

CUADERNOS ▶ ◀ INTER·C·A·MBIO

SOBRE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Universidad de Costa Rica / CIICLA

Relaciones intergeneracionales en trayectorias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes en Buenos Aires, Argentina Mariana Alejandra González

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.52120>

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>

¿Cómo citar este artículo?

González, Mariana Alejandra. (2022). Relaciones intergeneracionales en trayectorias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes en Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19(2), e52120. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.52120>

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

Vol. 19, No. 2, julio-diciembre, 2022





Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

ISSN: 1659-0139

ISSN: 1659-4940

intercambio.ciicla@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Relaciones intergeneracionales en trayectorias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes en Buenos Aires, Argentina¹

González, Mariana Alejandra

Relaciones intergeneracionales en trayectorias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes en Buenos Aires, Argentina¹

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm. 2, e52120, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476969182021>

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.52120>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Relaciones intergeneracionales en trayectorias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes en Buenos Aires, Argentina¹

Intergenerational Relations in Educational Trajectories of Young (Children of) Migrants in Buenos Aires, Argentina

Relações intergeracionais em trajetórias educacionais de jovens (filhos de) migrantes em Buenos Aires, Argentina

Mariana Alejandra González *

marianaa.gonzalez@yahoo.com

Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre
Centroamérica y el Caribe, vol. 19, núm.
2, e52120, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 25 Febrero 2022
Aprobación: 26 Julio 2022

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a.v19i2.52120>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476969182021>

Resumen: Este artículo examina ciertas características de las trayectorias educativas de jóvenes de origen extranjero en el nivel secundario del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Tiene por objetivo analizar las relaciones intergeneracionales que se estructuran, en parte, desde tales trayectorias. Para ello, se ha realizado un trabajo de investigación cualitativo, con diversas técnicas de recolección de datos y cuya muestra se compuso de jóvenes hijos e hijas de migrantes, personas adultas migrantes, preceptores y docentes de escuelas primarias, medias y bachilleratos populares. Como resultado de la investigación, se proponen tres tipos de relaciones intergeneracionales: una centrada en los modos de participación de adultos/as, que varían entre formas laxas a otras más rígidas; otra a partir de dinámicas de intercambio (don-contra don), en las que se consolidan ciertos derechos y deberes; y por último, una basada en la transmisión de un legado, de cierto anhelo de movilidad social ascendente vía educación.

Palabras clave: Migración, relaciones padres-hijos, educación, juventudes, AMBA.

Abstract: This article examines certain characteristics of the educational trajectories of young migrants at the secondary level in the Metropolitan Area of Buenos Aires (AMBA). It follows the aim to analyze the intergenerational relationships that are structured, in part, from such trajectories. In order to that, it has been designed qualitative research, with different data collection techniques and with a sample composed by young people who belonged to foreign families, adults migrants, tutors and teachers from primary, secondary schools, and popular high schools. As a result of this research, three types of intergenerational relationships are proposed: the first one is focused on the way parents participated, which show variation between lax to more rigid forms; a second one, based on exchanged relations (gift-against gift), in which certain rights and duties are consolidated; and finally, another type of relation based on the transmission of a legacy, about the wish of achieve some upward mobility through education.

Keywords: Migration, parents-sons relations, education, youths, AMBA.

Resumo: Este artigo examina certas características das trajetórias educacionais dos jovens de origem estrangeira no nível secundária na Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). O objetivo é analisar as relações intergeracionais que são parcialmente estruturadas por estas trajetórias. Para este fim, foram realizados trabalhos de pesquisa qualitativa, utilizando várias técnicas de coleta de dados e uma amostra de jovens filhos e filhas de migrantes, adultos migrantes, preceptores e professores de escolas primárias, médias e secundárias populares. Como resultado da pesquisa, são propostos três tipos

de relações intergeracionais: uma centrada nos modos de participação dos adultos, que variam de formas laxistas a mais rígidas; outra baseada na dinâmica de intercâmbio (don-contra don), na qual certos direitos e de veressão consolidados; e finalmente, uma baseada na transmissão de um legado, de um certo desejo de mobilidade social ascendente via educação.

Palavras-chave: Migração, relacionamento pai-filho, educação, juventudes, AMBA.

Introducción

Según los últimos datos censales, en Argentina residen 3 559 813 personas entre 15 y 19 años (edad correspondiente a la que tienen estudiantes de escuela secundaria), de los cuales 85 539 son migrantes (INDEC, 2010)². Allí, se ubica un marco legal, a partir de la Ley de Migraciones y de la Ley de Educación Nacional (LEN), que sitúa a la educación como una garantía por parte del Estado, la cual debe ser garantizada para todos los habitantes del país, en condiciones de igualdad. De este modo, se establece su obligatoriedad (hasta dicho nivel), siendo de carácter gratuita y laica. Previa a la sanción de la LEN, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el nivel medio ya evidenciaba un aumento en su matrícula de estudiantes: para la década de 1950, la tasa de asistencia no alcanzaba el 30 % de jóvenes, en 1970, asciende a casi un 50 % y, al concluir dicho siglo, representaba alrededor de un 70 % (Gentili, 2014).

A partir de dicha ley, se registran nuevos públicos que ingresan a la escuela media y que, en muchos casos, representan la primera generación que accede a dicho nivel, entre ellos se encuentra la población migrante (Diez, Novaro y Martínez, 2017). Así, se detecta que a la vez que las tasas de escolaridad aumentan, también lo hacen tanto la cantidad de estudiantes con sobriedad (Gentili, 2014) como la tasa de abandono (Núñez y Litichever, 2015). En lo que respecta a la población migrante, si bien jóvenes comienzan a insertarse también, se señalan ciertas trabas a su trayectoria educativa, por ejemplo, en lo que respecta a (malos)tratos interpersonales y el respeto a su procedencia cultural (Beech y Princz, 2012; González, en prensa); dada la falta de implementación de estrategias interculturales por parte de las escuelas (Beheran, 2012). Dichas trabas se reflejan en las tasas de asistencia escolar: mientras que en un extremo se encuentran estudiantes de origen paraguayo (con una tasa del 46 %), le siguen quienes son de origen boliviano (51 %), peruano (65 %), argentino (70 %), colombiano (78 %) y ecuatoriano (80 %), por nombrar las procedencias más frecuentes (Cerrutti y Binstock, 2019). De este modo, se destaca una heterogeneidad en el propio colectivo migrante, ya que el acceso a la educación no está garantizado para todos por igual.

Las familias inmigrantes se concentran en ciertas zonas urbanas³, particularmente en algunos barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)⁴. El 26,6 % de estudiantes del nivel medio en escuelas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), son de origen extranjero (migrantes o descendientes de migrantes); mientras que el 12,2 % lo son en Provincia de Buenos Aires. No obstante, tienen una localización despareja a lo largo del territorio. A partir de lo cual, algunas instituciones

en CABA son concurridas por el cuádruple de estudiantes migrantes, si se compara con otras jurisdicciones; sin embargo, este colectivo compone alrededor de un 7 % de la matrícula total de alumnos/as en dicha jurisdicción. Es decir, se encuentran sobre representados en algunos distritos y escuelas, específicamente.

