

"Escuela y trayectorias escolares y socio-productivas. Estudio de casos de jóvenes de familias migrantes bolivianas del periurbano hortícola platense"

Artículo de Melina Morzilli

Andes, Antropología e Historia. Vol. 32, N° 1, Enero - Junio de 2021, pp. 1-34 | ISSN N° 1668-8090

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS. ESTUDIO DE CASOS DE JÓVENES DE FAMILIAS MIGRANTES BOLIVIANAS DEL PERIURBANO HORTÍCOLA PLATENSE.

SCHOOL AND EDUCATIONAL AND SOCIO-PRODUCTIVE TRAJECTORIES. STUDY OF CASES OF YOUNG PEOPLE FROM MIGRANT BOLIVIAN FAMILIES OF HORTICULTURAL PERIURBAN AREA OF LA PLATA

Melina Morzilli

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)
Universidad Nacional de la Plata
Argentina
melinamorzilli@gmail.com

Fecha de ingreso: 20/04/2020 | Fecha de aceptación: 16/12/2020

Resumen

Este trabajo busca dar cuenta de las relaciones entre la escuela de formato tradicional y las trayectorias escolares de jóvenes de familias migrantes bolivianas dedicadas a la horticultura, que se encuentran en vulnerabilidad económica, social y educativa. Para ello, se describirán las trayectorias escolares y socio-productivas de veintiún jóvenes seleccionados/as. También, se analizarán las características de la institución educativa de nivel medio a la que asisten dichos/as jóvenes en el periurbano hortícola platense durante los años 2011-2017. La metodología que se utilizará será cualitativa y se implementarán técnicas de recolección/co-construcción de datos, encuestas, entrevistas en profundidad y observación participante, y a su vez, se recurrirá a los archivos de la Escuela.

Palabras clave: Escuela, Trayectorias escolares, Jóvenes migrantes bolivianos hortícolas



Esta obra está bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISSN N° 1668-8090

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

Abstract

This work seeks to account for the relationships between the traditional format school and the school careers of young people from Bolivian migrant families engaged in horticulture, who are in economic, social and educational vulnerability. For this, the school and socio-productive trajectories of twenty-one selected young people will be described. Also, the characteristics of the medium level educational institution attended by these young people and their school culture in the periurban horticultural sector of La Plata during the years 2011-2017 will be analyzed. The methodology to be used will be qualitative and data collection / co-construction techniques, surveys, in-depth interviews and participant observation will be implemented, and in turn, the School's files will be used.

Keywords: *School, School trajectories, Young Bolivian horticultural migrants*

Introducción

Este trabajo busca dar cuenta de las relaciones entre la escuela de formato tradicional y las trayectorias escolares de jóvenes de familias migrantes bolivianas dedicadas a la horticultura, que se encuentran en vulnerabilidad económica, social y educativa desde una perspectiva teórica constructivista¹. Para ello, se analizarán el desempeño escolar y las relaciones sociales y de trabajo familiar de veintiún jóvenes seleccionados/as. También, se describirán las características de la institución educativa de nivel medio a la que asisten dichos/as jóvenes en el periurbano hortícola platense durante los años 2011-2017. La metodología que se utilizará será cualitativa y se implementarán técnicas de recolección/co-construcción de datos, encuestas, entrevistas en profundidad y observación participante, y a su vez, se recurrirá a los archivos de la escuela.

En Argentina existen investigaciones que indicaron que si bien se dieron mejoras en la matriculación del nivel educativo medio, éstas no tuvieron paralelamente mejoras en las tasas de egreso. Es decir, se ha mantenido la

¹ Por constructivismo, Bourdieu quiere decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llama habitus, y por otra parte estructuras, y en particular lo que llama campos y grupos, generalmente denominadas clases sociales (Bourdieu, Pierre, 1991, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus).

proporción de quienes abandonaban el nivel al igual que en épocas anteriores². Otros señalaron como condicionante las características de la Escuela tradicional³ en las trayectorias escolares⁴, y subrayaron fuertes asociaciones entre esta y los logros educativos o la asistencia escolar de los/as jóvenes⁵. Estas investigaciones concuerdan en señalar la fuerte asociación entre las características de la una institución educativa tradicional y las trayectorias escolares truncadas de los/as jóvenes. Ahora bien, en lo que respecta a la focalización del análisis en el territorio periurbano hortícola platense se debió a que no existen estudios sobre la incidencia de las características de una Escuela de índole tradicional en las trayectorias escolares de nivel medio.

Este territorio pertenece al cordón hortícola del Gran Buenos Aires, que desde la década del 70 comenzó a poblarse de migrantes mayoritariamente bolivianos/as para dedicarse principalmente a la horticultura⁶. Los hogares de

² Binstock, Georgina, y Cerrutti, Marcela (2005), *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*, Buenos Aires, Unicef.

³ Según Terigi, la Escuela Tradicional posee tres rasgos que son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias escolares: la organización del sistema por niveles (inicial, básico, medio y superior), la gradualidad del curriculum (de un nivel de conocimiento de menor complejidad a uno de mayor complejidad según avance el año de gradación) y la anualización de los grados de instrucción (de marzo a diciembre). Terigi, Flavia (2008), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

⁴ Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007), *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*, Buenos Aires, DINIECE; Terigi, Flavia, 2008, *Ob. Cit.*; Briscioli, Bárbara, (2013), *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*, Doctorado en Educación, tesis inédita, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

⁵ Briscioli, Bárbara, 2013, *Ob. Cit.*

⁶ Hang, Guillermo y Bifaretti, Adrián (2000), "Horticultura empresarial en el Gran Buenos Aires: su adaptación a los cambios producidos en el sistema de comercialización", *Revista Realidad Económica*. N° 169, pp. 177-200; Hang, Guillermo; Seibane, Cecilia; Velarde, Irene; Kebat, Claudia; Blanco, Viviana; Bifaretti, Adrián y Godstein, Gabriel (2001), "El enfoque de cadenas en productos regionales: el caso del tomate y el vino de la costa en la zona platense.", Ponencia presentada en las *II Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*, Facultad de Ciencias Económicas, UBA; Hang, Guillermo; Bravo, María Laura; Goldstein, Gabriel; Larrañaga, Gustavo; Seibane, Cecilia; Bifaretti, Adrián; Blanco, Viviana; Kebat, Claudia y Otaño, Marcelo (2005), "Un estudio de las etapas de comercialización y consumo de la cadena de tomate fresco de la zona del Gran La Plata", Ponencia presentada en *IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios*

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

estos/as productores/as se encuentran en situación de vulnerabilidad social, razón por la cual, indagar sobre las posibles relaciones entre las características de la Escuela Tradicional y las trayectorias escolares de las jóvenes generaciones de dichos hogares sería muy valioso para desarrollar un conocimiento profundo.

La elección de esta Escuela y período en particular, se debió a varias razones. En primer lugar, ésta institución educativa se encuentra en el corazón del cordón hortícola platense. En segundo lugar, dicha institución es de índole tradicional, de nivel Medio y gestión Pública y, como demuestran varias investigaciones aún hoy más de un tercio de los/as jóvenes en edad de asistir a este nivel de

Agrarios y Agroindustriales, Facultad de Ciencias Económicas. UBA; Hang, Guillermo; Seibane, Cecilia; Larrañaga, Gustavo; Kebab, Claudia; Bravo, María Laura; Ferraris, Guillermina; Otaño, Marcelo y Blanco, Viviana (2007), "Identificación de Sistemas de Producción Hortícola en el Partido de La Plata, Provincia de Bs. As.", Ponencia presentada en *V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*, Facultad de Ciencias Económicas. UBA; Benencia, Roberto (1996), "Formas de relación contractual y precarización del empleo en el mercado de trabajo hortícola", *Revista de Estudios del Trabajo*, N° 12, pp. 19-40. Benencia, Roberto (1999), "El concepto de movilidad social en los estudios rurales", en Giarraca, Norma (Coord.), *Estudios Rurales. Teorías, problemas y estrategias metodológicas*, Buenos Aires, Editorial La Colmena; Benencia, Roberto (2005), "Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina Estrategias de familias bolivianas en la conformación de comunidades transnacionales", *RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, N° 17, pp.5-30.; Benencia, Roberto (2006), "Inserción de inmigrantes bolivianos y mercado de trabajo rural argentino. Familias transnacionales en la conformación de territorios productivos", *Geodemos*, N°11, pp. 101-128; Benencia, Roberto, Quaranta, Germán y Souza Casadinho, Javier (2009), *Cinturón hortícola de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios sociales y productivos*, Buenos Aires, CICCUS; Barsky, Andrés (2005), "El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires", *Scripta Nova*, Vol. 9, N° 194, p. 36; Barsky, Andrés (2008), "La bolivianización de la horticultura y los instrumentos de intervención territorial en el periurbano de Buenos Aires. Análisis de la experiencia de implementación de un programa de buenas prácticas agropecuarias en el partido de Pilar", Ponencia presentada en el *X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Barcelona; Attademo, Silvia (2009), "Lazos sociales y estrategias: ¿una opción para las familias hortícolas empobrecidas?", *Mundo Agrario*, Vol. 9, N° 17, pp. 1-24; García, Matías (2011), "Agricultura Familiar en el sector hortícola. Un tipo social que se resiste a desaparecer", en: López Castro, Natalia y Prividera, Guido (Comps.), *Repensar la Agricultura Familiar. Aportes para desentrañar la complejidad agraria pampeana*, Buenos Aires, Editorial CICCUS; García, Matías y Kebab, Claudia (2007), "Cambios en la estructura productiva del sector hortícola platense. La influencia de peones y medieros bolivianos", Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Estudios agroindustriales*, Facultad de Ciencias Económicas, UBA; García, Matías y Le Gall, Julie (2009), "Reestructuraciones en la horticultura del AMBA: tiempos de boliviano", Ponencia presentada en el *IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*, Organizado por NADAR y el INTA, Mar del Plata, Buenos Aires.

enseñanza no se encuentran matriculados/as⁷. En tercer lugar, el período que va de 2011 a 2017 permitió analizar una diversidad de trayectorias, puesto que, algunos/as jóvenes ya se encontraban en los últimos años del ciclo y otros/as en el inicio como, también en el medio.

