

Ambivalencias en la educación de migrantes en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ambivalences in the education of migrants in secondary schools of the Buenos Aires City

Mariana Alejandra González¹

ISSN: 1996-1642

e-ISSN: 2958-9754

Universidad Don Bosco, año 15, N° 26, enero-junio 2023

Recibido: 07 de diciembre de 2021

Aceptado: 13 de abril de 2023

Resumen

La educación es considerada un derecho humano según la Declaración Universal de 1948. En el caso de Argentina, aparece legislada por la Ley de Educación Nacional (2006), que así la garantiza para todas y todos los habitantes del país, sin importar su situación regulatoria y en condiciones de igualdad. Del mismo modo, se expresa la Ley de Migración Nacional (2003), sin embargo, las trayectorias de jóvenes migrantes en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, visibilizan tendencias que denuncian su no garantía. Este trabajo recupera ciertos antecedentes en la temática, a fin de reflexionar acerca de aspectos estructurales, vinculados al propio sistema educativo y subjetivos en torno a vivencias relacionales y en el marco de proyectos migratorios familiares, que conducen a una ambivalencia en la desigualdad de dichas trayectorias. En la conclusión se ubica al contundente desafío y obligación de diseñar estrategias institucionales que incluyan sin asimilar, a las juventudes migrantes, a fin de alojarlas en respeto a sus singularidades.

Palabras Clave: educación, migración, juventudes.

Abstract

The education is known as a human right since the Universal Declaration of Human Rights (1948). In Argentina, it is warranted by the National Educational Law (2006), for all the habitants, despite their regulatory situation and in equal conditions. In the same way, it is expressed in the National Migration Law (2003). However, young migrants' trajectories in Buenos Aires' secondary schools, show some tendencies that report it's noncompliance. This article brings up some background on the subject and follows the aim of consider some structural aspects related to the educational system and subjective ones, related to relations and the familiar migratory project that lead to an ambivalence in the inequality position in those trajectories. At the end, it is set up the challenge and the urgent commitment of making up institutional strategies that include the not assimilated migrants, so to host them, respecting their singularity.

Keywords: education, migration, youths.

¹Doctora en Ciencias Sociales (UBA), Magister en educación (FLACSO), Licenciada y profesora en psicología (UBA). Becaria Postdoctoral de CONICET, docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la Universidad Nacional del Comahue. IPEHCS-CONICET-UNCoArgentina. Correo: mariana.gonzalez@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-3536-3755>

Para citar este artículo: González, M. (2023). Ambivalencias en la educación de migrantes en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, *Diálogos*, (26), 49-61.

Introducción

En tiempos actuales, la migración está alcanzando magnitudes nunca vistas con antelación, los flujos de personas que se mueven adquieren dimensiones impensadas y todo tiende a que continúe en aumento², sin embargo, aún cuando se trate de un tema de relevancia social, dicha temática permanece desatendida, puesto que se adolece de políticas públicas en materia de niñez y adolescencia migrantes (Ceriani Cernadas et al., 2014).

Se reconoce que las juventudes migrantes recorren los mismos caminos que el resto de las personas de su edad, pero que lo hacen en desventaja “porque a los itinerarios habituales, de la escuela al trabajo y de la adolescencia a la adultez, se añade un tercero, el que va de la de la sociedad de su país de origen a la receptora” (Miranda et al., 2012, p. 29). Los jóvenes migrantes constituyen una población estigmatizada, por múltiples razones: por ser personas extranjeras, por estar en la etapa de juventud, muchas veces desvalorizada, y por su ubicación marginal en el espacio urbano (Gavazzo, 2013). Los antecedentes sobre estudios referidos a problemáticas específicas de jóvenes inmigrantes en Argentina son escasos (Rosas, 2014), en la medida en que se ha prestado más atención a los procesos de incorporación de la población adulta, no así de las siguientes generaciones (Binstock y Cerrutti, 2014).

Algunos trabajos que abordan las experiencias juveniles en escuelas secundarias, reconocen, que allí emerge una doble consideración: por un lado, se constituye como un espacio culturalmente ajeno, pero por el otro, permiten la integración y adquisición de bienes culturales legítimos (Paulín y Tomasini, 2014; Dinapoli y Richter, 2019). Por ello, la educación de jóvenes de familias migrantes representa un complejo proceso que merece ser abordado desde estudios microsociales y no únicamente estadísticos (Binstock y Cerrutti, 2004; Paulín et al., 2018).

