todos me tratan bien, quieren saber de mí” (RC 12/05/2018) y donde “son más exigentes, estrictos... por ejemplo, antes de entrar te hacen decir todas las tablas [de multiplicar]...” (RC 07/07/2017). Esto último, deslizaba Lara, redundaría en un mejor seguimiento e intervención a tiempo, lo que se oponía a las dificultades que mostraba en su tránsito por el nivel secundario local, y la consecuente demanda de su padre de que se deje de “boludear”, esto es, abandone la escuela y se ponga a “trabajar” (RC 16/09/2017). Ambiguamente, esta tensión era a su vez anclada por Lara a un rasgo general de “la cultura de allá”, donde el “Celular [se permite] a los 18, o a los veinte”... “tus padres saben tus contraseñas de facebook, de todo”... “acá los padres agarran otras costumbres, y no controlan tanto a los hijos”... (RC 07/07/2017).

En los relatos de Lara, el valor de “terminar la escuela” se alimentaba fuertemente de las experiencias de una hermana (21 años) y un hermano (30 años). Por la negativa refería la situación de la primera, quien “se escapó [de su casa]... no pudo terminar el colegio, y volvió, y él [su papá] le dijo que no la iba a molestar, pero después le pegaba (...) mi papá se la va trabajando, se la va tomando” (RC 16/09/2017). La trayectoria escolar de esta hermana no habría logrado encausarse, nuevamente, a raíz de la diferencia entre la educación “de allá” y la “de acá”, por lo que en principio “perdió un año”, luego “intentó con el acelerado” pero “tampoco pudo” (RC 07/07/2017). De su hermano mencionaba la sugerencia de que “me dice que siga su camino...” que “él trabaja como seguridad en el tren. Se levanta, lava sus botas, su ropa y se va... nadie le dice qué hacer...”, que “si sigo sus pasos me va a ir bien” (RC 17/07/2017). Si en 2016 y 2017 Lara anclaba la terminalidad del secundario y la expectativa futura de inserción en el mercado laboral formal (como “secretaria”) al territorio local, donde su hermano mismo le explicaba que “ganaría más [dinero] que allá [Bolivia]”, ya en 2018 fantaseaba con instalarse en Bolivia para “ocuparse” de su abuelo materno (82 años), “cuidarlo”, y porque “allá es más tranquilo”, “se puede salir a cualquier hora” (RC 12/05/2018). Pero nuevamente, por aquel entonces Lara supeditaba el tajante “ya hablé con mi hermana” (dándome a entender que el viaje era una decisión tomada), al “si paso a cuarto año” (RC 12/05/2018).

Con ello, la trayectoria de Lara introduce a la hipótesis inicial que muchas veces no son “las familias” o “los adultos” quienes elaboran estrategias frente a la oferta escolar-educativa desigual, por ejemplo garantizando la presencia de las juventudes e infancias en dispositivos extraescolares, sino las propias y los propios estudiantes, en base a las propias valoraciones que localmente elaboran en torno a lo educativo-escolar, a la luz de experiencias extramuros, transnacionales e intrageneracionales. A su vez, la sostenida presencia de Lara en el soporte extra-escolar durante los tres años en que realicé el trabajo de campo, donde articuló vínculos de amistad y noviazgo con jóvenes de otras escuelas o turnos escolares, residentes de otras urbanizaciones, y con diferentes orígenes nacionales, despliega aquí otro vector de sentido y legitimidad para soportes como el que ofició de referente empírico. (nota 7)

Tal y como ha sido enfatizado por estudios atentos al debate de las llamadas segundas generaciones de migrantes, “los niños/as y los jóvenes no son meros depositarios de expectativas y objeto de clasificaciones o identidades asignadas (heteroidentidad)” (Diez, 2015: 250), soportes sociales como el apoyo resultan re-

significados en negociaciones diversas que tensionan la dinámica de trabajo propuesta “desde arriba”. En esta disputa del apoyo como espacio de sociabilidad donde tramitar vínculos con lo otro, que incluye pares cercanos generacional y espacialmente, como aquellos distantes (universitarias/os residentes de otros cuadrantes de la ciudad, no migrantes), que por sí mismos no acontecían en lo cotidiano, dada una común experiencia urbana en la que el entorno próximo resultaba negativamente significado como espacio de riesgo (la villa y la calle), los jóvenes miembros de familias migrantes no solo agenciaban para sí mismos el lugar que consideraban merecer (estudiantes a quienes les iba “bien”), sino un espacio de convivencia a partir del cual habitar la juventud de manera positivizada.