En lo referido a la elección de trayectorias escolares de jóvenes de familias migrantes bolivianas hortícolas, es que además de que éstos/as jóvenes viven en vulnerabilidad social y económica, otra característica es que en los casos aquí estudiados realizan grandes esfuerzos por transitar la Escuela de manera exitosa, y al mismo tiempo trabajan con sus padres en las quintas⁸.

Sobre la cuestión de las características de la Escuela Secundaria con formato tradicional y su incidencia en las trayectorias escolares, es que pretende focalizar este trabajo, profundizando el análisis en términos de inclusión social, como es el de los derechos educativos de los/as migrantes bolivianos/as para colaborar en generar herramientas para la inclusión socioeducativa de poblaciones vulneradas⁹.

A continuación, se desarrollan los antecedentes y el marco teórico; posteriormente se describe la metodología y las fuentes; luego, se describen las trayectorias escolares y socio-productivas de los/as jóvenes seleccionados/as; a continuación, se analizan las características de la Escuela a la cual asisten estos/as jóvenes y por último, se realizan las reflexiones finales observando la incidencia las características de ésta Escuela en las respectivas trayectorias.

Antecedentes y marco teórico

Este trabajo se articula en torno a dos ejes conceptuales, que a su vez, se dividen en subejos. El primero está constituido por la discusión sobre la incidencia de la Escuela tradicional en las trayectorias escolares de los/as jóvenes.

⁷ Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2002), "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", *Revista de la CEPAL*, N° 76, pp. 55-69; Morzilli, Melina (2019), "Un quiebre en la herencia intergeneracional. Las familias y las trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos/as. Estudio de casos en el periurbano hortícola platense", *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, Vol. 6, N° 2, pp. 89-105.

⁸ Lemmi, Soledad, 2014, *Ob. Cit.*

⁹ Novaro, Gabriela (2011), "Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio", *Boletín de Antropología y Educación*, N° 2, pp. 459-483; Terigi, Flavia, 2008, *Ob. Cit.*

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

Mientras que, el segundo eje, se vincula con escolaridad de los/as migrantes bolivianos/as.

Entre las investigaciones que abordaron el primer eje, se encuentran tres subejos: la escuela de adultos; la escuela secundaria y finalmente las escuelas de reingreso.

Cappellacci y Miranda examinaron las tendencias a nivel nacional en el acceso a la educación secundaria desde una metodología cuantitativa. Indicaron que en los casos donde los jóvenes combinaban trabajo y estudio, las escuelas secundarias de adultos nocturnas se volvían una opción atractiva, puesto que resultaban más flexibles y les permitían combinar el estudio con el trabajo. Observaron que durante la primera década del siglo XXI una proporción mayor de adolescentes tendieron, más que antes, a optar por concurrir a escuelas secundarias de adultos, siendo más de 50.000 estudiantes los que realizaron esta opción en el período 2004/2007¹⁰.

Terigi analizó a las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, distinguiendo entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas expresarían itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Sostuvo que se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Observó que la gradualidad combinada con la anualización es lo que produce la repetencia. Debido a que, en esa combinación, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla. Al analizar las trayectorias de los sujetos, pudo reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas; pero reconoció también, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Observó que el problema radica en que las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecerse alejada de la realidad, ya que producen numerosos efectos. Así, por ejemplo, en ella se basan ciertas medidas de la eficiencia interna de los sistemas escolares, pues comparan el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completarlo, comparación que muestra

¹⁰ Cappellacci, Inés y Miranda, Ana (2007), *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*, Buenos Aires, Unicef.

inexorablemente que el tiempo insumido es mayor. Cuando se añaden a esa comparación las tasas de desgranamiento, el panorama se agrava conduciendo a una conclusión que siempre es de ineficiencia: no sólo los egresados requieren más tiempo que el teóricamente establecido para completar un nivel, sino que además egresa sólo una parte de la cohorte estudiada. Concluyó que para alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar se requiere de la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada “obligatoriedad subjetiva”, y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Terigi planteó, finalmente, que se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables¹¹.

A su vez, Briscioli abordó el análisis de las tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires en los años 2008 y 2009. Su estudio consistió en una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. La autora sostuvo que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina se produjo sin haber modificado su “modelo institucional determinante”. Así, la progresiva incorporación de nuevos sectores sociales, fue acompañada simultáneamente de expulsión, lo que evidenció tempranamente el carácter selectivo de estas instituciones. A su vez, señaló que estas problemáticas se agravaron con los procesos de masificación sostenida que tuvieron lugar desde mediados del siglo XX. Desde entonces, se han planteado críticas al patrón organizacional de la escuela secundaria, estructurado en torno a 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, conformando un “trípode de hierro” difícil de modificar, es así que se propuso considerar los tres componentes del patrón organizacional y el régimen académico, como condiciones de escolarización que imponen dificultades específicas en los tránsitos de adolescentes y jóvenes por el Nivel Secundario¹². Concluyó que las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares, ante la evidencia de que la matriz organizacional del Nivel medio ha funcionado históricamente como límite para la expansión, constituyen un obstáculo para la pretendida universalización.

¹¹ Terigi, Flavia, 2008, *Ob. Cit.*

¹² Briscioli, Bárbara, 2013, *Ob. Cit.*

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

Por otro lado, están las investigaciones que analizaron el segundo eje temático. Entre ellas se pueden encontrar los siguientes subejos: los que hicieron énfasis en la temática discriminación y asimilación; los que se focalizaron en la integración, el rendimiento y expectativas a futuro y por último, aquellos que abordaron la inclusión, exclusión y las desigualdades.

Entre el primer subeje temático se encontró a Domenech, que si bien no abordó trayectorias escolares específicamente, realizó un estudio de inmigrantes y sistema educativo. Desde una metodología cualitativa, en un análisis de carácter conceptual sobre las respuestas que desarrolla el Estado argentino frente al fenómeno migratorio y la diversidad cultural, investigó las respuestas políticas que desarrolló el Estado durante la década de los noventa hasta inicios del siglo XXI frente al fenómeno migratorio y a la diversidad cultural en el terreno de las políticas públicas, atendiendo especialmente las “políticas de integración”. A su vez, examinó los mecanismos y procesos de inserción social y cultural de los migrantes en el espacio escolar. Concluyó que, según distintos signos materiales y simbólicos se pudo observar una nueva relación entre el Estado y los inmigrantes. Planteó que si bien la ideología del pluralismo cultural había penetrado en distintas esferas del Estado y en diversos espacios sociales como la escuela pública, las políticas estatales conservaron una marcada impronta asimilacionista. Asimismo, señaló que la adopción de políticas y/o estrategias de integración de carácter pluralista o multiculturalista no supusieron necesariamente un modelo alternativo, ya que las mismas favorecieron el encubrimiento de los mecanismos y procesos de discriminación y desigualdad social y cultural, especialmente visibles en el ámbito escolar¹³.

Asimismo, Nobile investigó la discriminación hacia los inmigrantes en la escuela media. Analizó dicho fenómeno desde una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). A lo largo de su estudio abordó el análisis de los discursos, de las prácticas y de los condicionantes legales referidos a los adolescentes de origen extranjero, en general, y entre ellos el boliviano en particular, que asistían a escuelas estatales de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2005. Analizó las prácticas y discursos que circulaban en el interior de las escuelas sobre los extranjeros y, las relaciones que éstos entablaban tanto con sus pares como con los docentes. A su vez, analizó las normativas que afectaban el tránsito de los extranjeros por las instituciones educativas y estudió los datos cuantitativos relacionados con el fracaso escolar a fin de evidenciar si la experiencia escolar

¹³ Domenech, Eduardo (2005), *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, Córdoba, CEA-UNC.

de estos chicos tuvo alguna incidencia en su rendimiento. Concluyó que en la experiencia escolar la discriminación hacia los estudiantes extranjeros los afecta negativamente. También encontró que en el espacio educativo se construye una “jerarquía” de valores asociados a las diversas nacionalidades que posiciona de manera diferente a alumnos de distintos orígenes nacionales¹⁴.