Muchos autores afirman que en la sociedad argentina, existe un imaginario que otorga a la educación un rol central en la consolidación de expectativas sobre la construcción de la igualdad y la posibilidad de acceder a derechos universales (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Núñez, 2019). Frente a dicha afirmación, este artículo tiene como finalidad visibilizar ciertos aspectos y vivencias en torno a la educación secundaria en Argentina, y particularmente para el grupo de migrantes que reside en sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a fin de ubicar ciertas ambivalencias entre igualdad-desigualdad y educación.

El recorrido propuesto se inicia con una somera presentación del modo en que se estructura el sistema educativo en Argentina y detallando algunos sucesos respecto del nivel medio específicamente. A continuación, se introducen las tendencias acerca de la inserción de jóvenes migrantes, que señalan una vulnerabilización del derecho a la educación. Luego, éstas son contextualizadas en el marco de un proyecto familiar-migratorio, motorizado por una expectativa de movilidad social ascendente. En una cuarta sección, se ubica el plano subjetivo de dicha desigualdad, puesto que tiene lugar en vivencias de estigmatización. Este artículo recupera, en la conclusión, los argumentos previos a la vez que identifica la urgencia en el diseño de intervenciones en el ámbito escolar que promuevan el respeto a la singularidad, a fin de alojar a todas las juventudes y garantizar así, el derecho a la educación.

² Es importante señalar que los datos de este trabajo se corresponden con el último censo de población (2010). La siguiente edición, hubiera tenido lugar en el 2020 pero fue pospuesta por la pandemia de COVID-19, por lo que fue realizada en el 2022, aunque aún no están publicados sus resultados.

Educación media en Argentina: apuntes históricos y marco normativo

En el plano nacional, desde principios del siglo XIX, la educación cobra un papel importante en la dinámica social, puesto que constituye un factor indiscutido de integración y crecimiento de la nación (Filmus, 1993). La educación, en tanto práctica institucionalizada, remite al surgimiento de los sistemas educativos formalizado por medio de la Ley 1420 (en 1884). Antes de ella, existían diversas escuelas “elementales” que no seguían criterios ni programas únicos, se trataba más bien de enseñanzas particulares, reservadas para unos pocos. La nueva legislación sancionó la obligatoriedad de la educación primaria, laica y de seis años, bajo un currículum común para las escuelas (Dussel y Caruso, 1999).

El origen de los sistemas educativos se vincula con la intención de fundar la identidad nacional, destacándose así la enseñanza de próceres, fechas patrias, límites geográficos, etc. (Pineau, 2019). En términos sociopolíticos, se pretendía integrar la nación, a partir de una historia y cultura común por lo que se instituirían, además, ciertas pautas de comportamiento que moldearan al ciudadano ideal, bajo un Estado Nacional. Durante las primeras décadas del siglo XX, el sistema educativo argentino tuvo una gran expansión, se alcanzaron tasas de alfabetización similares a los países de Europa Occidental, en 1930 el 95% de la población de Buenos Aires estaba alfabetizada (Dussel, 2004). La escuela primaria se consolidó como un dispositivo de inclusión social, puesto que implicó la formación bajo la enseñanza de los mismos contenidos escolares.

El nivel medio, en cambio, asumió características distintas, principalmente a partir de su carácter selectivo: a diferencia de aquella, es el propio diseño el encargado de seleccionar quiénes “merecían” permanecer en el sistema (Dussel, 2004). Las secundarias se definían por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarias; sus títulos sólo tenían sentido dentro del recorrido de los estudios superiores, por lo que su función era propedéutica (Southwell, 2011).

Dicho carácter selectivo, se estructuró a partir de dos mecanismos. El primero, ubicado en la frontera, puesto que solo accedía un sector de la población relativamente homogéneo: los hijos³ de la élite política y aristocrática, por cuanto se perseguía una socialización dentro de la estructura de poder dominante. El segundo mecanismo fue interno, a partir de un formato particular, construido en base a pautas socioculturales que no eran fácilmente asimilables. Su currículum era enciclopedista, compuesto por materias humanísticas y se orientaba a una enseñanza general (Tiramonti, 2011)

Con este formato, en 1863 se creó el primer Colegio Nacional. Si bien a lo largo de los años se produjeron algunas modificaciones, por ejemplo, en torno a la modalidad de educación técnica –en períodos de sustitución de importaciones–, o la eliminación de exámenes de ingreso... lo cierto es que “el largo ciclo de la escolaridad media (...) da cuenta de una significativa permanencia del modelo de bachillerato y el Colegio Nacional como la representación y casi el sinónimo de la escuela media” (Arroyo y Poliak, 2011, p. 89). La matriz organizacional no fue modificada de manera sustancial, más bien la secundaria “se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (Terigi, 2008, p. 64).