## **Reflexiones finales**

En el contexto de un sistema escolar argentino que pone obstáculos a las trayectorias escolares de las personas migrantes, degradando sus experiencias, este escrito puso en foco el entramado relacional que sostiene sus trayectorias escolar-educativas, en marcos de segregación residencial. A partir de ello observamos que la jerarquía que la escolarización todavía manifiesta en las prácticas de los miembros de las familias migrantes, no resulta de una rémora del pasado (modernidad), sino que hace a la disputa del futuro como terreno indeterminado, capaz de albergar la esperanza de un bienestar mayor.

Al mismo tiempo, como vimos, si esas expectativas son reales, y no puro sueño, un componente importante de ello responde a la presencia de Otros, personas de carne y hueso movidas por el deseo de restituir promesas fundantes de una vida en común, o como mínimo experiencias compartidas allí donde falta lo común. Ello tiene que ver con el hecho de que la desigualdad es ante todo una relación que, tal y como se observa incluso al interior de la una zona considerada epítome de la segregación residencial de la ciudad de Buenos Aires, se tramita en interacciones cotidianas. En tal sentido, la categoría nativa de “ayuda” evidenció modos específicos de articular adentros, afueras, salidas y entradas de distintos y desiguales actores sociales, quienes tensionaban a través de ella sus expectativas de distinción e igualdad.

Quedo pendiente el análisis de los modos en que una confluencia tal de entradas y salidas, habilita y legitima un movimiento de triangulación de ayudas-reconocimientos más allá de la relación diádica entre quienes buscan ayudar y quienes buscan ser ayudadas, fermentando hacia prácticas del de-volver de parte de estudiantes de familias migrantes que “lograron salir” (esto es, que habiendo laurear sus trayectorias escolar-educativas lejos del desprestigio de la “escuela de la villa”).

En todo caso, ante la ubicuidad con la que la categoría de incertidumbre se presenta a la hora de explicar lo social en general, y las trayectorias juveniles en particular, mirar la centralidad que la escolarización adquiere en miembros de familias migrantes no solo permite impugnar miradas estigmatizantes en torno a estas poblaciones. Además permite observar la convivencia de distintas y desiguales aspiraciones y anticipaciones, igualmente productoras del futuro de la escuela.

## Notas de la ponencia:

1. El diagnóstico de la fragmentación-segregación se convirtió en la segunda década de los 2000, en el justificativo central de visibles intervenciones estatales llamadas a modificar dimensiones estéticas, espaciales y económicas del área. Puntualmente, se buscó favorecer la radicación de ciertas empresas, la re-funcionalización de sus espacios públicos y semi-públicos, y hasta fue erigida la comuna 8 en sede de masivos espectáculos musicales y deportivos orientados a impulsar su desarrollo económico, y por derrame, el de la más amplia “zona sur” de la ciudad (por oposición al norte acaudalado).
2. A lo largo del texto se utiliza la expresión “la escuela” en singular, con el objeto de enfatizar la transversalidad de condicionamientos institucionales a la trayectoria escolar que denunciaban mis informantes. Ello en absoluto pretende negar la condición heterogénea y la historia acumulada de “los contenidos y los significados sociales de la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1985).
3. Recupero la categoría “hijos de” (Gavazzo, 2010), porque sintetiza de modo ajustado elementos presentes en los relatos elaborados por mis interlocutores en cuanto a la marcación estigmatizante de la que se han sentido objeto, fundamentalmente en el entorno escolar. Así, incluso cuando jurídicamente no lo sean, la lengua y el cuerpo-fenotipo de mis referentes solían ser movilizados en sus respectivos entornos escolares, para marcar su extranjería.
4. Para referencias centradas en la relevancia de las redes de paisanaje y parentesco en el sostenimiento de las trayectorias escolares véase Hendel y Maggi (2021) y Padawer y Diez (2015). Otras investigaciones apuntan a las estrategias que elaboran y ofrecen entre sí las y los jóvenes de familias migrantes, como forma de acompañamiento ante situaciones hostiles de cursada (Hendel, 2020; Maggi y Hendel, 2022).
5. Otros trabajos con sustento etnográfico en la RMBA, registran tanto el lugar destacado de la educación en el seno de las expectativas de las familias bolivianas, como la forma compleja en que ella alimenta y a la vez se ve tensionado por el deseo de que “sigan siendo (bolivianos)” (Novaro, 2019). Esto es, “los colectivos migrantes expresan reiteradamente su preocupación por la continuidad en la transmisión generacional” lo cual “se articula