A su vez, se registran brechas de alfabetización entre jóvenes de origen nativo y migrante, en función de grupos de edad, lo que permite apreciar tanto el acceso, la permanencia, como la continuidad luego del nivel medio. Se observa que dicha brecha de escolarización entre ambos grupos se incrementa de un 40 % para la edad de secundaria, a un 90 % en la de post secundaria, respecto de la correspondiente con nivel básico. Por lo tanto y de acuerdo con Binstock y Cerrutti: “Estos indicadores señalan una seria dificultad de los adolescentes extranjeros a iniciar y mantenerse en el nivel medio, así como de los jóvenes de incorporarse al nivel de enseñanza terciario o universitario” (2014, p. 9).

Tales datos reflejan tensiones con las leyes que regulan y promueven el acceso al derecho a la educación, en condiciones de igualdad. En otro trabajo, se han investigado algunos factores vinculados a la propia institución escolar –sus determinantes duros (gramática escolar)–, así como a las relaciones entre pares y con docentes, que podrían estar incidiendo en esta situación (González, en prensa). En este artículo, se persigue la finalidad de analizar las relaciones en el ámbito familiar de estudiantes migrantes; puesto que la familia –particularmente sus progenitores– desempeña un rol clave en la trayectoria educativa de las siguientes generaciones, pues “[...] los mandatos de la institución, incluso cuando aparecen como insuficientes, siguen ordenando lo primordial de las lógicas de acción de unos y otros” (Araujo y Martuccelli, 2012, p. 145). Tanto familia como escuela constituyen instituciones de socialización centrales en la biografía de los sujetos; por medio de ellas se adquieren disposiciones para la vida en sociedad (Lahire, 2007). En este punto, ambas son centrales en el diseño de las trayectorias escolares.

Para el caso de estudiantes migrantes, sobresale que en el ámbito familiar se valora la carrera escolar, a modo de una inversión para alcanzar una movilidad social ascendente. Es decir, hay una fuerte expectativa en promoverse en la estructura social, a una mejor posición, producto de una movilidad ocupacional (emplearse en mejores trabajos), lo cual sería alcanzable mediante mayores niveles de formación (González, en prensa). Dicha expectativa se consolida a partir de las propias personas migrantes. Las primeras generaciones en arribar (padres, madres o abuelos, abuelas), se emplean en trabajos de mucho desgaste físico, poca estabilidad, de tipo informal, etcétera. Desde esta experiencia se construye el relato del ascenso social, que es destinado para sus descendientes, por lo que se espera que sean ellos/as quienes alcancen mayores credenciales educativas y que así puedan ubicarse mejor en el mercado de trabajo (y accedan a mejores puestos labores) (Dalle, 2013; González, 2018). Se trata de una narrativa familiar, construida y transmitida desde dicha unidad básica (Laíz Moreira, 2014; Sáiz López, 2017).

La institución familia se erige como la encargada de la socialización primaria en la vida de los sujetos (Lahire, 2007), por lo que reproduce pautas sociales, capitales y disposiciones. No obstante, también se posiciona como un ámbito de tensiones y desacuerdos (Pedone, 2020). Los capitales que se consolidan y transmiten en el seno familiar son de tipo humano (que remite a la educación alcanzada por cada generación y que permite una mejor adaptación a la siguiente) y social (que implica las redes de contactos disponibles de una familia, a las que se puede acudir) (Noya, 2003). En el campo migratorio, estudios pioneros analizaban los procesos de asimilación e incorporación de descendientes migrantes, tensionados por la adherencia a la cultura parental (Portes, 1996; Portes y Rumbaut, 2001). En tales estudios, la integración es pensada desde la esfera laboral y educativa, y no en otras instancias como es la política o participativa (Portes y Zhou, 1993; Portes, Vickstrom y Aparicio, 2013). En la actualidad emergen trabajos que analizan los cambios en flujos migratorios, ahora feminizados, que repercuten en nuevos modos de organización familiar, muchas veces de tipo “transnacional”. Se gestan tramas de cuidado entre familiares que permanecen en destino y quienes emigran, tal como lo señalan: Claudia Pedone (2010), Laura Oso (2008), Gabriela Novaro (2014), Soledad Álvarez Velasco, Claudia Pedone y Bruno Miranda (2021), entre otros.

Es central advertir la relación entre los proyectos migratorios –familiares– y los niveles educativos alcanzados por las generaciones (Novaro, 2015). Los primeros suelen producirse por apremios económicos (Red de Investigaciones en Derechos Humanos, 2020)⁵. Pero, con el tiempo, se observa que la posibilidad de avanzar en la carrera escolar para sus hijos e hijas constituye un argumento central que condiciona la permanencia en destino (González, 2018). No se trata únicamente de lograr una movilidad social y ocupacional, sino que también se valora la posibilidad de integrarse en la sociedad receptora (Cerrutti y Binstock, 2019). En ambos casos, la inversión escolar es una apuesta para que *potencialmente* puedan alcanzarse tales metas (Laíz Moreira, 2014).

Desde este estado de situación, el presente artículo tiene por objetivo general abordar las relaciones intergeneracionales a partir de las trayectorias educativas de jóvenes de familias migrantes. Se espera analizar, específicamente, los sentidos de la educación para ambos grupos (padres, madres, hijos e hijas) y cómo la misma tensiona las vinculaciones filiales entre sí. Para ello se estructuran las siguientes secciones: primero, se comenta la metodología escogida; luego, en la discusión, se proponen tres subsecciones en las que se reflexiona en torno al modo de participación de padres y madres en las trayectorias educativas de sus hijos e hijas; los sentimientos de culpa que emergen cuando no alcanzan un buen desempeño escolar; y la transmisión generacional que acontece y que se condensa en la frase “ser alguien en la vida”, desde la que se visibilizan sentidos diversos para cada generación. El artículo concluye con una síntesis de los desarrollos previos y una invitación a abordar nuevos interrogantes.

Estrategia metodológica

Entre los años 2017 y 2019 se realizó el relevamiento de datos, en el marco de la investigación doctoral titulada: “Ser alguien en la vida”. Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (González, 2020), cuyo objeto de estudio fueron las experiencias educativas de jóvenes hijas e hijos de migrantes en escuelas secundarias, particularmente en escuelas medias (EEM) y en bachilleratos populares (BP), instituciones que se caracterizan por tener matrícula de sectores populares. Las EEM surgen en la década 1990, en la Ciudad de Buenos Aires, luego de la descentralización de la gestión de la educación media (que pasó de nación a provincias). Se caracterizan por su localización en zonas de mayor precariedad habitacional y porque su misión era la inclusión y retención educativa de estudiantes con sobriedad o con trayectorias interrumpidas (Fridman, 2016). Los BP emergen como iniciativas de organizaciones sociales que significaron una innovación del formato escolar (Wahren, 2020). Desde el 2001 diversos movimientos territoriales se plantean la necesidad de *tomar la educación en sus manos*, creando escuelas populares, escuelas infantiles, jardines maternales, espacios de alfabetización y centros culturales. Los bachilleratos se basan en procesos de lucha colectiva y emancipatoria, constituyéndose como “[...] propuestas de escolarización capaces de aportar a la generación de sujetos políticos, críticos y autónomos, que pugnen por superar las diferentes formas de opresión social” (Gluz, 2013, p. 51), gestando iniciativas que cuestionan el formato tradicional expresado en la gramática de la escuela.