³ En esa época la educación de mujeres estaba vedada.

Durante la segunda mitad del siglo XX, se incrementa la matrícula, por lo que el sistema educativo se expande y el nivel medio se vuelve más heterogéneo. Se sucede una desarticulación y segmentación, que da lugar a una fragmentación entre instituciones; ya que se generan circuitos educativos, desconectados entre sí, para distintos sectores de la sociedad (Braslavsky, 1985; Acosta, 2022). En la década de 1990, se transfiere la administración del nivel medio a las provincias; y se dicta la Ley Federal de Educación que exige ambiciosas reformas del ciclo primario y secundario, pero sin la dotación de recursos para ello (Kessler, 2014).

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

Si bien tales medidas parecen tener un efecto positivo en las matrículas escolares, lo cierto es que se evidencian *puntos ciegos* a ser revisados. La LEN, se caracteriza por su espíritu democratizador e igualitarista, no obstante, se le denuncia la falta de adecuación (Arroyo y Nobile, 2015), la persistencia de la segmentación de circuitos escolares (Llinás, 2011), la falta de actualización de contenidos (Southwell, 2011), la inequidad en el acceso de acuerdo al nivel socioeconómico y el clima educativo de los hogares (Baquero et al., 2009). Otra de las críticas la esgrime Tiramonti (2011):

No se trata solo de multiplicar la oferta, sino de avanzar en la modificación de un dispositivo, creado con el objeto de seleccionar y expulsar, transformándolo en un espacio capaz de incorporar la heterogeneidad sociocultural de todos los integrantes de las nuevas generaciones. (pp. 11-12)

Terigi (2018), señala que, pese a la exigencia de universalización del nivel medio, al analizar las trayectorias se perciben dos fenómenos característicos: la dificultad que experimentan estudiantes jóvenes para completarla en tiempo y forma; y la persistencia en sostener la escuela más allá de la edad teórica del nivel. Advierte sobre un doble problema que consiste en la elevada repitencia, especialmente en los primeros años y, por ello, el alto abandono.

Tendencias en torno a la inserción de jóvenes migrantes en el nivel medio

Frente a este panorama normativo e institucional, es importante identificar cómo se produce allí la inclusión de la población migrante en el sistema educativo argentino. En la época de fundación del Estado Nación, ante la llegada de grandes masas de inmigrantes, se crean instituciones estatales especializadas en regularla, cuyo fin fue imponer las normas sociales que las élites gobernantes suponían adecuadas y necesarias para la conformación de la sociedad. La identidad nacional se construye en base a tales ideales y valores, sin considerar las culturas de los pueblos originarios, los que son tenidos como "retrasados" y suponen un obstáculo para el progreso y la civilización (Grimson y Jelin, 2006).

La escuela pública, por su parte, fue un poderoso instrumento para llevar adelante, por la vía del consenso, los proyectos estatales de nacionalización de la sociedad, que en el caso de los extranjeros fue concebida en términos de asimilación o argentinización. A través de ella se vehiculizó la idea de una sociedad integrada contenida en la metáfora del crisol de razas; una metáfora que en muchos casos, como expresión de una noción de sociedad armónica e inclusora, ha escondido la nacionalización compulsiva. (Domenech, 2013, p.3)

En la actualidad, las leyes argentinas promueven la garantía del acceso a la educación para la población migrante, en igualdad de condiciones que las personas nativas. La LEN pregona el respeto a la diversidad cultural, se opone a la discriminación de inmigrantes, más bien se inclina por el fortalecimiento regional⁴. Asimismo, sanciona la Modalidad Intercultural Bilingüe, a fin de propiciar el diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. Busca promover el reconocimiento y el respeto hacia las diferencias. En igual sentido, la ley de Migraciones (25.871) establece el acceso igualitario a inmigrantes y familias, a servicios e instituciones garantes de derechos, entre ellos la educación.⁵