con expectativas de distinción como colectivo”, al tiempo que “estas expectativas coexisten en tensión con demandas por la inclusión social y educativa en condiciones de mayor igualdad” (Diez, Novaro y Martínez, 2017: 28).

6. Según recogen otras investigaciones, aunque desde la promulgación de la nueva ley de migraciones N° 25.871 2003, la inserción escolar debe ser inmediata aunque la documentación no esté completa o falte su legalización, “esto no se cumple siempre, lo que vulnera gravemente el derecho a la educación, ya que se interrumpe la continuidad de sus estudios en el país de acogida y en ocasiones se resigna el ingreso al sistema educativo” (Taruselli, 2020).

7. Ello, por otro lado, puede ser contrapuesto a las situaciones de violencia escolar en las que Lara se involucraba de manera no poco frecuente. Al respecto es dable considerar esta contraposición como expresión de la heterogeneidad de prácticas a través de las cuales las y los jóvenes que migraron desde muy pequeñas y pequeños junto a sus familias, responden a las construcciones de extranjería de que son objeto, según las posibilidades de éxito para “desmarcarse” de esa afiliación (Gavazzo, Beheran y Novaro, 2014).

## Bibliografía de la ponencia

Bottinelli, Leandro (2017) Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Sociedad*, 37: 95-112. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/SOCIEDAD-37-PARA-WEB.pdf>

Bourdieu, P. (1999). “El ser social, el tiempo y el sentido de la existencia”. En: *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Brikman, Denise (2020). “Efectos de la localización en territorios informales segregados: intervenciones estatales, configuración socio-urbana y prácticas de movilidad cotidiana en Villa 15 y Rodrigo Bueno”. (Tesis Doctoral). FCS- UBA, CABA, Argentina.

Briscioli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares.* (Tesis de Doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos, Argentina.

Canelo, Brenda (2011). El Parque Indoamericano antes de su “ocupación”. *Temas de Antropología y Migración*, 1: 13-25. Recuperado de: <http://www.migrantropologia.com.ar/images/stories/PDF/Revista1/Articulo3.pdf>

Canelo, Brenda (2012). *Fronteras internas. Migración y disputas espaciales en la Ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires, Antropofagia.

Cerletti, Laura Beatriz (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social.* (Tesis doctoral). FFyL-UBA. CABA, Argentina.

Cerrutti Sandra y Binstock, Georgina (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y Desafíos.* Buenos Aires: UNICEF.

De L' Estoile, B (2020 [2014]). "El dinero es bueno, pero un amigo es mejor". Incertidumbre, orientación al futuro y "la Economía". Cuadernos de Antropología Social, 51: 49-69.

Di Virgilio, María Mercedes (2018). Construyendo una lupa para mirar la división social del espacio en la Ciudad de Buenos Aires. La segregación residencial revisitada en diferentes escalas. Revista Iberoamericana de Urbanismo, 14: 59 - 78.