Otro aporte al campo de estudio en cuestión fue el realizado por Beheran en su tesis de doctorado (2012). Abordó, desde una perspectiva etnográfica, en el período 2008-2011, las intersecciones que tienen lugar entre las experiencias formativas escolares y familiares, las transiciones laborales y las identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes nacidos en Bolivia y Paraguay e hijos/as de inmigrantes procedentes de esos dos países, que viven en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires y que asisten allí a dos escuelas públicas de nivel medio. Observó que frente a mandatos paternales los jóvenes elaboraron distintas y cambiantes respuestas que se generaron a través de múltiples condicionantes entre los que se ubicó el desarrollo de relaciones intergeneracionales más o menos conflictivas y la interdependencia de las categorías de género, etnia y clase social. Específicamente, en cuanto a jóvenes migrantes bolivianos, Beheran estudió aquellos que formaban parte del mundo de la producción textil. Concluyó, contrariamente a lo observado por Novaro¹⁵, que en las familias bolivianas cuyos hijos asistían al nivel medio parecerían tener una visión menos crítica respecto de la escolaridad de sus hijos. Y, si bien las familias migrantes bolivianas le dan a la educación formal una gran importancia, las complejas situaciones de desigualdad social que atravesaban llevaron a que intentaran persuadir a los más jóvenes, y en ocasiones a obligarlos, para que trabajasen junto a sus padres en actividades cuya formación ya habían recibido, en sus hogares (trabajo textil). En oposición a lo que las familias habían imaginado durante la elaboración de sus proyectos migratorios, los jóvenes debieron combinar sus estudios con el trabajo, o bien interrumpirlos¹⁶.

¹⁴ Nobile, Mariana (2016), “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”, *Última Década*, N°44, pp. 109-131.

¹⁵ Novaro, Gabriela (2009), “Palabras desoídas–palabras silenciadas–palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires”, *Educação Revista do Centro de Educação*, Vol. 34, N° 1, pp. 47-64.

¹⁶ Beheran, Mariana (2012), “A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país. Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires”, Tesis Doctoral (Mimeo), Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

Por su parte, Novaro estudió la migración boliviana, sus experiencias educativas en argentina y los discursos civilizatorios, desde una metodología cualitativa. El trabajo fue desarrollado en un barrio de la provincia de Buenos Aires con un alto componente de población procedente de Potosí, conocido por muchos como “el barrio boliviano de Escobar”. Señaló que una característica distintiva del barrio es el fuerte peso de las organizaciones de migrantes. Observó que los parámetros de identificación (a pesar del cambio en las retóricas), continúan siendo fuertemente eurocéntricos y se construyen y sostienen imágenes que oponen la valoración de la migración europea a la representación de la migración latinoamericana como incivilizada. Sostuvo que la escuela es la institución donde se van consolidando estas imágenes, junto con una forma del nacionalismo que al tiempo que integra y afirma igualar, excluye y discrimina. Abordó posteriormente las nuevas retóricas educativas y la vigencia de viejos paradigmas atendiendo a la coexistencia del discurso de la inclusión y la interculturalidad con formas tradicionales del nacionalismo escolar; también realizó algunas precisiones sobre los dispositivos de integración, exclusión y las formas de inclusión subordinada de los niños migrantes latinoamericanos en el sistema educativo. Concluyó que, a pesar de la presencia masiva y la mayor igualdad en el plano legal, el registro etnográfico en las escuelas da cuenta de que no se han revertido muchas situaciones de desigualdad, y junto con nuevas retóricas coexisten viejas y nuevas formas de exclusión educativa y situaciones que ponen límites al acceso a derechos en condiciones de igualdad. Observó que esta población transita por circuitos escolares de menor prestigio; como también la inscripción de los niños recién llegados de Bolivia en grados más bajos que el correspondiente; o bien el desconocimiento de sus trayectorias educativas anteriores y, por último, las bajas expectativas de desempeño como el silenciamiento de sus palabras, de sus pertenencias y saberes¹⁷. Considerando cómo sostenía la masiva presencia de estos niños en la escuela, Novaro acuñó el término de inclusión subordinada¹⁸.

¹⁷ Novaro, Gabriela y Diez, María Laura (2011), “¿Una inclusión silenciosa a las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”, en Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (Comps), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2011, pp. 37-57.

¹⁸ Novaro, Gabriela (2004), “Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo para un enfoque intercultural”, en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, Sistematización de experiencias*, Buenos Aires, pp. 1-29; Novaro, Gabriela (2011a), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Editorial Biblos; Novaro, Gabriela (2011b), “Nacionalismo

En cuanto al segundo subeje temático, Binstock y Cerruti, utilizaron una metodología cuantitativa, se propusieron realizar un diagnóstico de la población migrante en Argentina. Sostuvieron, que la integración social y económica de los migrantes es fundamental para la sociedad en su conjunto, ya que su falta de oportunidades (en primer lugar, educativas y posteriormente laborales) tenderá a socavar la cohesión social, además de constituir una pérdida significativa en términos de capital humano. Concluyeron que, de acuerdo con datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, entre los adolescentes migrantes de los dos colectivos más dinámicos y numerosos, es decir los paraguayos y bolivianos, la proporción de quienes se encontraban asistiendo a algún establecimiento educativo era significativamente más baja que la que se observaba para el total de población de la Argentina¹⁹.

Las mismas autoras pero desde una metodología mixta, realizaron una contribución al conocimiento de las relaciones entre educación y migrantes incorporando al análisis otras dimensiones: la especificidad migratoria del fenómeno y la mirada de los propios protagonistas (los adolescentes inmigrantes en general, entre ellos los bolivianos), teniendo en cuenta, además, el grupo y generación migratoria de pertenencia. Examinaron aspectos relativos al rendimiento educativo, así como a las expectativas educativas a futuro. En este sentido, compararon indicadores de dedicación al estudio y de desempeño, así como las consecuencias que tiene en el rendimiento la participación en el mercado de trabajo. Concluyeron que existe un mejor rendimiento por parte de estudiantes de primera y segunda generación, particularmente los de origen boliviano con respecto a la población estudiantil extranjera en general. A su vez, observaron una mejor disciplina de los/as alumnos/as extranjeros/as y un estricto control ejercido por los padres sobre sus hijos/as, en particular los padres oriundos de Bolivia. Los adolescentes extranjeros/as declararon con mucha mayor frecuencia que los/as nativos se sintieron discriminados. Si bien los/as migrantes bolivianos/as son los/as más afectados/as, en cambio, en las escuelas en las que el número de alumnos/as extranjeros/as es mayor y los directivos han tomado una posición proactiva al respecto (mediante el desarrollo de actividades conjuntas), se da un clima de mayor tolerancia entre los/as

escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio”, *Boletín de Antropología y Educación*, N°2, pp. 459-483; Novaro, Gabriela (2016b), “Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina”, *Nómadas*, N°45, pp. 105-121.

¹⁹ Binstock, Georgina y Cerruti, Marcela, 2005, *Ob. Cit.*

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

estudiantes. En cuanto a la participación en el mercado de trabajo concluyeron las consecuencias negativas que provocan en el rendimiento de los/as jóvenes. Mientras que, con respecto al uso del tiempo, particularmente los/as bolivianos/as de primera generación, son quienes dedican menos tiempo a ver televisión y a salir con amigos/as, y más tiempo a trabajar, a cuidar familiares, a realizar tareas del hogar y a estudiar o a hacer tareas escolares²⁰.

Gavazzo, Beherán y Novaro²¹ se propusieron un dialogo entre tres trabajos de investigación realizados desde perspectivas socio antropológicas aplicadas al análisis de las experiencias de los/as hijos/as de inmigrantes bolivianos/as en distintos puntos de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Postularon que la escolaridad constituye parte fundamental de la experiencia de los/as niños/as y jóvenes migrantes y muy especialmente de los/as descendientes de inmigrantes bolivianos/as. Puesto que, la misma afecta su formación intelectual, sus identificaciones nacionales, étnicas, de género, de clase y particularmente de edad. Se enfocaron en comprender el rol de la escolaridad en esa etapa vital considerada como juventud. Concluyeron que el paso por la escuela primaria y secundaria implicó un hito en las biografías de los/as hijos/as de los/as bolivianos/as y los/as niños/as y jóvenes bolivianos/as que se han criado en Buenos. Subrayaron que la diversidad de contextos estudiados les permitió ponderar la variedad y complejidad de la situación de los/as jóvenes migrantes en Argentina. A pesar de algunas diferencias significativas registradas, identificaron también ciertas regularidades. Así, postularon que en todos los casos la escolaridad constituyó parte fundamental de la experiencia de los/as niños/as y jóvenes migrantes y muy especialmente de los/as hijos/as de inmigrantes bolivianos/as. Observaron que los estudios sobre la escolaridad de inmigrantes en el nivel medio todavía son escasos y que, la mayor parte de ellos ha analizado las prácticas discriminatorias que tienen lugar en ese nivel respecto de los estudiantes inmigrantes y la normativa referida a la escolaridad de dichos jóvenes. Algo que remarcaron fue que, las expectativas de las familias con respecto a la escolaridad deben ser analizadas considerando la diversidad de contextos en los que la población migrante se inserta. Como trabajaron en distintos espacios encontraron contrastantes en este sentido. La demanda más clara y consensuada de las familias

²⁰ Binstock, Georgina y Cerruti, Marcela (2012), *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

²¹ Gavazzo, Natalia, Beheran, Mariana, y Novaro, Gabriela (2014), "La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires", *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, N° 42, pp.189-212.

se expresaba en las expectativas de que la escuela sea más ordenada, no se admitan situaciones de indisciplina, falta de respeto, golpes e insultos.

Con respecto a las singularidades, en Escobar observaron una apuesta por que los/as niños y jóvenes realicen trayectorias escolares largas, aunque la situación de desigualdad social muchas veces los condiciona y los lleva a interrumpir dichas trayectorias. Finalmente, Gavazzo evidenció que los/as migrantes declararon que el motivo de la emigración es “darle una mejor vida a sus hijos/as”, “una educación mejor” o “una salud de calidad”. En este sentido, observó que esto, se traduce en una presión para que sus hijos/as rindan en la escuela, sin embargo, también registró dificultades para satisfacer esas expectativas, de éste modo, observó tensiones intergeneracionales al interior de la familia²².