El sistema educativo en Argentina, al igual que el resto en América Latina, experimenta una expansión desde mitad del siglo pasado, en una tendencia de crecimiento ininterrumpida (Tiramonti, 2016), sin embargo, en una directriz contrapuesta, también perduran las desigualdades, calidad de la educación, cantidad de horas y días de clase, presupuestos educativos provinciales, salarios docentes, etc. (Kessler, 2014). Específicamente, respecto de la cobertura del nivel medio, la tasa neta de escolarización es del 52,7% en 1993, llegando al 84,4% en el 2011, lo que da cuenta de un avance; no obstante, se detecta un *núcleo de exclusión*:

Si en 2010 el porcentaje de adolescentes de 17 años no escolarizados era del 17%, escalaba al 63% en los niveles más bajos y descendía al 5% en los más altos (SITEAL, 2012, p. 121). (...) A medida que se desciende en la estructura social, la probabilidad de no finalizar la escuela es mayor: el porcentaje de jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 22 años que culminó el nivel medio entre quienes ingresaron era del 64% en 2011; el 49% en el nivel bajo contra el 81% del superior. (Kessler, 2014, p. 122)

⁴El artículo 11° establece los objetivos de la política educativa: "fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana (...) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo". Asimismo, en el artículo 79° señala la competencia del Consejo Federal de Educación de diseñar políticas que promuevan la igualdad educativa y enfrenten situaciones de marginación, estigmatización, discriminación derivados de factores socioeconómicos, culturales, de género, étnicos, que atenten contra el ejercicio pleno del derecho a la educación.

⁵Artículo 6°: "el Estado en todas sus jurisdicciones asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular en lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social".

Artículo 7°: "en ningún caso la irregularidad migratoria de un extranjero impedirá su admisión como alumno en un establecimiento educativo, ya sea este público o privado; nacional, provincial o municipal; primario, secundario, terciario o universitario. Las autoridades de los establecimientos educativos deberán brindar orientación y asesoramiento respecto de los trámites correspondientes a los efectos de subsanar la irregularidad migratoria".

Desde el 2006 formalmente, pero antes también, se asiste a un proceso de masificación en la secundaria. Los jóvenes de familias migrantes forman parte de aquellos sectores que comenzaron a incluirse en los últimos años (Diez et al., 2017). Si bien aumentan las tasas netas de escolaridad, también hay un incremento de estudiantes con sobreedad (Terigi, 2008) y del abandono escolar, que ocurren mayormente en los últimos tres años del nivel medio, 9,64% en el secundario básico y 15,83% en el ciclo orientado (Núñez y Litichever, 2015).

Dirié y Sosa (2014), a partir de datos del último censo (2010), y del informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINICE, 2010), señalan que el 13,2% de la población residente en CABA es extranjera. Asisten a algún establecimiento educativo –en niveles obligatorios– el 21,4% de residentes argentinos y el 12,4% de extranjeros. Esto se traduce en 10 millones de estudiantes en todos los niveles, menos el superior, siendo que el 1,6% era de origen extranjero. A su vez, debido a su distribución territorial, en CABA las escuelas reciben cuatro veces más alumnos migrantes que el resto de las jurisdicciones, no obstante, aquellos de países vecinos representa el 7,1% del total de la matrícula, incluyendo escuelas de gestión pública y privada. La mayoría de los estudiantes –alrededor del 70%– de origen extranjero cursa sus estudios en escuelas de gestión estatal (DINIECE, 2010). En CABA tales estudiantes se distribuyen de manera segmentada en el territorio: en menor medida, el distrito 16 contiene el 2,8% de su matrícula con población migrante, mientras que el distrito 19 presenta el 23,9%. Asimismo, aquellos de zona sur, donde más se localiza espacialmente la población migrante, tienen tasas más elevadas de deserción escolar y los peores rendimientos académicos (Beech y Princz, 2012).

Binstock y Cerrutti (2014), precisan datos de las trayectorias de jóvenes migrantes en escuelas medias del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). En primer lugar, dan cuenta de la brecha que existe en la tasa de escolarización de nativos y de migrantes.