La investigación realizada fue de tipo cualitativa, puesto que es la que mejor puede articularse con el paradigma interpretativo. Incorpora y releva el significado y la intencionalidad como inherentes a los actos, las relaciones y las estructuras sociales (Souza Minayo y Costa, 2018). Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron: entrevistas semiestructuradas, entrevistas biográficas, relatos biográficos y observaciones. El trabajo de campo se realizó en dos etapas, en la primera de ellas, durante el año 2017, se entrevistaron a 7 personas adultas migrantes y 2 agentes escolares de escuelas primarias. Para las primeras, el criterio de selección fue que residieran en barrios populares de la Ciudad⁶ y que tuvieran a cargo niños/as de edad escolar primaria. Dada la disponibilidad de una informante clave (psicóloga del Centro de Salud) las y los participantes fueron en su totalidad residentes del Barrio Flores, específicamente de la Villa 1-11-14⁷. Tenían una edad de entre 32 y 60 años, provenían de Bolivia y Paraguay, sus niveles de educación variaban entre primario incompleto a secundario incompleto y se encontraban trabajando de manera informal en empleos esporádicos (por ejemplo, hacían “changas” –ocupación transitoria– de albañilería), tenían comercios propios (por ejemplo, verdulerías), o estaban contratados/as en empleos formales (por ejemplo, en relación de dependencia como personal de maestranza o empleada doméstica), o estaban a cargo de los

cuidados familiares y domésticos. Asimismo, en dicha etapa de campo, se entrevistó a dos agentes escolares de la escuela primaria del mismo barrio, a fin de visibilizar sentidos institucionales en torno a la educación para los colectivos migrantes.

En una segunda etapa de trabajo de campo, durante el año 2019, se procedió a aplicar la técnica de construcción de relatos biográficos, a 13 jóvenes que también residieran en barrios populares y que hubieran tenido trayectorias educativas en EEM y BP. La muestra se compuso de cuatro participantes residentes de la Villa 1-11-14; tres de la Villa 31; dos de la Villa Rodrigo Bueno; uno del barrio Constitución; dos de Ciudadela y 1 de la Tablada. Sus edades rondaban entre los 16 y 24 años, se encontraban cursando el nivel medio, otros/as lo habían concluido, pero adeudaban materias para graduarse y otros/as lo habían acreditado. En su mayoría eran migrantes de Perú, Bolivia y Paraguay y en un caso era argentina descendiente de madre y padre procedentes de Bolivia. En esta misma etapa también se entrevistaron a tres agentes educativos de escuelas secundarias y a tres referentes de los bachilleratos populares, donde asistían algunos/as de los/as jóvenes.

Se destaca que el trabajo de campo reseñado responde al objeto de estudio de una tesis doctoral, a saber, las experiencias educativas de jóvenes (hijos/as de) migrantes, que residen en barrios populares de la CABA. Es por ello que en la primera etapa se trabajó fuertemente en las trayectorias educativas que tuvieran madres y padres y las expectativas en torno al derecho a la educación para sus descendientes. A continuación, en la segunda etapa de campo, se aludió a las dinámicas educativas de jóvenes de familias migrantes, a fin de analizar tensiones (continuidades y rupturas) entre las prácticas, los mandatos, los horizontes –familiares y personales– y las instituciones (BP y EEM).

Para ambas etapas del trabajo de campo, la muestra estuvo estructurada en función del criterio de saturación teórica (Soneira, 2007). 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). Se han respetado los criterios de anonimato y confidencialidad correspondientes. Los nombres de participantes y referencias a instituciones aquí introducidos son ficticios.

Discusión

Acompañamiento de padres y madres hacia sus hijos/as jóvenes: entre demandas y controles

En un estudio previo (González, 2018) se analizan las maneras en que padres y madres migrantes, de sectores populares, participan en las trayectorias escolares de sus hijos e hijas, quienes estudian en la escuela primaria. Se registra un gran involucramiento que implica asistirles con tareas escolares en sus casas, les inscriben en actividades extracurriculares (por ejemplo, apoyo escolar o taller de lectura),

concurrer a la escuela de manera espontánea, acompañan en salidas educativas, conversan con demás tutores/as acerca del rendimiento educativo, revisan cuadernos y ayudan a estudiar, entre otras. Estas acciones se enmarcan en una lógica de esfuerzo familiar, en la medida en que no son solo las y los progenitores quienes las asumen, sino que, en función de sus disponibilidades y capacidades, pueden hacerlo hermanas, hermanos, parientes, docentes particulares, etcétera. En tales testimonios, la educación de sus descendientes emerge como una de las principales razones para continuar viviendo en Argentina.

En contraste, pareciera ser que la actitud de las personas adultas hacia la escolaridad de sus hijas e hijos sería un poco menos exigente durante la educación secundaria, puesto que ya no les acompañan hasta la escuela, sino solo hasta la parada de colectivo (en algunos casos), apenas miran boletines y les preguntan cómo “les está yendo”. No obstante, el argumento en torno a la importancia de la educación para el proyecto migratorio y familiar parece seguir vigente, tal como afirman jóvenes participantes: “Mi mamá se preocupa más, me ayuda mucho en todo lo que pueda. Porque ella quiere un futuro para mí. Por eso también vino para acá, quiere que yo progrese acá en Argentina” (Jason, 18 años, EEM). Una participante rememora una discusión de la madre con el oficial de migraciones en el cruce de frontera: “¿Por qué le traes a tu hija?’ le dijo, y mi mamá ‘Porque quiero que esté conmigo’, ‘¿Pero por qué? ¿Por qué le traes acá?’ , ‘Porque quiero que estudie ‘[...] acá vemos que todo es mejor’” (Ángeles, 16 años, EEM).

Se observa que, aunque padres y madres no estarían desempeñando un rol activo como lo hacían durante la infancia, ello no implicaría una falta de acompañamiento. Jóvenes participantes reconocen que “ya son grandes” como para que aquellos y aquellas asuman tanta injerencia en su escolaridad. Una participante decía: “Mi mamá nunca se metía en mis estudios [...]. Pero sí me sacaba el celular o la computadora para que yo estudie” (Lorena, 22 años, BP). Este tipo de maneras de estar presente en sus trayectorias escolares, si bien son más laxas, no resultan problemáticas para las y los jóvenes.

A su vez, en todos los testimonios se registra con insistencia el sentido de la educación como una inversión familiar. Este aspecto también es señalado en trabajos de otras latitudes, tal y como ocurre en España:

El acceso a la escuela se relaciona con el ascenso familiar [...]. La idea del sacrificio familiar asociado a la migración adquiere nuevos significados con la presencia de los hijos en el país de destino, proyectándose en la incorporación de los hijos en el sistema educativo español. Este se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar y en la puerta para participar en un espacio que se asume menos excluyente y más horizontal que aquellos de los que los padres y madres forman parte (Franzé Mudanó, Moscoso y Calvo Sánchez, 2011, pp. 288-289).

Tal disposición de padres y madres podría constituir *la tercera* condición de obligatoriedad escolar. D’Aloisio (2014) reconoce que el nivel medio es doblemente obligatorio –social y legalmente–, a lo que se le añade un tercer nivel: el familiar. Este se sustenta en la convicción de que el título secundario puede brindar un mejor porvenir.

A su vez, en algunos casos las y los participantes manifiestan una imposibilidad (“no pueden”), en la medida en que a veces sus padres y madres sí quisieran participar o asistir más en la escolaridad (sea ayudándoles a estudiar o concurriendo a reuniones), pero que no siempre pueden. Juan (17 años, EEM) afirma que acuden “muy rara vez porque trabajaban todo el día y es un re viaje”; Meli (17 años, EEM) dice “ahora tipo que ya no le da mucho tiempo a mi vieja porque está con mis hermanitas [...] son chiquitas, ellas son las que más necesitan a la mamá. A la mayor, también, ni cabida le da”. Ambos testimonios refieren a la falta de tiempo o la incompatibilidad entre demandas escolares y la disponibilidad de las personas adultas.