Di Virgilio, María Mercedes y Pablo Serrati (2019). Las desigualdades educativas en clave territorial. Zoom educativo 3. UEICEE - Ministerio de Educación e Innovación – GCBA y Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura – OEI. Recuperado de: <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>

Di Virgilio, María Mercedes, F. Ostuni, C. Perea y P. Vitale (2010). La ciudad al sur de la ciudad: historia sociourbana de los barrios Villa Lugano y Villa Riachuelo. Cuadernos de Vivienda y Urbanismo(6): 246-261.

Di Virgilio, Mercedes. (2008). Trayectorias residenciales y estrategias habitacionales en sectores populares y medios en Buenos Aires. (Tesis doctoral). FCS-UBA. CABA, Argentina.

Diez, M. L., Novaro G. y Martínez, L. V. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano 26(2): 23-40.

Diez, María Laura (2015). Migración, biografías infantiles y procesos de identificación: Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires. (tesis de doctorado). FFyL-UBA, CABA, Argentina.

Dubet, François (2013). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Buenos Aires, Gedisa.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.), Educación y clases populares en América Latina (pp. 195-215). México: I.P.N. - D.I.E.

Fuentes, Sebastian (2015a). Educación y sociabilidad juvenil de las elites en Buenos Aires. Tesis de doctorado,

UNSAM, IDAES, Antropología Social

García, Javier A. y Paoletta, Horacio (2010). Articulación entre datos cuantitativos e investigación etnográfica. Escuelas, barrios y políticas estatales en contextos de diversidad sociocultural y desigualdad social. En Neufeld, M.R., Sinisi, L. y Thisted (eds.) Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social? Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural (pp. 85 - 107). Buenos Aires: FFyL.

Gavazzo, Natalia (2010). Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación. Entre la discriminación y el reconocimiento. (tesis de doctorado). FFyL-UBA, CABA, Argentina.

Gavazzo, Natalia (2018). Jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes latinoamericanos en Buenos Aires. Una generación en movimiento. Confluenze: Rivista di Studi Iberoamerican, 10(1): 131-165.

Girola, Florencia (2008). Modernidad histórica, modernidad reciente. Procesos urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires: los casos del Conjunto Soldati y Nordelta. (Tesis Doctoral), FFyL-UBA, Argentina.

Groisman, L. V. y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. Crítica Educativa, 3(3), 5-24.

Guimarães, Nadya Araujo; Helena Hirata, Anne Posthuma (2020). El cuidado: sus formas, relaciones y actores. Reflexiones a partir del caso de Brasil. En: Guimarães, Nadya Araujo et. al.. El cuidado en América Latina : mirando los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay / . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Medifé Edita.

Hendel, Verónica (2020). Cartografías de peligro. Desplazamientos, mmigración, fronteras y violencias desde la experiencia de jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019). Historia y Sociedad (39),184-212.

Hendel, Verónica y Maggi, M. F. (2021) Mucho más que una elección. Apropiaciones de escuelas secundarias

por parte de jóvenes generaciones de familias migrantes bolivianas en Argentina. *Runa*, 43(1), 95-112.

Karsz, S. (2004) “La exclusión. Concepto falso, problema verdadero”. En: Saül Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Kessler, Gabriel. (2011). *Clairs-obscur de la structure sociale. Tendances en contepoint dans l’Argentine du XXIe siècle. Problèmes d’Amérique Latine*, 82: 93-108.

Lemmi, S.; Morzilli, M. y Moretto, O. (2018). “Para no trabajar de sol a sol”. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Pata – Buenos Aires, Argentina. *Runa* 39(2), 117-136.

Lépure E. y Suárez A. L. (2014). Las villas de emergencia en la Ciudad de Buenos Aires. En Suárez, A.L., Mitchell, A. y Lépure E. (eds) *Las villas de la Ciudad de Buenos Aires. Territorios frágiles de inclusión social* (pp 27-58). Buenos Aires, Educa.

Litrenta, S. C. (2018). *IskayÑann* (Dos caminos) : prácticas y liderazgos espirituales en un templo Evangélico Bautista de familias bolivianas en Paso del Rey [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Recuperado de:  
<https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1591>

Maggi, Florencia y Hendel, Verónica. (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 20(3), 1-24.