Tabla 1

Brecha de alfabetización, población nativa y migrante, según edades, en AMBA

Grupo por edad	Nativas/os	Migrantes	Brecha
10-14	98.7	95.6	1.03
15-19	83.6	59.9	1.4
20-24	54.4	28.4	1.91

Fuente: Elaboración propia, a partir de Binstock y Cerrutti, (2014)

La brecha de escolarización se incrementa en un 40% para la edad de secundaria y en la de post secundaria un 90%, respecto de la correspondiente con nivel básico. “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” (Binstock y Cerrutti, 2014, p. 9). Resulta preocupante que solo el 56,5% de los adolescentes (14 a 19 años) bolivianos y el 51,9% de los paraguayos asisten a un establecimiento educativo; frente a un 72,6% de los nativos para la misma franja etaria (Cerrutti, 2009).

La educación en el proyecto migratorio

Es menester contextualizar estos datos, en el plano micro, de las vivencias (subjetivas y familiares) migratorias, varios estudios reconocen que las familias migrantes, valoran muy especialmente la educación porque por medio de ella, podrían acceder a una movilidad social ascendente; es decir, buscan escalar a una mejor posición en la estructura social, por medio de una movilidad ocupacional, a la que accederían con mayor nivel académico (Pedreño, 2013; Franzé et al., 2011; González, 2020). Estos procesos no son solo individuales sino más bien familiares; el grupo familiar es la unidad básica de la movilidad social y no las personas (Oso, 2004; Sáiz López, 2017). Frente al desafío de adaptación en la nueva sociedad, la educación se convierte en una apuesta, que permitiría aumentar el capital humano familiar. Se trata de una inversión que conlleva a una mejora en la *potencialidad* para adquirir un mejor puesto de trabajo (Laíz Moreira, 2014).

Según Araujo y Martuccelli (2012), en las sociedades latinas, dicho anhelo de movilidad social ascendente, a través de la educación, se gesta en años donde se ubicaba estado sólido que brindaba protección jurídica social a la población, así como un estándar de vida más homogéneo que el actual. Cabe mencionar que no se trata de un horizonte infundado, sino que hubo épocas donde había una mayor garantía de ascenso social vía educación.

Asimismo, Dubet y Martuccelli (1998), sostienen que la confianza en el rol del saber surge en la sociedad posindustrial, con la masificación escolar. Desde entonces la educación se esboza como una inversión productiva, sin embargo, dan cuenta de una contrapartida en la subjetividad de los actores, cuando estos títulos no aseguran alcanzar las metas que prometían:

No solo se crea una "inflación" y una "devaluación" de los diplomas, sino que la desocupación de los jóvenes hace que el fracaso escolar acarree grandes ocasiones de arrastrar un fracaso social. El hecho de que los diplomas continúen, pese a todo, protegiendo a quienes los poseían acentúa, como contrapartida, la desventaja de aquellos que no los tienen. La ausencia de calificación escolar puede entonces, parecer una "calificación negativa", se convierte en algo más que una carencia, es una verdadera desventaja. (p.51)

Los autores concluyen que, en la actualidad, la movilidad escolar no garantiza ya más a la movilidad social.

Implicancias subjetivas de la desigualdad educativa

En las secciones previas se registran tensiones entre ciertas leyes de corte garantista y un estado de situación que visibiliza la vulneración del derecho a la educación en condiciones de igualdad. A su vez, se reconoce que la carrera educativa para las familias migrantes es central en la medida en que prefigura un horizonte de movilidad social ascendente (Ouviña, 2013). Desde aquí, deviene importante cuestionarse por las implicancias subjetivas de este panorama.

En primer lugar, es central reconocer que ésta no radica únicamente en las tasas de egreso efectivo o en los índices de repitencia, empero se expresa también en las propias trayectorias de estudiantes migrantes. El sistema educativo, tal como se señaló, se erige con un carácter de asimilación, en la medida en que no concibe articulaciones étnico-nacionales que pueden generarse a partir del trabajo con

población migrante; de este modo, se efectúan y reproducen correlaciones unívocas entre factores culturales, sociales, económicos y educativos (Novaro et al., 2008). Los estudiantes extranjeros ingresan a las escuelas argentinas, pero al margen de una educación que contemple sus diferencias, mediante intercambio de saberes (Beheran, 2009).