Hirsch desde una perspectiva etnográfica, analizó las relaciones que se establecieron entre las políticas educativas, las escuelas, las familias y los jóvenes en las construcciones sobre el futuro en la finalización de la escuela secundaria. Consideró indispensable recuperar la dimensión histórica y colectiva de las prácticas y representaciones sobre los “proyectos para el futuro”, ya que estos se anclan en los procesos históricos en los cuales se constituyeron estas experiencias de juventud de aquellos a quienes se le pregunta en el presente sobre su futuro durante la finalización de la escuela secundaria²³.

Por último, en cuanto al tercer subeje temático, Salva y Lago analizaron las trayectorias escolares de niños/as y jóvenes hijos/as de trabajadores migrantes rurales en una escuela secundaria de la plata en el período 2006-2010. Observaron el modo en que estos niños/as y jóvenes atravesaban su experiencia escolar. Buscaron problematizar las nociones de inclusión y exclusión social y educativa, interrogándose acerca de la construcción histórica de la escuela moderna en general y del Sistema Educativo Formal Argentino en particular. Los resultados a los cuales arribaron fueron producto de una primera etapa del trabajo interpretativo sobre registros institucionales de los trayectos escolares de la población bajo estudio, así como de las entrevistas con los/as alumnos/as y las familias en relación con escolarización e historia familiar, expectativas y

²² Gavazzo, Natalia, Beheran, Mariana, y Novaro, Gabriela, 2014, *Ob. Cit.*

²³ Hirsch, Mercedes (2016), *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 1-244.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

proyectos personales. Como cierre hicieron referencia a Dussel²⁴ cuando señala la mutua imbricación entre inclusión y exclusión al punto de no designar conceptos opuestos sino un concepto singular de carácter bifronte que, de acuerdo con las decisiones éticas y políticas, funcionará habilitando o desalentando prácticas. Sin embargo, su misma historicidad abre al cuestionamiento y cambio²⁵. Luego, siguiendo a Terigi²⁶ sostuvieron que las rupturas y discontinuidades en las trayectorias escolares que llevan a la exclusión de los/as jóvenes del ámbito escolar son producto de variables diversas, entre otras los recursos económicos de las familias, las políticas educativas y también la política pedagógica²⁷.

María Laura Diez, desde un enfoque etnográfico, se ha preguntado acerca de los esfuerzos que los/as niños y jóvenes migrantes bolivianos/as realizan para ir a la escuela en un estudio de casos situado en el sur de la ciudad de Buenos Aires. Atendiendo a la relación entre cultura y educación, abordó la temática de la diversidad y la desigualdad en el sistema escolar, con la intención de revisar las perspectivas interculturales en educación. Concluyó que, para muchos de los/as niños/as y jóvenes migrantes bolivianos/as, ir a la escuela implica tensionar sus repertorios identitarios, lingüísticos y comunitarios con otros, respecto de los que pueden existir algunos puntos coincidentes y otros contrastantes. Por último, entendió que, una perspectiva intercultural en educación debería partir de reconocer esas tensiones como parte de un desafío cotidiano que todas las escuelas y comunidades enfrentan²⁸.

Por su parte, Groisman y Hendel, se propusieron analizar situaciones escolares vinculadas a procesos de enseñanza y aprendizaje formal, como a procesos más amplios de socialización escolar de jóvenes migrantes y descendientes, puesto que les permiten pensar algunas dinámicas de desigualdades desde un

²⁴ Dussel, Inés (2000), "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE, *La escuela y sus agentes ante la exclusión social*, Granada.

²⁵ Dussel, Inés, 2000, *Ob. Cit.*

²⁶ Terigi, Flavia, 2008, *Ob. Cit.*

²⁷ Salva, Liliana Raquel y Lago, Gabriela (2012), "Trayectorias escolares de niños y jóvenes hijos de trabajadores migrantes rurales en escuelas de los niveles primario y secundario de La Plata", en VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

²⁸ Diez, María Laura (2014), "Procesos de identificación, migración y escolaridad en el sur de la Ciudad de Buenos Aires. Una aproximación desde la dimensión generacional", AAVV, XI Congreso Argentino de antropología Social, Rosario.

abordaje que problematiza el cumplimiento efectivo del derecho a la educación de las juventudes migrantes o descendientes de migrantes en la Argentina. Para ello intentamos delimitar las modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase y las tensiones que atraviesan a estos jóvenes, a partir de mandatos escolares que conviven en forma aparentemente contradictoria. El trabajo se basó en el análisis de material documental y de los registros etnográficos realizados en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y otra del Gran Buenos Aires, durante los años 2011-2014.

En la reconstrucción y el análisis de esas situaciones, dos dinámicas de desigualdades vinculadas a modalidades de interpelación de identificaciones nacionales, étnicas y de clase de estos jóvenes emergieron con mayor claridad: 1) la invisibilización - hipervisibilización de los orígenes nacionales de los estudiantes o de sus familias; 2) la interpelación a las identificaciones nacionales que actúa como señalamiento, más que como valorización positiva. Se trata de dos modos de interpelación de las identificaciones de los jóvenes migrantes que se encuentran íntimamente relacionadas entre sí y que pueden ser concebidos como modos de aquello que se ha analizado a través de la noción de "inclusión subordinada".

Las situaciones analizadas también nos permitieron dar cuenta de modos específicos de "inclusión subordinada", en la medida en que las escuelas no impiden el acceso formal de los jóvenes migrantes, pero, en muchas ocasiones, actúan desconociendo sus trayectorias socioeducativas previas e/o hipervisibilizándolas. En ambas escuelas también pudieron observar que los proyectos no contemplan a la población migrante a pesar de la importante presencia de jóvenes de origen migrante o pertenecientes a familias migrantes en las aulas. Esto da cuenta de aquello que, también, señalan otras investigaciones acerca de la "alta visibilidad" de los jóvenes migrantes en los espacios educativos. Visibilidad que no siempre se extiende a las políticas públicas y los proyectos institucionales. Es decir, visibilidad no es, necesariamente, sinónimo de inclusión. Por último, entendieron que las dinámicas de "hipervisibilización" e "invisibilización" de los orígenes nacionales de los jóvenes migrantes o descendientes, expresan procesos de desigualdad social en dinámicas de "inclusión subordinada", que tensionan procesos de inclusión-exclusión y limitan la efectivización del derecho a la educación de la población migrante en los contextos analizados²⁹.

²⁹ Groisman, Lucía y Hendel, Verónica (2018), "Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina", *Crítica Educativa*, Vol. 3, N°3, pp.5-24.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

En síntesis, según todo lo expuesto se puede ver que sumar la propuesta de trabajo presentada en la introducción implica aportar, desde el estudio de caso, a los temas específicos que se identificaron en el estado del arte.

En cuanto al paradigma que orienta el presente trabajo, está centrado en la propuesta teórica constructivista. Dicho paradigma, surge contra el objetivismo, el realismo empírico y el esencialismo. Sostiene que la realidad y la verdad, no sólo se descubren, sino que se construyen; es decir, son “producto de prácticas discursivas complicadas”³⁰.

Con respecto a la dimensión de análisis de las trayectorias, se adopta un enfoque teórico-metodológico que pretende superar a los teóricos de la acción, pero sin eliminar al agente, como a los teóricos de la determinación social, reconociendo los efectos que la estructura ejerce sobre el agente y a través de él. En función de ello, se pretende apartarse tanto de las teorías que conciben a la acción como el producto del cálculo racional de agentes libres, como de aquellas que definen la praxis social como derivación de las determinaciones estructurales. Por lo tanto, se busca poner en significación la complementariedad de ambas teorías, partiendo de los principales aportes teóricos de Pierre Bourdieu³¹. Para así sugerir las trayectorias como concepto mediador, ya que posee una potencialidad para unir en el análisis la historicidad de los procesos sociales, las constricciones estructurales y la agencia de los agentes³², o bien como sostienen otras investigaciones, las trayectorias se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual³³.

Por último, se entiende aquí como educación intercultural aquella referida prácticas educativas destinadas fundamentalmente a mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturales minoritarias. Es decir, prácticas

³⁰ Valles, Mariana (1997), *Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional*, Madrid, Editorial Síntesis SA.

Bourdieu, Pierre, 1988, *Ob. Cit.*

³¹ Bourdieu, Pierre, 1991, *Ob. Cit.*; Bourdieu, Pierre (1998), *El habitus y el espacio de los estilos de vida. La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Barcelona, Taurus.

³² Waisman, María Alejandra (2011), “Superando dualismos: trayectorias socioproductivas en el abordaje de las transformaciones en la estructura social hortícola platense”, *Revista Mundo Agrario*, Vol. 12, N° 23, pp. 1-39.

³³ Terigi, Flavia, 2008, *Ob. Cit.*; Briscioli, Bárbara (2015), “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares”, *Propuesta educativa*, N°43, pp.148-151.

educativas en la Escuela que recuperen diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades educativas y que, presenten formas de interpretación de la realidad, no como saberes cerrados sino que favorezca el intercambio de ideas y opiniones³⁴.

Metodología y fuentes³⁵

La investigación que se ha propuesto en el presente trabajo, se basó en una perspectiva cualitativa, principalmente en el uso de fuentes orales inéditas, para ello se requirió de una estrategia metodológica cualitativa (descriptiva y analítica) con el enfoque de la historia oral³⁶. A su vez, se utilizaron fuentes escritas primarias. La estrategia cualitativa se combinó con una metodología cuantitativa con el objetivo de profundizar el conocimiento y no de validar los datos.