Otras razones esgrimidas se vinculan con su falta de formación escolar:

Ella [su madre] siempre dice que no se mete porque como no terminó la secundaria, no pudo terminar la primaria, es como que le cuesta mucho también, eh, el enseñarnos a nosotras [...]. De hecho, en casa, ahora, yo me siento a enseñarle a mis hermanos algunas cuestiones (Lorena, 22, estudiante, BP).

Ellos me decían que como ya había pasado mucho tiempo desde que habían salido, o sea, no entendían eso, lo que yo tenía que hacer. Hasta ahora no lo entienden. No entienden y me decían que “No entiendo tus cosas. Tienes que ir y prestar atención y toda esa pavada” (Leila, 16, estudiante, EEM).

De igual modo, para estas jóvenes, la dificultad en participar no implica una falta de acompañamiento. La totalidad de participantes han afirmado que al menos la madre o el padre se comprometen en su educación. Nadie consideró que la misma fuera desestimada en la dinámica familiar, más bien lo contrario, ya que por momentos la estructura; tal como lo refieren estudios en el tema:

El hecho de que algunos jóvenes de los sectores económicamente menos favorecidos posean padres que no logran ayudarlos en la escuela (debido a sus bajos niveles de educación formal), los vuelve todavía más conscientes acerca de la importancia de contar con conocimientos generales [adquiribles en la escuela] (Binstock y Cerrutti, 2005, p. 89).

Por último, se han registrado prácticas de mayor control hacia sus descendientes y, específicamente, hacia sus desempeños escolares, por ejemplo:

Lo único que hay que seguir, hay que seguirles apoyando y con esta situación. Pero hay otros muchachos de esta edad que, digamos, ya se dedican a otra cosa, se van a la droga. Y, por suerte, por eso digo, gracias a Dios, que mis hijos no. Prefieren estar dentro de la casa. No salen tanto. Si van, por ejemplo me dice “Papá voy a ir a la casa de un amigo”, “Bueno –le digo– déjame el número si vas a estar ahí”, me da, le llamo, “Sí, está acá, no se preocupe”, me quedo tranquilo. Le digo “¿A qué hora te vas a venir?”, “Me voy a venir mañana”, “Bueno”. Y al día siguiente está en la casa (Mario, 48 años, migrante).

[Los padres no suelen asistir al colegio] No generalmente, pero siempre hay alguno que por ahí rompe el tablero y viene, “Vengo para ver, porque le pregunto a mi hijo y me dice que está todo bien, entonces no le creo. Ante la duda, vengo y pregunto”. Habla con los preceptores o con el tutor y eso. Y ahí es “Téngale fe que su hijo le está diciendo la verdad” o “No, su hijo le está mintiendo, mire las notas que tiene”; varía [...] (Gabriel, preceptor, EEM).

En el tercer trimestre ya mi mamá me controló un poco ya. Iba a la escuela a preguntar si faltaba o no. Y a veces me acompañaba a la escuela. Cosas así. Llamaba... (Leila, 16 años, EEM).

E: Claro. ¿Y tu mamá iba mucho a hablar con profesoras o profesores?

J: No, casi nunca iba. La secundaria no, porque no son de llamar mucho a los padres. Pero sí, hay veces que ella misma iba, me caía de sorpresa y miraba (Jason, 18 años, EEM).

La actitud de control por parte de padres y madres ha sido abordada en otros trabajos (Binstock y Cerrutti, 2005; 2014; Novaro, 2015). Si bien la misma favorece un mejor rendimiento escolar, también genera rechazo por parte de docentes que observan negativamente las prácticas disciplinarias y severas de personas adultas frente a hijos e hijas (Cerrutti y Binstock, 2012).

Los padres y madres parecieran temer un fracaso de sus hijos/as, ante lo cual se esfuerzan por controlar y supervisar que no haya desvíos. Adicionalmente, podría verse afectada la propia subjetividad y autovaloración del progenitor o progenitora: “[...] los padres se miden a sí mismos en cuanto a individuos, en una proporción altamente significativa, tomando como referencia el destino de sus hijos. [...] Su valoración personal, su cuenta existencial final, dependerá, considerablemente, del destino social de sus hijos” (Araujo, 2016, pp. 100-101). En este sentido, parece referirse Richard (41 años, migrante), acerca de su pretensión con sus descendientes: “Entonces quiero que yo le eduqué, que le inculqué, que sea para mejor, porque ahí, sí, sí, sí me decepcionaría, como... no como padre, sino como objetivo no logrado, una decepción de no haber sacado provecho de la vida”.

De este modo, un primer modo en que se consolidan las relaciones intergeneracionales, refiere a la participación de padres y madres migrantes en las trayectorias de sus hijos e hijas jóvenes. Siendo que, en el primer caso, les consideran grandes y tienen modos menos estrictos de acompañarles, o no pueden hacerlo por falta de tiempo o de capacidad, también se observa, en los últimos casos, que por momentos se construyen lazos de control (hacia “sus juntas”, el progreso en estudios, las salidas, etcétera). Esta tensión remite a la *prueba familiar*, entendida como aquel desafío que transita la familia por el peso entre la dimensión estatutaria, que busca reproducir el orden existente en la unidad doméstica, y las aspiraciones individuales, las cuales consisten en resignificaciones biográficas orientadas a singularizar las vivencias en el interior de cada familia. Al respecto, Araujo y Martuccelli advierten que:

La prueba familiar, entonces, se presenta como choques plurales entre la aspiración de los individuos a la transformación de las formas de ejercicio de las relaciones al interior de la misma, y una extremada fortaleza normativa de los lazos familiares expresada en el peso aplastante de las funciones estatutarias. [...] [Estas] chocan con la ambición de tener un mayor espacio para soluciones novedosas que produzcan menos roces con otras demandas estructurales actuales (2012, pp. 145-146).

Los vínculos intergeneracionales en las experiencias educativas de los descendientes cobran, entonces, dos tipos de carices. Por un lado, se

relajan las demandas, se exige menos a las/os jóvenes dado que “ya son grandes”, lo que se enmarca en anhelos de posiciones menos exigidas de adultos. Pero por el otro, se les controla, mediante una sociabilidad familiar normativa que fija roles estatutarios. De este modo, se estructura la prueba familiar: padres y madres se enfrentan con el desafío de su rol, en la sociedad actual individualizada/individualizadora.

Finalmente, tales vínculos se posicionan como *soportes* para las trayectorias educativas de jóvenes, en la medida en que les sostienen y son fuente de apoyo para su experiencia. Su particularidad consiste en que son ambiguos, ya que, por un lado, otorgan libertad y, por el otro, la cercenan. Los soportes pueden ser invisibles, estigmatizantes, ambivalentes, patologizados y confiables (Martuccelli, 2007), lo que conlleva a que en el análisis se deba considerar el grado de legitimidad que cada sujeto les asigna.