En segundo lugar, más allá del plano institucional, urge atender al modo en que se consolidan las relaciones entre pares y con docentes al interior de las escuelas. Emerge que los jóvenes de familias migrantes sufren procesos de estigmatización⁶. "(...) El origen extranjero recae como rasgo de categorización y diferenciación de la población local" (Laíz Moreira, 2014, p. 377), se trata de una marcación étnica, por la cual se establecen jerarquías en las que migrantes quedan ubicados en un lugar subordinado respecto a la población local. La discriminación⁷ se expresa en el trato peyorativo y diferencial, así como también en el no respeto de costumbres culturales y religiosas. Se han registrado este tipo de prácticas por parte de docentes, bajo frases como "los bolivianos son muy lentos, atrasados; no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada (...) es natural que sean así... vienen con una pobreza cultural"; o: "todavía están bajando del cerro, cuando están en 5° grado recién llegan" (Gavazzo, 2011, p. 38). A su vez, otros no son criticados, sino que a partir de la jerarquía étnica que se establece se les valora, por ejemplo, en comparación con niños coreanos, porque "no molestan, son callados, se respeta la figura del docente. La familia es unida y apoya la tarea escolar" (Sinisi, 1999 citada en Gavazzo, 2011, p. 39). Estos prejuicios ocultan una relación de dominación, al asignarles, como si se tratara de un atributo natural o una predisposición, la cultura de obediencia (Domenech, 2014). En otros trabajos, los docentes reconocen que se dirigen de tal modo –peyorativo– hacia estudiantes y familias, a partir de prejuicios por su procedencia, desde una distancia cultural, nacionalidad, costumbres, bajo nivel socioeconómico, pertenencia a una cultura rígida y autoritaria (Beech y Princz, 2012).

Tales etiquetamientos producen efectos negativos, en el sentido que pueden volverse una profecía autocumplida, cuando el docente que posee determinada imagen del alumno haga que finalmente su conducta se ajuste a ella (Kaplan, 1997). A su vez, "las actitudes detectadas en el cuerpo docente contrastan con las orientaciones curriculares, que en todos los casos adhieren a principios explícitos de defensa del pluralismo, la multiculturalidad, el respeto y valoración de la diversidad" (Tenti Fanfani, 2004, p.195).

Respecto del nivel medio, los estudiantes de origen extranjero reconocen que las prácticas de discriminación las ejercen sus pares y no docentes (Binstock y Cerrutti, 2014). A su vez, no todas las procedencias predisponen a iguales maltratos, sino que la jerarquía étnica genera mayor discriminación para jóvenes de origen boliviano, seguidos de peruano y finalmente paraguayo. Los estudiantes señalaron que viven situaciones de hostilidad que se reflejan en agresiones verbales con términos peyorativos, molestia en clase como sustraerle pertenencias o la indiferencia. Asimismo, tales prácticas de discriminación exceden a la población migrante, ya que

⁶ "Este estigma, según Goffman, hace referencia a un 'atributo profundamente desacreditador' ya que es incongruente con nuestro 'estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos' (1995: 13). Esta estigmatización del otro hace que dejemos de verlo como una persona total, anula los restantes atributos que pueda poseer, pasando esa característica desacreditadora a constituirse en la identidad completa de esa persona" (Nobile, 2006: 7).

⁷ La discriminación refiere a una lógica elusiva, dirigida a esquivar o saltarse las propias insuficiencias para denostar a los otros, adhiriendo a tipos sociales construidos culturalmente, a los que se les adscriben como naturales ciertos rasgos socialmente negativizados y justificando diversos tipos de violencias sobre aquellos que los poseen (Di Leo y Tapia, 2013).

también afecta a sus pares nativos, “lo que denota no solo una problemática de discriminación por origen nacional o étnico sino también un clima generalizado de intolerancia hacia la diferencia” (Binstock y Cerrutti, 2014, p. 13). Los jóvenes reconocen que sus compañeros son quienes más discriminan y que así se dirigen hacia personas extranjeras y también hacia aquellas que parezcan serlo, lo cual evidencia el carácter étnico de la discriminación.

Emerge, de este modo, que la experiencia escolar tiene repercusiones emocionales en su construcción identitaria, pues obliga a jóvenes de familias migrantes a lidiar con el sufrimiento de la descalificación que viven a partir de sus cualidades individuales y de las amenazas que esto supone para su autoestima (Bayón y Saraví, 2019).