La elección de partir de una historia oral se debió también a que las fuentes orales permiten recoger información sobre poblaciones vulnerables sin escritura, de colectivos excluidos o subrepresentados en la documentación escrita disponible. Sumado a esto, las fuentes orales informan no solo sobre los “grandes” hechos históricos, sino también sobre la vida cotidiana y privada³⁷.

En cuanto a la metodología cualitativa, se utilizaron como técnicas entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) y observación participante a 21

³⁴ Diez, María Laura (2004), “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, en: *Cuadernos de antropología social*, N°19, pp. 191-213.

³⁵ Con respecto a la metodología y fuentes es necesario subrayar que la autora ya publicó en *Coordenadas* un artículo con algunas de las entrevistas. La diferencia con dicho artículo es el planteo, ya que en la revista *Coordenadas* se realizó un análisis sobre la incidencia del capital cultural institucionalizado de las familias, las relaciones intrafamiliares y los mandatos paterno-maternales en las trayectorias escolares de jóvenes de hogares migrantes bolivianos dedicados a la horticultura, que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica, social y educativa. Otra diferencia es que las entrevistas de *Coordenadas*, que también se encuentran en este trabajo tienen un agregado sobre el tiempo que dedica cada joven trabajador/a a la horticultura, entre otros. Las entrevistas fueron realizadas por la autora y, si bien la complejidad de las mismas da para utilizarlos en más de un artículo, esta aclaración debió ser necesaria y aclaratoria.

³⁶ Portelli, Alessandro (2015), “Historia oral, diálogo y géneros narrativos”, *Anuario de la Escuela de Historia*, N°26, pp.9-30.; Portelli, Alessandro (2016), *Historias orales: Narración, imaginación y diálogo*, Rosario, Prohistoria Ediciones.

³⁷ Portelli, Alessandro, 2015, *Ob. Cit.*; Portelli, Alessandro, 2016, *Ob. Cit.*

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

jóvenes y 5 familias, a partir de una muestra teórica intencional³⁸, por bola de nieve y, a su vez, se realizaron encuestas a dichos/as jóvenes. A su vez, también se le realizaron entrevistas en profundidad (semi-estructuradas) y observación participante a las 2 directoras, 2 preceptoras y 6 docentes de la Escuela elegida. A partir de dicha información, se reconstruyó la historia de la Escuela de enseñanza media pública a la cual asisten los/as jóvenes como también parte de la historia de las trayectorias de estos/as jóvenes.

Mientras que, para la metodología cuantitativa, se utilizó como fuente primaria los datos estadísticos de la Escuela Secundaria Pública elegida. Debido a que las instituciones educativas son productoras de información de base que luego se utiliza para componer la estadística educativa, se gestionó y logró la autorización para revisar los archivos con documentación de la institución para acceder a información sobre inscripciones, asistencias y calificaciones de los/as alumnos/as, como también datos ocupacionales, demográficos y educativos de los padres y las madres de los/as alumnos/as.

Trayectos escolares y socio-productivos en el periurbano platense

Como se ha indicado al inicio, a diferencia del nivel educativo en el primario, en el nivel medio no se ha alcanzado la universalización de la escolaridad aún a pesar de la obligatoriedad del nivel. El Censo de 2010 dio como resultado para las tasas de asistencia que un 15% de la población que se encuentra en el tramo de 12-14 años no se encontraba asistiendo al ciclo básico de la escuela secundaria. Mientras que, para el ciclo posterior el 46% de la población de 15-17 años no asistía al ciclo orientado³⁹.

Por lo tanto, a partir de los debates teóricos con respecto a la relación entre las características de la Escuela Tradicional⁴⁰ y, la asistencia al nivel medio por parte de los/as jóvenes, se produjo el acercamiento a una Institución educativa de nivel medio. Como ya se ha indicado en otro artículo publicado, para recolectar/co-construir información, se realizó una muestra teórica intencionada de 21 jóvenes alumnos/as a quienes se les realizó entrevistas (semi-estructuradas) en profundidad. De éstos/as 21 jóvenes, 7 fueron entrevistados/as varias veces a lo

³⁸ Por saturación.

³⁹ Ministerio Nacional de Educación, Década ganada. Cifras de Educación 2001/2010. Acceso y egreso en el sistema educativo, Presentación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, Buenos Aires, 5 y 6 de Febrero de 2013.

⁴⁰ Acá tomamos las características que Terigi señaló como escuela tradicional (véase nota al pie 3).

largo de 2016; de los mismos, 4 pertenecían a 4° año del turno mañana y 3 a 6° año del turno tarde. Mientras que, a lo largo del año 2017, se realizaron las restantes entrevistas a los/as 14 jóvenes que faltaban para completar la muestra. Por lo tanto, de éstos/as 14 que restaban, 1 pertenecía a 2° año, 3 a 3° año, 8 pertenecían a 4° año, 1 a 5° año y por último, 1 a 6° año del turno mañana⁴¹.

Por lo tanto, cuando me acerqué durante el año 2016 a la Escuela elegida para realizar todo el trabajo de campo (entrevistas semi-estructuradas y comenzar con la observación participante) y, a su vez, después de varios encuentros que se realizaron en a partir de talleres en clase, como también luego del análisis de las fuentes primarias de los registros de inscripción de la Escuela, tarea que me permitió realizar una muestra teórica intencional y comencé con las diferentes historias de vida:

Una historia:

nací en Bolivia, vine con mis padres y hermanos en 2013... hice toda la primaria y el primer y segundo año del secundario allá, en Bolivia...vinimos directamente acá y comencé en esta Escuela en 2011 el 3° año del secundario... en la quinta ayudo desde hace dos años en la cosecha y el embalado... más o menos 3 horas diarias todos los días menos los sábados...y la AUH desde el 2015 que comencé a recibirla porque tenía que esperar que se cumplan los tres años de vivir acá en el país⁴².

Otra historia:

Mi papá vino de Bolivia a probar suerte a Mendoza... allá en Mendoza conoció a mi mamá... yo soy mendocina...hice la 3° salita del jardín y, desde primer grado hasta séptimo en Mendoza en una Escuela pública...después por trabajo nos mudamos acá, pero hice desde 1° año hasta 3° año del secundario en una Escuela de Olmos, pero como no me gustaba me cambié a ésta Escuela... ahora estoy cursando 6^o⁴³.

⁴¹ Morzilli, Melina (2020), "Trabajo juvenil y trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos: Estudio de casos en el periurbano hortícola platense", *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, N°34, pp. 309-329.

⁴² Entrevista realizada a Alex en el marco del proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata, "Construyendo la historia de la localidad de Ángel Etcheverry a través de la comunidad escolar. Producción agrícola, trabajo, migración y educación", durante el segundo semestre de 2016, dirigido por Soledad Lemmi.

⁴³ Entrevista realizada a Miriam, proyecto citado nota al pie 41.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

A los 19 años Miriam se encontraba cursando 6° y contó, que en cuarto grado del nivel primario repitió por cuestiones de salud ya que padeció una neumonía que le imposibilitó asistir a clases, razón por la cual quedó libre por la cantidad de inasistencias. Luego, mientras cursaba 2° año del secundario volvió a repetir, esta vez, por haberse fracturado una pierna y al igual que lo que le sucedió durante el primario, sus inasistencias la dejaron afuera del ciclo lectivo. Por su parte, cuando se refirió a las tareas socio-productivas relató: *“ayudo desde los 15 años a mis padres en la quinta... yo más que nada lo que hago es plantar, regar, carpir, cortar... y le dedico entre 6 y 8 horas los domingos, los lunes y los martes”*⁴⁴.

Mientras que José, contó sobre su trayecto escolar y socio-productivo, señaló que sus padres vinieron de Bolivia, mientras que él nació en Argentina. Sus inicios en el sistema escolar fueron cuando comenzó la última sala de jardín de infantes en otra escuela diferente a la que se encontraba cursando al momento de la entrevista. En esa misma institución escolar, realizó el primario y cursó hasta el 2° año del secundario. Hizo su 3° año en otra escuela y recién en 4° del secundario comenzó a asistir a su escuela actual. José indicó que tenía 17 años y que se encontraba cursando 6° año del secundario. A su vez, trabaja en la quinta todos los días entre 4 y 5 horas a excepción de los sábados. Entre las tareas productivas que realiza se encuentran la cosecha y embalar.

En este sentido, las 21 historias de vida con respecto a las trayectorias escolares y socio-productivas fueron similares en su totalidad⁴⁵.

Un dato a destacar es que, todos/as los/as entrevistados/as señalaron que reciben la AUH. Esto quiere decir que, todos/as se encuentran en situación de vulnerabilidad social⁴⁶. Ahora bien, con respecto a las trayectorias escolares, específicamente, 17 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que siguieron a las teóricas, esto es, según Terigi, que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar⁴⁷. Mientras que, 4 jóvenes alumnos/as dieron cuenta de trayectorias escolares reales que difieren de la teórica, tres con situaciones de repitencia y otra con situaciones de abandono.

⁴⁴ Entrevista realizada a Miriam, proyecto citado nota al pie 41

⁴⁵ Morzilli, Melina, 2019, *Ob Cit.*; Morzilli, Melina, 2020, *Ob Cit.*

⁴⁶ Sobre todo, porque muestra y se vincula a la informalidad del trabajo hortícola que, al no estar registrado, les permite acceder a este beneficio a pesar de que los mantiene al margen de sus derechos laborales. (agradezco al evaluador que me sugirió este agregado).