Sentimientos de culpa y relaciones de don-contra don en las relaciones intergeneracionales

Padres y madres tienen altas expectativas en torno al avance en la carrera escolar de sus hijos e hijas, con el fin de lograr que “sean alguien en la vida”, puesto que esta podría dotarles de conocimientos y habilidades para alcanzar una movilidad social ascendente. Las y los progenitores encarnan al “otro generalizado” que sostiene los proyectos vitales y, en este caso, educativos. D’Aloisio, Arce Castello y Arias (2018) observan que muchas veces, las personas jóvenes se sienten motivadas a continuar sus estudios para conseguir reconocimiento familiar y ser un “orgullo” para sus padres y madres –tercera obligatoriedad del nivel medio–. Al respecto, señalan que: “En este sentido, advertimos que las expectativas, mandatos y discursos familiares sobre la escolaridad juvenil operan también, en estos casos, como soportes de sus escolaridades y proyecciones propedéuticas” (2018, p. 70).

Es interesante advertir cuál es la percepción que tienen las y los jóvenes, acerca de los vínculos con sus padres y madres, a partir de las trayectorias escolares. En otro trabajo (González, 2020) se problematiza el concepto de “fracaso de escolar”, recuperando las reflexiones de Flavia Terigi (2009), Ricardo Baquero (2000), Norma Filidoro (2012), entre otros. Muchas veces cuando jóvenes migrantes tienen trayectorias “truncas”, a partir de abandonos, interrupciones, repitencias, o tienen mal desempeño en sus evaluaciones, esto es vivido desde la auto responsabilización. Dichos desenlaces son auto-atribuidos, lo que genera malestares, desmotivación, sentimientos de bronca y culpa.

En este punto, se repara en las razones (por qué y hacia quiénes) por las que manifiestan sentir culpa, tal y como lo muestran los siguientes testimonios:

Me sentí mal porque todo, mis padres pusieron todo el empeño en que yo estudie, me compraban cosas para que yo estudiara, me daban creo que plata para estudiar. Y yo nada. Pues yo me sentí mal por ellos. Porque ellos dan todo para que un hijo estudie y yo estoy ahí de vaga, haciendo nada... me sentí mal. [...] Ellos trabajan

igual, se rompen el lomo, les duele el hombro. Estar sentado todo el día [puesto que realizan trabajos de costura]... no. Les duele la espalda, la mano; se tienen que levantar temprano, tienen que dormirse a las 2 de la mañana (Leila, 16 años, EEM).

E: Y Ángeles, ¿cómo te sentiste vos cuando repetiste?

A: Ah...muy mal, porque, o sea, vi que mi mamá y mi papá trabajaron para que me compre mis cosas de la escuela, mis útiles. Y no era justo que yo tenga que repetir (Ángeles, 16 años, EEM).

También, como que perdí mucho... un año es bastante, perder un año. Y eso como que me puso muy incómodo, más nervioso. Y más ahora, de que... mi mamá, como ella es la que nos sustenta, la hice que gastase plata al pedo por ese año perdido. Me hace considerar mucho más todo tipo de acciones (Jason, 18 años, EEM).

Puede verse cómo jóvenes sienten culpa porque sus padres y madres hacen mucho esfuerzo en la manutención económica de la casa, lo que les facilita la posibilidad de dedicarse a estudiar (exclusiva o casi exclusivamente, en la mayoría de los casos). Frente a ello, parecería que deben “devolverles” o cumplir con el estudio, que es “su responsabilidad”. Se trataría de un intercambio, donde uno da (personas adultas) y el que recibe (hijo o hija) luego debe retribuir, en la lógica de don-contradon⁸. Claro que dichos intercambios se producen en distintas especies en la medida en que adultos/as brindan sostén económico, condiciones materiales (y también afectivas) de vida. En la salida a terreno, se ha constatado que las y los progenitores no promueven el trabajo asalariado de sus hijos e hijas. Si bien les asisten en algunas ocasiones con quehaceres domésticos, hay un claro rechazo a que trabajen formalmente, ya que la prioridad es el estudio. Saben que en un punto pueden competir ambas actividades, por lo que prefieren no promoverlo, asumiendo una cuota de esfuerzo (porque supone hacerse cargo de la manutención del hogar). En cambio, sus descendientes responden a las demandas de cumplimiento efectivo de la escolaridad, cuidar a hermanos/as menores, ayudar en tareas domésticas, etcétera. De este modo, se construye una red de deberes y derechos recíprocos entre los distintos miembros de la familia.

Deviene importante visibilizar esta trama, dado que en los testimonios de jóvenes se produce una mixtura entre deber estudiar, como una ganancia para uno mismo (“Para mí estudiar es invertir en uno mismo” decía Samuel, 20 años, BP), a la vez que un derecho garantizado; pero que también surge del intercambio de don-contradon, con padres y madres. Simmel (1908) refiere que:

Si consideramos al hombre [sic] como un ser social, vemos que a cada uno de nuestros deberes corresponde un derecho de otros seres. Quizás incluso la concepción más honda fue pensar que primordialmente sólo existen derechos; que cada individuo posee pretensiones –que son de orden general humano y que resultan de su peculiar situación–, las cuales después se convierten en deberes de otros. [...] Nuestros deberes –se dice– son deberes para con nosotros mismos, no existen otros, su cometido puede ser la conducta para con otros hombres, pero su forma y su motivación, como deberes no nos vienen de éstos, sino que surgen, con plena autonomía, del yo y de las interioridades del yo (p. 423).

Comprender a los deberes hacia el otro como deberes, en primera instancia, hacia cada uno, supone que hay una relación internalizada,

que produce subjetividad. En el caso de las y los jóvenes, habría una relación filial lo suficientemente sólida como para condicionar su rendimiento educativo. Si bien dicha trama produciría sentimientos de culpa (que tensionan los procesos de subjetivación autónomos), es importante reparar en que antes se construye una ligazón filial de consideración, de estima, de valoración, que también deviene en afectiva y de agradecimiento (mas no únicamente culpa), que sostiene dicho deber. La posición de padres y madres podría ser eficaz, en tanto “[...] la eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores” (Duschatzsky y Corea, 2002, p. 82).

Diversos estudios sobre población juvenil migrante coinciden en señalar la difícil tarea que supone su construcción identitaria, debido a la tensión que sufren entre identificarse con la cultura de origen familiar y lograr una integración en la sociedad argentina, adquiriendo hábitos locales, pero que los distancia de sus familias (Novaro, 2015; Gavazzo, 2016). En este punto, se reedita un dilema identitario en la medida en que lograr el avance en la carrera escolar se vincularía con la identificación parental, mientras que no cumplirlo los ubicaría cercanos a los/as jóvenes argentinos, quienes son juzgados negativamente por sus padres y madres.

Emerge en este punto una nueva tensión: el vínculo intergeneracional a la vez que brinda un soporte para la continuidad escolar y se ofrece (como don) para su finalización, aliviando a jóvenes de tareas de trabajo asalariado; también puede conducir a sentimientos de culpa cuando las y los jóvenes no logran cumplir tales metas, o bien, a dicotomías identitarias, en sus procesos de subjetivación.

Sentidos de la movilidad social ascendente: la transmisión de un legado

Como puede verse, la vinculación entre padres, madres y jóvenes está atravesada por el sentido de la educación. Las y los participantes juveniles interpretan que dicho sentido para sus familias se prefigura como:

- una apuesta: “Apostaron en nosotros, para un futuro mejor, no sé, estatus económico y estar bien” (Samuel, 20 años, BP),
- una oportunidad: la madre de Lorena dice que estudien y aprovechen la oportunidad que ella no tuvo, para ser alguien en la vida,
- una posibilidad: “Vos tenés que estudiar para salir del barrio”, parafrasea Camilo (24 años, BP),
- una superación: “Para mi familia, es el sentido de la superación, o sea, crecer como persona. Como algo de independencia económica también. [...] Si uno estudia va a tener un lugar donde poder trabajar” (Daniela, 20 años, EEM),
- un modo de evitar formas de menosprecio: para llegar a ser profesional, sino “mi mamá me explicó así como que te explotan y más horas de trabajo” (Ángeles, 16 años, EEM).