Como contracara, y en tensión con tales impactos, es dable destacar que algunos estudios con población migrante visibilizan acciones de resistencia que jóvenes construyen: “los grupos en desventaja, en relaciones de desigualdad, pueden criticar las categorías hegemónicas o traspasar y ridiculizar las categorías y los bordes que los separan de otros estudiantes” (Bayón y Saraví, 2019, p. 82). Binstock y Cerrutti (2014) encuentran que jóvenes migrantes de escuelas medias muchas veces, emprenden acciones y construyen argumentos que permitan preservar su autoestima y la propia seguridad, al adjudicarle a quien agrede falta de educación o de supervisión familiar.

Otro modo de resistir es cuando problematizan y rechazan la versión de pobreza “honrada y esforzada” de la comunidad boliviana, puesto que ella naturaliza la desigualdad sufrida como clase trabajadora en condiciones de explotación, escondiéndola como una virtud moral en tanto ética de trabajo (Diez, Novaro y Martínez, 2017).

Palabras finales

La educación es un derecho humano que aparece sancionado en varias leyes y disposiciones nacionales y jurisdiccionales de CABA hasta el nivel medio, de manera obligatoria, gratuita y laica; de este modo, los jóvenes migrantes encontrarían garantizado tal acceso en condiciones de igualdad.

Este artículo persigue la finalidad de reflexionar acerca de la inserción en el nivel medio que tienen los jóvenes migrantes, que residen en sectores populares de la CABA. Para ello, se recorren algunos antecedentes que refieren a la creación del sistema educativo, desde los tiempos fundacionales de la nación. Con el paso del tiempo se registra una tendencia a la ampliación de la cobertura, también sobresalen los escollos del propio sistema, en tanto se constatan altas tasas de repitencia y deserción en el nivel medio.

Particularmente, respecto de la población migrante, las cifras que denuncian interrupciones escolares son preocupantes en sí mismas, pero también en la comparación con la población nativa. Desde allí se explicita la posición de desigualdad en la que está inmersa la juventud migrante en el ámbito educativo. Esta se evidencia, además, en las prácticas de asimilación y estigmatización en las que se incluye a dicha población en la escuela.

Más allá del *ethos* igualitarista con el que se formula el sistema educativo en la Argentina, es posible observar que las diferencias sociales se expresan y se reproducen en el ámbito escolar. Coexisten procesos de desigualdad, selectividad y distinción jerárquica en tensión con los discursos igualitarios del sistema educativo y con las aspiraciones de continuidad identitaria de las familias migrantes (Novaro, 2014). A la vez, los jóvenes migrantes se encuentran en desventaja respecto de sus pares nativos, a partir de verse afectados por diversos procesos de desigualdad.

Finalmente, este artículo ubica ambivalencias en la educación de jóvenes migrantes, que se estructuran en la tensión entre leyes garantistas y un estado de situación que claramente expresa un no cumplimiento de las mismas. La población migrante constituye aquel grupo que se incorpora al sistema educativo a partir de la masificación, sin embargo, pareciera ser que el mismo no es adaptado de manera democrática para su inclusión. Surge el desafío de construir intervenciones desde la singularidad, que alojen verdaderamente en condiciones de igualdad a las juventudes migrantes. Es menester este tipo de acciones, ya que la juventud deviene una etapa central en el proceso de individuación, por lo que prácticas de reconocimiento redundarán en implicancias de mayor seguridad ontológica.