⁴⁷ Terigi, Flavia, 2008, *Ob. Cit*

Cabe destacar que estos/as jóvenes sostienen trayectorias socio-productivas paralelamente a sus trayectorias escolares. Los/as 21 jóvenes trabajan en la quinta junto a sus padres desde los 10-15 años aproximadamente, y en términos generales le dedican alrededor de entre 3 y 4 horas diarias. Solo tres jóvenes dijeron tener baja intensidad en la participación de las labores de la quinta, dedicándole solamente entre 2 y 4 horas dos veces por semana⁴⁸.

En este sentido, estos resultados dan cuenta de una dinámica entre las trayectorias escolares y socio-productivas que difieren de las conclusiones de otras investigaciones, que sostienen que el trabajo conlleva al abandono escolar⁴⁹. Mientras que, otros estudios, argumentaron que, si bien, una parte de los/as jóvenes que trabajan, asisten a la escuela; el ausentismo y la sobreedad inciden negativamente en esas trayectorias escolares y en sus logros educativos⁵⁰. Pudo observarse que en los casos aquí analizados que todos/as trabajan y asisten a la escuela y en los dos únicos casos de existencia de sobreedad, la misma se dio en un caso en su infancia por razones de lejanía del hogar a la Escuela y, en el otro, por cuestiones de salud, es decir, no fueron producto de sus trayectorias socio-productivas⁵¹.

Entonces, del total de los/as 21 jóvenes seleccionados/as que fueron encuestados/as y entrevistados/as, durante el ciclo lectivo de 2016, cuatro se encontraban asistiendo al nivel medio, mientras que tres jóvenes egresaron del respectivo nivel. En tanto que, durante el ciclo lectivo de 2017, se pudo observar que 13 de los/as jóvenes seleccionados/as estaban asistiendo al nivel medio, mientras que uno egresó de dicho nivel.

⁴⁸ Morzilli, Melina, 2019, *Ob Cit.*; Morzilli, Melina, 2020, *Ob Cit.*

⁴⁹ Bertranou, Evelina (2002), *Determinantes del avance en los niveles de educación en Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial*, Tesis de la Maestría en Economía, Inédita, Universidad de la Plata; López, Néstor (2002), *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años 90s en la Argentina*, Buenos Aires, IIPE/UNESCO; Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela, 2005, *Ob. Cit.*; Bracchi, Claudia, Gabbai, María Inés y Causa, Matías (2010), "Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia", en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP La Plata, Argentina*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

⁵⁰ Macri, Mariana (2005.), *El Trabajo Infantil No Es Juego: Investigaciones Sobre Trabajo Infanto-Adolescente en Argentina (1900-2003)*, Buenos Aires, Editorial La Crujía; Filmus, Daniel (2010), "La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes", *Revista de Trabajo*, N°6, Vol. 8, pp. 177-198.

⁵¹ Morzilli, Melina, 2019, *Ob Cit.*; Morzilli, Melina, 2020, *Ob Cit.*

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

Acerca de la Escuela

En este apartado se aborda principalmente desde la historia oral, aunque complementando con algunas fuentes escritas, una variable que incide en la construcción de las trayectorias escolares como son las características de la institución educativa a la cual asisten los/las jóvenes ya que se entiende que la escuela, tal como han demostrado algunos estudios que ya se han citado, es una variable de vital importancia en tanto que acompaña, ralentiza, obstaculiza y/o potencia la construcción de las trayectorias.

Desde una perspectiva histórica se consideró más fructífero hablar en plural de culturas escolares. Al igual que como decía Domínguez Martín "cada escuela es un caso"⁵². Cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Pero dichas instituciones no operan en el vacío. Actúan dentro de un marco legal y de una política determinada que tiene su propia cultura⁵³. Por lo tanto, siguiendo los postulados propuestos por los/as autores/as enunciados/as, se señalan los diferentes componentes que hacen a la Escuela a la que concurren los/as alumnos/as sujetos/as de esta investigación.

A su vez, como ya han expuesto algunas investigaciones, las instituciones escolares tienen influencias en la conformación de las trayectorias de los/las estudiantes⁵⁴. Por esta razón se consideró necesario describir la historia y características de la Escuela de enseñanza media de gestión estatal y de los/as agentes que le dan vida.

⁵² Domínguez, Martín (1935), "Sobre la escuela unitaria", *Escuelas de España*, N° 19, pp. 326-333.

⁵³ Viñao Frago, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol. 10), Madrid, Ediciones Morata.

⁵⁴ Rockwell, Elsie (1995), *La escuela cotidiana*, USA, Fondo de Cultura Económica; Rockwell, Elsie (1997), "La dinámica cultural en la escuela" en Álvarez, Amelia (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje, pp. 21-38; Rockwell, Elsie (2000), "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Interações estud. pesqui. psicol*, Vo. 5, N° 9, pp.11-25.; Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Editorial Paidós; Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (1999), "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (Comps.), *De eso no se habla*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 23-56.

La historia de la Institución educativa y sus características

En primer lugar, cabe señalar que la Escuela seleccionada forma parte de las 520 Unidades Educativas estatales del Nivel Secundario del Partido de La Plata (Provincia de Bs. As.) según la DINIEE (2017). Está emplazada a unos 16km del centro de la ciudad de La Plata, dentro del periurbano, específicamente en la zona dedicada a la producción de hortalizas. Una de las características singulares que posee es que se encuentra rodeada de campos e invernaderos. Se llega a ella por una única línea de transporte público cuya frecuencia es de media hora aproximadamente y la parada más cercana se ubica en horario escolar en la puerta de la Escuela y en horario extraescolar a dos cuadras de la institución. El entorno de la Escuela está constituido por una calle asfaltada al frente mientras que, el fondo y los laterales linda con explotaciones hortícolas. A su vez, los hogares de los/as jóvenes seleccionados/as están a muy pocas cuadras de la Institución por lo que, en general, los/las alumnos/as se trasladan a la Escuela caminando.

Cuando llueve la calle de entrada se llena de barro, incluso en los días posteriores a las lluvias aun siendo soleados se encuentran tramos en las calles encharcados. Los invernaderos rodean el predio de la Escuela y en el lateral izquierdo está el patio de un Jardín de Infantes. La Escuela secundaria forma parte de un entramado escolar que incluye el jardín de infantes y la Escuela primaria, todos en terrenos contiguos y que articulan entre sí los pasos de nivel (jardín a primaria y primaria a secundaria). Esta articulación entre niveles permite continuidad y diálogo.

La historia de esta Escuela se remonta a septiembre de 2005 cuando se creó una Escuela Secundaria Básica (E.S.B.) que funcionaba en el edificio de lo que antes había sido la primaria. En el año 2009 se habilitó el edificio nuevo para el nivel secundario el cual se fusionó con un polimodal de otra localidad periurbana cercana. Finalmente, en junio de 2011 se produjo la creación de una “nueva escuela”, es decir, de la actual Escuela de Educación Secundaria⁵⁵. Esta escuela formó parte del “Programa Nacional 700 Escuelas” durante la gestión de la presidente Cristina Kirchner y del “Plan de Mejoramiento de Escuelas Rurales” durante la gestión del gobernador bonaerense Daniel Scioli (2007-2015).

Desde el año 2011 hasta finales del año 2017, momento en el cual se cierra esta investigación, el plantel docente y de auxiliares de la escuela estaba compuesto por una directora, una vice-directora (ambas profesoras de Historia) y una secretaria, las tres se encontraban a cargo del turno mañana, tarde y vespertino.

⁵⁵ Según entrevista con directivos de la Escuela.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

Además, contaban con 7 preceptores/as, 109 docentes, 1 bibliotecaria, 1 cocinero, 1 ayudante de cocina, 5 auxiliares de mantenimiento, 1 encargado de Medios de Apoyo Técnico-Pedagógico, 1 equipo de Orientación Escolar y un equipo de Cooperadora, como también tiene lazos con la Universidad Nacional de La Plata a través de proyectos de Extensión que tienen como objetivo jerarquizar el rol de la educación formal e inclusiva. La Institución fue beneficiaria del programa Conectar Igualdad por lo que le otorgó a cada alumno/a una notebook.

En relación con las características edilicias de la Escuela, la misma cuenta con un laboratorio bien equipado, como también con una biblioteca que posee gran cantidad de libros de todas las ramas disciplinares, nuevos y actualizados otorgados por el Estado, posibilitando a los/as alumnos/as que no tengan que comprar bibliografía. En la biblioteca se encuentra una gran cantidad de libros de matemáticas, geografía, historia, literatura e inglés, a su vez cuenta con diccionarios que son utilizados tanto por los/as docentes como por los/as alumnos/as, tienen todos los libros correspondientes a 4°, 5° y 6° año en excelentes condiciones.

Las instalaciones edilicias en general se encuentran en buenas condiciones, como así también la mantienen bien higienizada. A su vez, los alumnos/as no intervienen con grafitis ni escrituras personales en paredes, bancos y sillas. Sumado a esto, en el corazón de las instalaciones se encuentra un Salón de Usos Múltiples (SUM) donde todos los días almuerzan los/as alumnos/as de 1°, 2° y 3° año del secundario y por la tarde se realiza la merienda.

Al respecto una docente narra:

esta Escuela es particular... está muy cuidada y limpia... tanto por las directoras, por nosotros mismos... y los alumnos son muy cuidadosos también... no andan tirando cosas por ahí... tampoco suelen escribir las paredes ni nada de eso⁵⁶.