Es posible advertir que el sentido de movilidad ascendente que las familias transmiten es amplio. Padres y madres realizan apuestas a fin de lograr la finalización secundaria de las siguientes generaciones. Se trata de una inversión escolar que evita la reproducción de la propia posición (refiere Mario, 48 años, migrante: “Que no repitan la historia”). Hay una creencia en que la educación propiciaría trayectorias laborales dignas y en mejores condiciones que las que mantienen padres y madres migrantes (Pedreño, 2013).

Es decir, se persigue una movilidad social ascendente la cual remite a

Un ascenso de las personas hacia una posición de clase más alta en relación con su origen, es una medida tanto de las oportunidades ocupacionales y educativas estructurales que brinda una sociedad como del nivel de (des)igualdad con que se distribuyen las oportunidades entre personas de orígenes sociales distintos (Dalle, 2016, p. 25).

La movilidad ascendente anhelada por parte de padres y madres se refleja en una aspiración a mejores puestos de trabajo, vivir en otro barrio, evitar situaciones de explotación y discriminación, tener acceso a derechos (de salud, vivienda, etcétera) en condiciones de igualdad, entre otros. A partir de la recurrente frase “ser alguien en la vida”, se expresa el proceso de desclasamiento que viven muchas familias migrantes, en tanto el “no ser alguien” estaría reflejado en su presente y se espera que las/os descendientes “puedan ser” en el futuro (Pedreño, 2013).

Ahora bien, es interesante preguntarse por cómo las y los jóvenes entienden a la educación y la movilidad social. En todos los testimonios se registra una continuidad con este mandato de progreso mediante estudio y la importancia de finalizar el nivel medio. Sin embargo, en el interior de estos sentidos, parecería haber discrepancias entre ambas generaciones. Por ejemplo, Camilo y Lorena critican dicho anhelo de “llegar a ser alguien”. En la familia de Camilo, se han elegido quiénes continuaban estudiando, así sus tres hermanos mayores no lo hicieron –y salieron a trabajar– y él y su hermana –quienes eran menores– sí podían hacerlo. Relata que “Por eso mis viejos querían que yo, y mi hermana, ‘seamos algo’, como que toda la responsabilidad estaba toda enfocada en mí” (24 años, BP). Se observa que el “ser alguien” tenía implicada una cuota de responsabilidad, presión y culpa difícil de llevar. A medida que creció Camilo fue involucrándose en actividades del barrio y del Bachillerato Popular donde estudiaba, relata que comienza a pensar diferente a como lo hacían en su familia:

Antes mis viejos me decían que... todos te dicen eso, “Vos tenés que estudiar salir del barrio” y yo lo que digo es: yo quiero estudiar para cambiar el barrio, no irme del barrio y dejarlo en la nada. Yo quiero aportar algo a mi barrio (Camilo, 24 años, BP).

Por su parte, Lorena sostiene que: “soy alguien en la vida por más que estudie o no estudie”, de este modo comprende que la educación puede habilitar a superarse, “para tener más conocimiento y no dejar que nos digan esto, como darle la razón a los que nos dicen que no servimos para nada” (22 años, BP).

Estos dos casos reflejan que, si bien hay un acuerdo con las generaciones previas en torno a la importancia de estudiar y su expectativa como medio para alcanzar una movilidad ascendente, también existe una distancia entre lo que se entiende por progreso. Tal como se detalla anteriormente, padres y madres valoran la movilidad social en un sentido amplio; en cambio, las y los jóvenes refieren únicamente a insertarse en mejores trabajos, solo en algunos casos se hizo mención a la intención de mudarse de barrio, de lo contrario, la expectativa de movilidad para las generaciones jóvenes se sitúa en: “Y pónete terminás el colegio y tenés más oportunidades de trabajo, donde sea” (Jorge, 23 años, BP), “Tener una vida así, donde tenés que trabajar, tenés que amanecer a las 4 de la mañana, pararte para por lo menos ganarte algo. Y yo no quiero eso [en referencia al trabajo de construcción que ejerce su padre]” (Daniela, 20 años, EEM), “[para llegar a...] Por ejemplo, ser doctor, tener tu licencia, tu jubilación; estar en blanco. Y no matarte trabajando...” (Leila, 16 años, EEM). De este modo, se reflejan sentidos de movilidad que remiten a superar vivencias de explotación, de trabajos mal pagos o de mucho esfuerzo físico, o de poca estabilidad e informalidad.

Esta distancia entre ambas expectativas demuestra una falta de reproducción de los mandatos familiares. Carli (2006) sostiene que el espacio intergeneracional debe pensarse como un trabajo de reconocimiento de las diferencias, pero también de los dilemas comunes que atraviesan a la sociedad en su conjunto. La autora insta a renunciar a la omnipotencia de la generación adulta que refuerza una transmisión predeterminada que construye destino.

Los vínculos intergeneracionales se producen mediante una *transmisión*, la cual supone “poner a disposición de los sujetos textos y lenguajes que los habiliten para hacer algo más que la mera repetición. La transmisión ofrece a quien recibe un espacio de libertad” (Duschatzsky y Corea, 2002, p. 93). En el caso de familias migrantes se produce el traspaso de una herencia que idealiza y esencializa la memoria sobre el país de origen –de jóvenes y/o personas adultas–, resaltando atributos positivos (Novaro, 2015; 2019), así como se transmite una expectativa idealizada en el estudio, como “salvaconducto” para evitar inserciones laborales precarias (Pedreño, 2013; Novaro, 2015; González, 2018). Las siguientes generaciones reciben dicho legado, pero modificándolo para que pueda ser portado. En esta tensión se encuentran las y los jóvenes, que construyen su identidad a partir de las distancias y cercanías con las sociedades de origen y de destino.

Por su parte, Nicastro y Greco (2009) consideran que el “trabajo de transmisión” implica transformar y producir algo nuevo con lo que hay, así pues: “El acto de la transmisión incluye en una filiación, nombra y pone en movimiento la búsqueda de otros modos de estar filiado. Es pasado movilizado en un presente” (p. 70). Podría pensarse que las personas adultas transmiten a sus descendientes la expectativa de movilidad social ascendente vía educación, la cual es recepcionada, pero con un sentido diverso, es decir, se alterna el significado de dicho mandato

transmitido. La nueva generación imprime una variación que va desde diversas trayectorias escolares hasta sentidos en torno a la educación.

Justamente, padres y madres que hacen apuestas por la educación de sus hijos e hijas, en un punto reconocen esta falta de garantías, ya que no pueden ni imponer ni predecir cómo será la trayectoria escolar. Por eso mismo, se esfuerzan y activan diversas estrategias para contribuir, dentro de sus posibilidades, a dicha meta, aunque ello implique prácticas de control hacia sus hijos/as.

Palabras finales

Este artículo parte de una problemática que se vincula con la vulneración del derecho a la educación, que viven jóvenes de familias migrantes en la Argentina, específicamente en el AMBA. Si bien a una problemática compleja le compelen argumentaciones también complejas e integrales, este trabajo se focaliza en las relaciones intergeneracionales que se construyen desde tales trayectorias. Diversos estudios (Franzé Mudanó et al., 2011; Pedreño, 2013; Novaro, 2015) acuerdan en la centralidad que cobra la familia en cuanto al desempeño escolar de las siguientes generaciones, más aún en poblaciones migrantes puesto que se corresponde con uno de los principales motivos de permanencia en el lugar de destino.