Referencias

- Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos (CEPAL).
- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la "forma escolar" a partir de los aportes de la investigación. En D. Pinkasz, (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO Argentina.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En G. Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Auyero, J. (1993). *Otra vez en la vía: notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Espacio Editorial
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Area Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 293-319.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59), 68-85.
- Beech, J. y Princz, P. (2012). Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 53-71.
- Beheran, M. (2009). Niños y niñas bolivianos en la Ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 22/23(67), 375-395.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2004). Camino a la exclusión. Determinantes del abandono escolar en el nivel medio en Argentina. Congreso da *Associação Latino Americana de População*, ALAS. Caxambu, Brasil.
- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2014). Adolescentes inmigrantes en escuelas medias de Buenos Aires: experiencias de discriminación y barreras para la integración. *Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población*. Lima, Perú.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.
- Ceriani Cernadas, P., García L. y Gómez Salas, A. (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. *REMHU- Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 9-28.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100002>
- Cerrutti, M. (2009). *Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en la Argentina*. Dirección Nacional de Población, Secretaría del Interior, Serie de Documentos de la Dirección Nacional de Población, 2.
http://www.mininterior.gov.ar/poblacion/pdf/Diagnostico_de_las_poblaciones_de_inmigrantes_en_Argentina.pdf
- Chaves, M. Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario.
- Diez, M., Novaro, G. y Martínez, L. (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 23-40.
<https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1017>
- Dinapoli, P. y Richter, N. (2019). Huellas institucionales en la subjetividad de estudiantes de la educación secundaria. En P.F. Di Leo y A. Arias (eds.) *Jóvenes e Instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. (33-62). Espacio.
- Dirié, C. y Sosa, M. (2014). Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? *Revista Población de Buenos Aires*, 11(19), 31-47.
- Domenech, E. (2014). "Bolivianos" en la "Escuela Argentina": representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. *REMHU-Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum. Brasilia*, (42), 171-188.
<https://www.scielo.br/j/remhu/atKqR6yVwPTCRBbgJqxfXNJy/?format=pdf&lang=es>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ediciones Santillana.
- Filmus, D. (1993). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. En D. Filmus (comp.) *Para qué sirve la escuela*. Tesis-Grupo Editorial Norma.
- Franzé Mudanó, A., Moscoso, M. y Calvo Sánchez, A. (2011). "Donde nunca hemos llegado" alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En A. Arjona Garrido, F. Checa y Olmos y T. Belmonte García (eds.) *Biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo*. Icaria.
- Gavazzo, N. (2011). *Acceso diferencial a la ciudad. Identificaciones y estereotipos entre los hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires*. SSIM UNESCO Chair, Universitáluav di Venezia.
- Gavazzo, N. (2013). 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. *Clarooscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, 12, 73-95.
- González, M. (2020). "Ser alguien en la vida" *Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de Buenos Aires.
- Grimson, A. y Jelin, E. (comp.) (2006). *Migraciones regionales hacia la Argentina: diferencia, desigualdad y derechos*. Prometeo.

- Kaplan, C. (1997). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aiqué.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Laíz Moreira, S. (2014). "Moviendo ficha": jóvenes migrantes, estrategias y trayectorias familiares de movilidad social inter-generacional en las migraciones argentinas y marroquíes a Galicia. [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Da Coruña.
- Ley de Educación Común. (1.420).
- Ley de Educación Nacional. (26.206).
- Ley de Migraciones. (25.871).
- Llinás, P. (2011). Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (in)movible forma de la escuela secundaria. En G. Tiramonti (comp.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.
- Miranda, A., Cravino, M. y Marfí Garro, S. (2012). Transiciones juveniles de migrantes paraguayos/as en la Argentina: condiciones de vida y vigencia de las redes. *Última Década*, (37), 11-39.
<https://www.redalyc.org/pdf/195/19525296002.pdf>
- Montes, N. (2018). La educación secundaria en la región y en el país: dinámica de la expansión y problemáticas que persisten. En S. Martínez (comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs.
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales. *Revista de antropología social* 23, 157-179.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M., y Hetch, A. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100008
- Núñez, P. (2019). La construcción de ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia juvenil. *Revista Estado y Políticas Públicas VII*, (12), 123-145.
https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1559017147_123-145.pdf
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, (62), 77-104.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/44101>
- Paulín, H., García Bastán, G., D'Aloisio, F. y Carreras, R. (Coord.) (2018). *Contar quiénes somos. Narrativas juveniles por el reconocimiento*. Teseo press.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (Coord.) (2014). Jóvenes y escuela. *Relatos sobre una relación compleja*. Brujas.
- Pedreño, A. (coord.) (2013). *Que no sean como nosotros: trayectorias formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano*. Universidad de Murcia, servicio de Publicaciones.
- Pineau, P. (2019) Escuela pública. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds.) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. (151-154). UNIPE.
- Sáiz López, A. (2017). Trayectorias y expectativas en China. Una aproximación descentrada a la movilidad internacional española. *Migraciones*, 43, 65-89.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (35-70). FLACSO-Homo Sapiens.

- Tenti Fanfani, E. (2004). Notas sobre escuela y comunidad. Documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. *IPE/UNESCO*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141735?posInSet=1&queryId=d192337b-44dd-4020-886b-c8f4e8d79d9a>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria en Argentina: Porqué son tan necesarios, porqué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, (29), FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (17-34). FLACSO-Homo Sapiens.
<http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-concursoNormales/Variacionessobrelaformaescolar.pdf>
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 163-176. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4349/4722>