El turno mañana posee orientación curricular en Ciencias Naturales, mientras que el turno tarde en Ciencias Sociales. El vespertino para adultos posee orientación en Gestión y Administración de Empresas. El diseño curricular es el reglamentario y se comparte con el resto de las escuelas de la provincia sin régimen especial.

⁵⁶ Entrevista realizada a una docente en el marco del proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata, "Entre la secundaria, la universidad y el trabajo. Acompañamiento de trayectorias educativas y laborales de jóvenes del periurbano hortícola platense", durante el segundo semestre de 2017, dirigido por Soledad Lemmi.

El turno vespertino tenía pocos matriculados y por disposición de los directivos, preceptores/as y docentes se contempla a los/las estudiantes las inasistencias debido a que estos/as últimos/as tienen horarios laborales que se superponen con los de la Escuela, o asuntos familiares que dependen de ellos/as y deben atender. También los horarios de entrada y salida son flexibles y se acomodan a la realidad de los estudiantes aunque el formato general de la Escuela no se modifica.

Por su parte, la formación humanística de los directivos de la Institución, otorga singularidad a la Escuela puesto que por sus trayectorias académicas le conceden una gran relevancia a los contextos históricos y sociales de los que proviene su alumnado. Esto puede verse a través de la Fiesta Latinoamericana que llevan adelante todos los años en la que se visibiliza positivamente la interculturalidad. A su vez, el mural de entrada tiene pinturas de hortalizas y dentro del SUM está colgada la Wipala (bandera de los pueblos originarios andinos), como fotografías de la Fiesta Latinoamérica que quedan en las paredes de la escuela. Sumado a esto, trabajan la Educación Sexual Integral (ESI) en profundidad, viéndose esto en los afiches colgados en las paredes. Por otra parte, existe vinculación y articulación entre la Escuela y diferentes instituciones de índole local y regional (UNLP y Sociedad de Fomento). Esto también puede notarse en la participación de la Escuela en la Fiesta del Aniversario de la Localidad. Los directivos de la Escuela muestran un gran interés por historizar la localidad y realizar vinculaciones entre esta historia y la historia de sus estudiantes. A su vez, demuestran una gran preocupación para que los/as alumnos/as completen el secundario ya que saben que sus padres accedieron solo al nivel primario (esta información la obtienen a través de los datos de las planillas de inscripción). Es una escuela de puertas abiertas, no hay porteros que registren entradas y salidas y las puertas no están cerradas con llave. Aquí puede verse que se dan estrategias de integración, o bien, lo que Diez entiende como una perspectiva intercultural en educación, es decir, prácticas educativas en la Escuela que recuperan diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades educativas.

Tanto en la observación participante como en las entrevistas realizadas, los/as alumnos/as no han dado cuenta de casos de discriminación que sientan que operen como obstáculos en sus trayectorias escolares. Los directivos convocan y escuchan a los padres y madres, conocen las historias de las familias enteras. A su vez, los padres y madres asisten a la Escuela cada vez que la Institución los convoca, ya sean motivos derivados de festividades y actos escolares, o bien cuestiones relacionadas a problemáticas educativas de los/as hijos/as o simplemente cuestiones burocráticas.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

En este sentido, tanto los directivos como el cuerpo docente comprenden el contexto en que se inserta la institución educativa y los/as estudiantes que a ella concurren flexibilizando por un lado la normativa de asistencia para, por otro, cumplir con la legislación que impone la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Un dato a destacar es que, tanto el personal directivo como las preceptoras y docentes con más trayectoria y carga horaria en la Escuela conocen a los/las estudiantes, sus vidas, composición e historia familiar, conflictos, etc. La mayoría de los docentes concentran varias horas de trabajo en la institución. Sin embargo, existen docentes con poca carga horaria en la institución que, más allá del curso que les toca en el año, no poseen conocimiento de las trayectorias de vida de sus estudiantes. En este sentido, los profesores que conocen con mayor nivel de detalle la vida de sus estudiantes tienden a tener actitudes diferenciales con ellos/as en función de dicha realidad. En ocasiones contemplan inasistencias y faltas al cumplimiento del trabajo solicitado en función de la situación particular de que se trata: *“Pobre, si trabaja todo el día”* o *“tiene que cuidar a los hermanitos porque los papás trabajan”*⁵⁷.

De la misma manera tienden a “premiar” o compensar positivamente a aquellos estudiantes que en situaciones similares presentan mejores resultados a las propuestas pedagógicas presentadas: *“Trabaja todo el día pero cumple”*; *“Se levanta a las 5 de la mañana por la quinta pero a mí la tarea me la hace”*⁵⁸.

A su vez, en cuanto a las narraciones de los directivos como de los/as preceptores/as y docentes con respecto a la percepción de la AUH por parte de los/as alumnos/as migrantes bolivianos/as, los/as mismos/as sostienen:

*la verdad que desde que empezaron a recibir la AUH en algunos casos comenzaron a asistir más a la Escuela*⁵⁹.

*para mí les sirve un montón la Asignación... es una ayuda económica para sus útiles escolares*⁶⁰.

⁵⁷ Entrevista realizada a una docente, proyecto citado nota al pie 41.

⁵⁸ Entrevista realizada a una docente, proyecto citado nota al pie 55.

⁵⁹ Entrevista realizada a una directiva, proyecto citado nota al pie 41.

⁶⁰ Entrevista realizada a una docente, proyecto citado nota al pie 41.

MELINA MORZILLI

*y si... la AUH refuerza que la asistencia a la Escuela es importante... es un refuerzo para ellos... si bien vienen es como un refuerzo importante a la relevancia de la educación para tener un futuro mejor*⁶¹.

Poseen a su vez, una imagen positiva del alumnado de origen migrante boliviano como también de la Escuela:

*Son muy cumplidores, respetuosos y obedientes... se esfuerzan mucho para estudiar... tenés que pensar que también trabajan en la Quinta... hay que tener ganas... en general casi todos se súper esfuerzan... y los padres participan un montón... cuando se los llama por algo siempre vienen... se nota que los controlan muchísimo*⁶².

Entonces, partiendo de lo narrado por los/as agentes, como también de la observación participante, y siguiendo lo argumentado por Rockwell, se puede observar que la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Sino que, la misma es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. Toda la experiencia escolar se construye en esa dinámica que se da entre las normas oficiales, diferentes políticas que acompañan a las políticas educativas y la práctica cotidiana⁶³. En este caso, los/as docentes asumen una actitud igualitaria o compensatoria que se manifiesta en una predisposición por sacar adelante a los/as alumnos/as más necesitados/as y esto produce a su vez, un ambiente de mayor confianza. En este sentido, los resultados empíricos aquí descriptos dan cuenta como decía García Borrego⁶⁴ el modo en que los/as jóvenes migrantes y/o hijos/as de migrantes son percibidos y “regulados” por los/as agentes de la Escuela. Asimismo, también se da algo que señalaron Gavazzo, Beherán y Novaro en sus investigaciones, sobre que cada escuela tiene sus singularidades y los/as agentes actúan en función de las mismas.

El formato de la Escuela es tradicional. Como ya se ha señalado con anterioridad, posee tres rasgos que estructuran las trayectorias escolares: la

⁶¹ Entrevista realizada a una preceptora, proyecto citado nota al pie 41.

⁶² Entrevista realizada a una directiva, proyecto citado nota al pie 55.

⁶³ Rockwell, Elsie, 1995, *Ob Cit.*

⁶⁴ García Borrego, Iñaki (2003), “Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología”, *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, N° 3, pp. 27-46.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

organización del sistema por niveles (inicial, básico, medio y superior), la gradualidad del curriculum (de un nivel de conocimiento de menor complejidad a uno de mayor complejidad según avance el año de gradación) y la anualización de los grados de instrucción (de marzo a diciembre)⁶⁵. Sin embargo, tal como lo sostiene Rockwell, las escuelas más allá de la normativa educativa que las fundan y pretenden estructurarlas, adquieren las dinámicas y los formatos de los territorios en los que se insertan y los/as agentes que las habitan⁶⁶. Es así que, al ser una escuela secundaria con formato tradicional pero de fundación reciente, se adaptó a las características que posee el territorio hortícola platense. La ubicación territorial del establecimiento escolar, por un lado, hace que al equipo docente le sea insoslayable desconocer la dinámica hortícola de la zona, razón por la cual conocen las historias de vida de los/as alumnos/as y son flexibles con ellos/as para que los/as mismos/as culminen el ciclo en el nivel medio. Por otro lado, esa ubicación cercana a los hogares del alumnado también hace que sea accesible para estos/as estudiantes del nivel medio el acceso a la Institución. En este sentido, la escuela tradicional tendría, entonces, múltiples manifestaciones locales adaptadas a este territorio.

A su vez, la formación humanística de sus directivos junto a las diversas políticas educativas que ejecuta la institución y los lazos que tiene con la UNLP a través de Proyectos de Extensión⁶⁷, le dan una impronta singular. Sumado a todo esto, tal como fue indicado en el la introducción, la nueva legislación educativa, los programas como la AUH y las políticas educativas de la primera década del siglo XXI, hacen posibles estos trayectos escolares exitosos.

⁶⁵ Terigi, Flavia, 2008, *Ob Cit*

⁶⁶ Rockwell, Elsie, 1995, *Ob Cit*.