El objetivo general de este trabajo es abordar las relaciones intergeneracionales entre padres, madres y sus descendientes jóvenes, a partir de las trayectorias educativas. De modo específico se reflexiona en torno a los sentidos de la educación para cada generación y las tensiones en su vinculación filial. Para ello, se recuperan testimonios de un trabajo de investigación cualitativo, realizado entre los años 2017 y 2019.

Se desarrollan tres apartados de discusión en los que se pretende esbozar los diversos carices que las relaciones intergeneracionales pueden adquirir. Por un lado, padres y madres acompañan a jóvenes en sus trayectorias escolares de un modo más laxo que cuando eran infantes; relajan sus injerencias y en algunos casos no pueden sostenerla por falta de tiempo o de formación previa. Simultáneamente, muchas veces se conducen con modos de mayor control y rigurosidad, supervisando salidas, tareas escolares, “juntas”, entre otros. Las y los jóvenes no demuestran disconformidad alguna. En este punto, las relaciones intergeneracionales se estructuran a partir del rol ejercido por parte de progenitores. A continuación, se introducen los sentimientos de culpa que sienten las y los participantes porque no pueden cumplir con las expectativas de avance escolar, conforme a lo previsto. En este sentido, las relaciones se estructuran desde las lógicas de intercambio, de don y contra don, a partir de tareas, deberes y derechos que se construyen en las tramas familiares. Por último, un tercer cariz de tales vinculaciones se da a partir de la transmisión. Este remite al pasaje de legado de una generación a la otra, entendiendo que va de suyo la mutación, la transformación. Este proceso puede verse condensado en la expectativa de personas adultas para que sus

hijos e hijas “sean alguien en la vida”, que, empero, supone una distancia entre lo que unos y otros entienden por ello.

Este trabajo concluye que la escolaridad tiene un lugar preponderante en el proyecto migratorio y en los vínculos entre las generaciones al interior de la familia. Por un lado, se realizan una serie de esfuerzos, inversiones, apuestas para que las siguientes generaciones avancen en la carrera escolar y se alcance una movilidad social ascendente. Se puede confirmar la importancia de la familia para las trayectorias educativas, puesto que deviene un soporte para tal continuidad. Se han recorrido diversos argumentos que visibilizan la manera en que la familia, en tanto institución de socialización primaria, tiene la potencialidad de promover dicho avance, mediante acompañamiento, el propio relato de experiencias previas, esfuerzos de manutención, etcétera. No obstante, queda vacante el interrogante acerca de la vulneración del derecho a la educación que experimentan jóvenes migrantes. A partir del análisis realizado no se han registrado causales que podrían emerger de la propia configuración familiar.

Por otro lado, el presente artículo habilita a nuevos interrogantes, en torno a las creencias y expectativas de movilidad ascendente; que constituye un dilema en la medida en que hoy las credenciales escolares no aseguran mejores posiciones, “Más que una vía de ascenso seguro y estable, el diploma aparece como un *ticket* para poder competir; una condición necesaria pero no suficiente para tentar suerte en el mundo del trabajo” (Kessler, 2014, p. 143). Estudios actuales con clases populares porteñas, señalan que la movilidad social hacia las clases contiguas es escasa y de bajo alcance. Si bien hay una contundente expansión de los niveles de educación, el logro ocupacional (de clase) depende en mayor medida del origen social heredado (Dalle, 2016). Frente a este panorama, resulta central preguntarse por los sentidos –transmitidos y aprehendidos– acerca de lo que significa educar(se). Resultaría relevante indagar otros modos de comprender la educación por fuera de la lógica instrumental, basada en la adquisición de capacidades para la futura inserción en el mercado laboral.

Este trabajo pone en evidencia el rol de la escuela y la escolaridad como un soporte para las familias, y las generaciones juveniles, dado que sostiene su existencia (Martuccelli, 2007). En el caso de poblaciones migrantes sostiene además, en parte, el proyecto migratorio. Es por ello que posee un gran *haber* en su saldo, puesto que dispone de una legitimidad que podría habilitar a la consolidación de nuevos sentidos para tales trayectorias. Resulta central analizar las formas de producción de una subjetividad ciudadana desde las prácticas escolares. Este es un elemento central para velar por el derecho a la educación. Asimismo, es insoslayable la promoción de vivencias de reconocimiento, respeto y valoración hacia la diversidad, como otra de las posibilidades que tiene la escuela, al trabajar con jóvenes (y más aún, si proceden de familias migrantes).

Referencias

- Álvarez Velasco, Soledad; Pedone, Claudia y Miranda Bruno. (2021). Movilidades, control y disputa espacial. La formación y transformación de corredores migratorios en las Américas. *Periplos. Revista de Investigación en Migraciones*, 5, 4-27.
- Araujo, Kathya. (2016). *El miedo a los subordinados: una teoría de la autoridad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Baquero, Ricardo. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Norberto Boggino y Fernando Avendaño (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar* (pp. 11-21). Rosario: Homo Sapiens.
- Beech, Jason y Princz, Pablo. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53-71.
- Beheran, Mariana. (2012). Migraciones y educación en Argentina. Transformaciones y continuidades. En Susana Novick (Dir.), *Migración y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos* (pp. 201-226). Buenos Aires: Catálogos.
- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio de la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela. (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.
- Carli, Sandra. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Buenos Aires: Nimeo.
- Cravino, Cristina. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas*, 2(3), 56-83.
- Cerrutti, Marcela y Binstock, Georgina. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Cerrutti, Marcela y Binstock, Georgina. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizaje. *RELAP*, 13(24), 32-62. doi: <http://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i1.n24.2>
- D'Aloisio, Florencia. (2014). Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual? En Horacio Paulín y Marina Tomasini (Coords.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 48-66). Córdoba: Editorial Brujas.
- D'Aloisio, Florencia; Arce Castillo, Valentina y Arias, Lucía. (2018). Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica. Un análisis desde las condiciones de cuidado y de vulnerabilidad. En Horacio Luis Paulín, Guido García Bastán, Florencia D'Aloisio y Rafael Carreras (Coords.), *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento* (pp. 49-80). Córdoba: Teseco.

- Dalle, Pablo. (2013). Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, (21), 373-401.
- Dalle, Pablo. (2016). *Movilidad social desde las clases populares: un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires, 1960-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Derrida, Jacques. (2014). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Diez, María Laura; Novaro, Gabriela y Martínez, Laura. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 23-40. Recuperado de <https://revistas.inapl.gov.ar/index.php/cuadernos/article/view/1017>
- Duschatzsky, Silvia y Corea, Cristina. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Filidoro, Norma. (2012). La intervención psicopedagógica: hacer un alumno. En Diego Zerba (Ed.), *Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo* (pp. 59-78). Buenos Aires: Letra Viva.
- 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 Ángeles Arjona Garrido, Francisco Checa y Olmos y Teresa Belmonte García (Eds.), *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo* (pp. 279-308). Barcelona: Icaria.
- Fridman, Denise. (2016). Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente. *II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología*. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.
- Gavazzo, Natalia. (2016). “No soy de aquí, ni soy de allá...” Alterización y categorías de identificación en la generación de los hijos inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12, 73-95. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28673>
- Gentili, Pablo. (2014). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.
- Gluz, Nora. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- González, Mariana. (2018). *Migración, escuela y familia. Un análisis de experiencias escolares de migrantes y sus hijos, en sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- González, Mariana. (en prensa). Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2). doi: <https://doi.org/10.15517/AIE.V22I2.48718>
- González, Mariana. (2020). “Ser alguien en la vida”. *Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis

- de Doctorado en Ciencias Sociales). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- 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 Analía Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.
- Kessler, Gabriel. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laíz Moreira, Sofía. (2014). “*Moviendo ficha*”: jóvenes migrantes, estrategias y trayectorias familiares de movilidad social inter-generacional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales), Universidade da Coruña, La Coruña, España.
- Lahire, Bernard. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, (16), 21-37.
- Ley de Educación Nacional, No. 26.206. (2006). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley de Migraciones, No.25.871. (2003). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/92016/texact.htm>
- Martuccelli, Danilo. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Merklen, Denis. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Novaro, Gabriela. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de Antropología Social*, 23, 157-179.
- Novaro, Gabriela. (2015). Ellos llevan a Bolivia en la sangre. Transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza. *HS Horizontes Sociológicos*, 3(6) 37-53. Recuperado de https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/70179/CONICET_Digital_Nro.b224c2de-02fd-4e4a-ab4c-8d7b91e354c5_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Novaro, Gabriela. (2019). Entre *seguir siendo* y *ser alguien en la vida*. Mandatos y herencias de *los descendientes* en contextos de migración. III Jornadas de Migraciones de la Universidad Nacional de José C. Paz *Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias* (23 y 24 de mayo de 2019). Mesa Migración y juventudes
- Noya, Javier. (2003). *Cultura, desigualdad y flexibilidad: la sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid: Catarata.
- Núñez, Pedro y Litichever, Lucía. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

- Oso, Laura (Dir.). (2008). *Trans-ciudadanos: hijos de la emigración española en Francia*. Madrid: Fundación Largo Caballero.
- Pedone, Claudia. (2010). Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios. *EMPIRIA. Revista metodológica de Ciencias Sociales*, (19), 101-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297126345004.pdf>
- Pedone, Claudia. (2020). Reconfiguración de los flujos migratorios en América del Sur. Desafíos teóricos y metodológicos desde las perspectivas transnacional e interseccional. En Catherine Galaz, Nicolás Gissi y Marisol Facuse (Eds.), *Migraciones Transnacionales: inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento* (pp. 265-286). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Pedreño, Andrés (Coord.). (2013). *“Que no sean como nosotros”: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Portes, Alejandro. (1996). *The New Second Generation*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- Portes, Alejandro y Rumbaut, Rubén. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press and Russel Sage Foundation.
- Portes, Alejandro; Vickstrom, Erik y Aparicio, Rosa. (2013). Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers*, 98(2), 227-261.
- Portes, Alejandro y Zhou, Min. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants Among Post-1965 Immigrant Youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, 74-96.
- Red de Investigaciones en Derechos Humanos. (2020). *Anuario Estadístico Migratorio de la Argentina, 2020*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONICET.
- Sáiz López, Amelia. (2017). Trayectorias y expectativas en China. Una aproximación descentrada a la movilidad internacional española. *Migraciones*, 43, 65-89. doi: <https://doi.org/10.14422/mig.i43.y2017.004>
- Simmel, Georg. (1908). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Barcelona: Gedisa.
- Souza Minayo, María Cristina y Costa, Antonio. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (40), 11-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>
- Soneira, Abelardo. (2007). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Terigi, Flavia. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”*. Organización de Estados Americanos (OEA)/Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Wahren, Juan. (2020). Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 85-104. doi: <https://doi.org/10.26489/rvs.v33i47.5>

Notas

- 1 Se recomienda la lectura del artículo “Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares” (González, en prensa), en el que se detallan diversos procesos de desigualdad que marcan las trayectorias educativas de las y los jóvenes migrantes en el nivel medio. En dicho estudio, se enfatizan tanto las vivencias de discriminación en los tratos diarios como ciertos elementos del propio sistema escolar, que conducen a la vulneración del derecho a la educación; apelando a la Sociología de la Experiencia como una herramienta epistemológica y teórica para el abordaje integral de esta problemática. El presente artículo reviste la novedad de articular el modo en que las relaciones intergeneracionales, en el ámbito familiar, tensionan las expectativas migratorias de progreso social con el ejercicio del derecho a la educación, para jóvenes (hijos/as de) migrantes.
- 2 Los últimos datos disponibles surgen del Censo de Población, del año 2010. Si bien la siguiente edición debería haber sido en el 2020, debido a la pandemia de la COVID-19, la misma se ha pospuesto hasta mayo del 2022. Es importante hacer esta mención puesto que en los últimos años ha habido un gran cambio en la composición de colectivos migrantes que arriban a nuestro país, específicamente procedente de Colombia y Venezuela.
- 3 Según datos del último censo nacional, en Argentina la población es de 40 117 096 habitantes, de los cuales 1 805 957 son de origen extranjero. En Provincia de Buenos Aires residen el 52 % (941 941 personas) y en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 21,1 % (381 778 personas). El resto, 26,75 %, se distribuye en las demás provincias.
- 4 El AMBA es un área metropolitana compuesto por Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 40 municipios del Conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires).
- 5 Según datos de la Encuesta Nacional de Migración (2020), las razones económicas (no tener trabajo o no poder cubrir necesidades básicas) son la principal motivación de emigración. En tercer lugar, con el 22 % de las respuestas obtenidas, se ubica el querer estudiar (Anuario Estadístico Migratorio, 2020).
- 6 Se toma como recorte a aquellas zonas que estuvieran comprendidas bajo los criterios de necesidades básicas insatisfechas (NBI). A partir de los datos del informe Coyuntura Económica de la Ciudad de Buenos Aires (GCABA, 2012), quedan incluidos aquellos barrios comprendidos en la zona “C”, comunas 4 y 8, de la zona Sur, en la cual, según dicho informe, el 48 % de los hogares no logra cubrir sus necesidades básicas totales.
- 7 Cravino (2016) sostiene que las villas son barrios, dado que cumplen con las funciones de residencia y de ser un espacio productivo. Las define como “barrios con pretensión de ser ‘barrios’ similares a los formales [...] fragmentos de ciudad sin status de ciudad” (p. 50). Esta pretensión es debido a cuestiones de estigma y no tanto por su materialidad (aunque son permanentes las demandas al Estado para proveer condiciones urbanas como otros sectores). Por su parte, Merklen (2005) describe a los barrios populares como emplazamientos de “los pobres”, “los desposeídos”, “los excluidos”. Sin embargo, Cravino y Merklen destacan su centralidad en la formación de identidades, por medio de la construcción de relaciones de solidaridad y proximidad, intentando suplir la vacancia de las instituciones.
- 8 Derrida (2014) ubica a estos procesos en el marco de la hospitalidad condicional, que prescribe una lógica económica de la reciprocidad y

del intercambio. Desde el cálculo, el sujeto es reconocido. Hay una intencionalidad en el dar, con retorno. Pero, esta lógica se tracciona permanentemente con aquella de la hospitalidad incondicional, que consiste en dar sin esperar nada a cambio. Ambas conviven y se afectan mutuamente, pudiendo el sujeto actuar en función de una más que en otra, en ciertos momentos.

Notas de autor

- * Argentina. Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)– Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPECHS) y Profesora Adjunta ambos en la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. Correo electrónico: mariana.gonzalez@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3536-3755>