Maggi, Florencia (2021). Apuestas educativas como forma de territorialización de familias migrantes bolivianas en la ciudad de Córdoba, argentina. *Periplos*, 5(2), 193-223.

Maggi, Florencia (2023). Apuestas Educativas. En: Zunino, Cecilia Jimenez y Verónica Trpin (Coord.), *Pensar*

las migraciones contemporáneas.

Mazzeo, V., M. E. Lago, Rivero, M. y Zino, N. (2012), “¿Existe relación entre las características socioeconómicas y demográficas de la población y el lugar donde fija su residencia? Una propuesta de zonificación de Buenos Aires”, en *Población de Buenos Aires*, 15: 55-70.

Mera, G., Marcos, M., y Di Virgilio, M. M. (2015). Migración internacional en la Ciudad de Buenos Aires: un análisis socioespacial de su distribución según tipos de hábitat. *Estudios demográficos y urbanos*, 30(2), 327-367. Montes 2010).

Najman, Mercedes Analía. (2020). ¿Vivir mejor? Análisis de las trayectorias hacia la vivienda social y las transformaciones sobre las situaciones de exclusión de sus habitantes. (Tesis de doctorado), FCS-UBA, Argentina.

Neufeld, M. R. Y Thisted, J. A. (1999). De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. B. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*; 41: 1137-1151

Neufeld, M. R.; Petrelli, L.; Sinisi, L.; Thisted, J. A. (2013). Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social. XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada. Los Ángeles, Estados Unidos: Universidad de California.

Nobile, M. (2014). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6118>

Novaro, G. y Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Curtis y M. I. Pacecca (Comps.),

- Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo (pp.37-57). Editores del Puerto y ADC.
- Novaro, Gabriela (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45: 105-121
- Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2013). Procesos de identificación nacional en niños migrantes bolivianos: entre la escuela, las familias y las asociaciones. Avances a partir de dos investigaciones en Buenos Aires. XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. UCLA.
- Novaro, Gabriela. (2019). Entre seguir siendo y ser alguien en la vida. Mandatos y herencias de los descendientes en contextos de migración. *Actas III Jornadas de Migraciones de la Universidad Nacional de José C. Paz Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias*.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Perelman 2013;
- Perelman, Mariano Daniel (2017). Construyendo la legitimidad: Esperas y argumentos morales en la toma del Parque Indoamericano de la Ciudad de Buenos Aires. *Dilemas, Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, vol. 10, núm. 2: 241-258.
- Ricoeur, Piere. (1994 [1986]). *Ideología y Utopía*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, Piere. (2006 [1990]). *Sí Mismo como Otro*. México: Siglo XXI.
- Santillán, Laura (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7: 375-386.  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/n7/n7a27.pdf>
- Saraví, Gonzalo (2007) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. México: Prometeo / CIESAS.

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS-FLACSO.

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld M.R. y Thisted, J.A. (comps.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

Steinberg C. (2015) “Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa”; en Tedesco, J.C. Compilador, *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires: Siglo XXI

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de las política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Terigi, Flavia (2011) *En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario del capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina – SITEAL. IPE – UNESCO (OEI)*.

Terigi, Flavia (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa y Hernández, Laura (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021. (pp. 71-87).

Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.

### **Otras fuentes**

Proyecto de Ley, Expediente 2030-D-14.

GCBA (2011). *Informe de diagnóstico para la elaboración del Plan de Comuna 8. Desarrollo urbano y social de la comuna 8*. Ministerio de Desarrollo Urbano, Secretaría de Planeamiento. CABA.

GCBA-SECHI (2015). *Proyecto urbano Integral. Un nuevo modelo de gestión pública (PUICO)*. CABA.

GCBA-DEyC, EAH 2016, EAH 2017, EAH 2018, EAH 2019. Recuperado de:  
<https://data.buenosaires.gob.ar/dataset/encuesta-anual-hogares>

GCBA-DGECE (2013) “Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa y asignaturas pendientes”. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad Educativa. CABA.