⁶⁷ Esto es, desde el año 2015 el área de sociales de la institución educativa convocó a la FaHCE UNLP, para realizar diversos trabajos de Extensión, para realizar una historización de la localidad en la que habitan los/as alumnos/as como estrategia para que los/as mismos/as se sientan parte de la reconstrucción histórica y protagonistas de la escuela; al siguiente año se realizó otro proyecto de Extensión que giraba en torno las temáticas género, juventud y trabajo, tomando en cuenta que la mitad de la matrícula eran alumnos/as migrantes que se dedicaban a la producción de hortalizas por lo cual estudiaban y trabajaban a la vez; durante el año 2017 se realizó un tercer proyecto, pero en este caso el eje trataba sobre cooperativismo, tomando en cuenta que los/as alumnos/as migrantes bolivianos/as dedicados a la horticultura podrían beneficiarse al tener experiencias cooperativas de venta. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/proyectos/mapa-d-distribucion-territorial-de-los-proyectos-1>

Los/as alumnos/as de la Escuela

Cabe señalar que, los/as alumnos/as de la Escuela elegida, forman parte de los/as 161.583 alumnos/as que existen en el Partido de La Plata según la DINIEE (2017). En tanto que, según los datos estadísticos de la Institución Educativa seleccionada, la cantidad total de alumnos/as en la misma es de: 386.

Cuadro 1: Nacionalidad de las/los jóvenes alumnos.

Cursos	Cantidad de alumnos	Nativos Argentinos (Hijos de bolivianos)	Nativos Bolivianos	Nativos Argentinos hijos de argentinos
1ro 1era	30	7	5	18
1ro 2da	17	3	0	14
1ro 3era	31	2	3	26
1ro 4ta	28	5	8	15
2do 1era	24	6	6	12
2do 2da	22	7	3	12
2do 3era	26	6	7	13
2do 4ta	24	5	7	12
3ro 1era	32	10	1	21
3ro 2da	29	9	6	14
4to 1era	25	6	4	15
4to 2da	22	11	4	7
5to 1era	28	6	7	15
5to 2da	11	5	2	4
6to 1era	23	7	7	9
6to 2da	14	7	4	3
TOTAL	386	102	74	210

Fuente: Elaboración propia en base a las planillas de inscripción de la Escuela. Año 2016.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

Siguiendo los datos de las planillas de inscripción del turno mañana y tarde de la Escuela Secundaria seleccionada, se pudo relevar que de un total de 386 alumnos/as, 176 son de familias migrantes bolivianas (102 hijos/as de; 74 bolivianos/as). Es decir, existe en esta Escuela una tasa alta de alumnos/as migrantes bolivianos/as o provenientes de familias con historia de migración, lo cual hace que estos/as estudiantes no se sientan solos/as y que como comunidad de pares puedan sostenerse subjetivamente y contenerse frente a posibles casos de discriminación.

Al respecto una preceptora contaba: *“en la primaria hay más migrantes bolivianos que criollos digamos... en un futuro si los de la primaria persisten como lo hacen hasta ahora y vienen al secundario, va a ser una escuela netamente de migrantes”*⁶⁸.

Por lo tanto, puede verse que una de las singularidades de la Escuela es que contempla una población relevante de migrantes bolivianos/as en su matrícula.

La ocupación de las familias de los jóvenes alumnos migrantes de la Escuela

En cuanto a la ocupación de las familias migrantes bolivianas que envían a sus hijos/as a la Escuela, pudo relevarse de los datos estadísticos de las planillas de Inscripción de la misma, que de un total de 176 alumnos/as de familias migrantes bolivianas, 132 provienen de familias que se dedican a la horticultura, en tanto que 35 alumnos/as no indicaron la ocupación de sus padres y madres, mientras que sólo 8 alumnos/as señalaron que la ocupación de sus familias era ajena a la horticultura. Esto da cuenta de una comunidad en donde sus pares se identifican con el otro.

Por su parte, el relato de uno de los directivos de la Institución coincidía con la información señalada, con respecto a la ocupación de los padres y madres de los/as alumnos/as migrantes bolivianos/as:

*si si...casi todos se dedican a la producción los que son inmigrantes de Bolivia...Al campo se dedican... trabajan de sol a sol, la verdad que trabajan mucho... y los hijos también trabajan con ellos... tenemos muchos casos... pero son cumplidores en la Escuela*⁶⁹.

⁶⁸ Entrevista realizada a una preceptora, proyecto citado nota al pie 55.

⁶⁹ Entrevista realizada a una directiva, proyecto citado nota al pie 55.

A su vez, una preceptora dijo: “cada vez son más las familias bolivianas que se dedican a la Quinta que mandan sus hijos acá... y ni te digo en el primario... para mí ya son el 100%”⁷⁰.

Nivel educativo de las familias de los/as jóvenes alumnos/as migrantes bolivianos/as de la Escuela

En cuanto al Nivel educativo de las madres y los padres migrantes bolivianos/as de los/as 176 jóvenes alumnos/as que tienen origen migrante boliviano de la Escuela, se pudo observar que, a partir de las planillas de inscripción de 2016, 104 madres y 90 padres alcanzaron un nivel primario incompleto; 24 madres y 18 padres un nivel secundario incompleto; 1 madre y 1 padre un nivel terciario incompleto; 37 madres y 66 padres no indicaron su nivel educativo y finalmente, 9 madres señalaron que nunca fueron a una institución educativa.

Los directivos se refirieron a esta situación del siguiente modo: “la verdad que casi todos los padres y madres de estos chicos no terminaron el primario... ni te digo del secundario”⁷¹.

Entonces a partir de toda esta información, pudo constatar que el capital cultural institucionalizado de las madres y padres de hogares migrantes bolivianos horticultores solo alcanzó el nivel primario y en muy pocos casos el nivel secundario. En los pocos casos que llegaron a cursar el nivel medio no hubo egreso en el mismo. En este aspecto, es que los directivos y docentes de la escuela toman en consideración las características de las familias de sus alumnos/as y actúan de diferentes maneras para que las trayectorias escolares de los/as mismos/as sean exitosas. A este respecto, algo que no se observó en esta escuela fue, ni la invisibilización y/o hipervisibilización de los orígenes nacionales de los/as jóvenes alumnos/as y de sus familias, fenómeno que si observaron otras investigadoras en otras escuelas⁷².

⁷⁰ Entrevista realizada a una preceptora, proyecto citado nota al pie 55.

⁷¹ Entrevista realizada a una directiva, proyecto citado nota al pie 41.

⁷² Groisman, Lucía y Hendel, Verónica, 2018, *Ob Cit.*

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

A modo de cierre

Se buscó aquí dar cuenta de la incidencia de las características de una Escuela Tradicional de nivel medio⁷³ en las trayectorias escolares de jóvenes de familias migrantes bolivianas hortícolas del periurbano platense. En este sentido, la intención de este trabajo fue aportar a los estudios sobre la inclusión socioeducativa de población migrante en situación de vulnerabilidad social.

En lo que respecta a sus trayectos escolares, la gran mayoría asistía al nivel educativo medio con éxito para el período 2017. A su vez, todos/as las/os jóvenes seleccionados/as estudiaban y trabajaban puesto que pertenecen a familias que se dedican a la agricultura familiar.

En cuanto a la Escuela, retomando lo esgrimido por Tenti Fanfani y otros, las escuelas secundarias tienen su historia⁷⁴. En este caso, la Escuela a la cual asisten los/as alumnos/as seleccionados/as, posee un formato tradicional, sin embargo, tiene una tradición reciente y las prácticas que generan sus directivos de formación humanística, junto a todo el personal docente y el modo en que ejecutan las diversas políticas educativas y los lazos que tiene con la UNLP a través de proyectos de extensión, le dan una impronta singular.

A su vez, la ubicación territorial del establecimiento escolar, hace que, por un lado, al personal le sea inadmisibles desconocer la dinámica hortícola de la zona, razón por la cual, conocen en profundidad las historias de vida de los/as alumnos/as y son flexibles con ellos/as para que los/as mismos/as culminen el ciclo en el nivel medio y, por otro lado, esa ubicación cercana a los hogares del alumnado también hace que sea accesible para estos/as estudiantes del nivel medio el acceso a la Institución. Es así que, los directivos y personal docente de la Escuela despliegan estrategias interculturales en el sentido de que aplican prácticas educativas que recuperan valoración por los saberes de las comunidades educativas y a su vez, operan con una lógica inclusiva, como ya había aconsejado Diez⁷⁵ en su investigación, ya que esta lógica es una necesidad para lograr la inclusión socioeducativa de los/as alumnos/as.

⁷³ Tradicional en el sentido que cumple con las características definidas por Terigi (2008, *Ob. Cit.*)

⁷⁴ Tenti Fanfani, Emilio (2003), "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización", en Tenti Fanfani, Emilio (Comp.), *Educación secundaria para todos*, Buenos Aires, Altamira.

⁷⁵ Diez, María Laura, 2014, *Ob. Cit.*

Entonces todo esto, junto a la nueva legislación educativa, los programas como la AUH y las políticas educativas de la primera década del siglo XXI, hacen posibles estos trayectos escolares exitosos.

Puede verse aquí, como las trayectorias se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual. Y se corrobora como lo han demostrado Gavazzo, Beherán y Novaro⁷⁶ en otras investigaciones que la escolaridad es un hito en la vida de éstos/as alumnos/as.

Entonces, luego de analizar tanto las investigaciones sobre el estado del arte como los datos recolectados/co-construidos a partir del trabajo de campo, se puede decir para los casos analizados en el presente trabajo que, se están abriendo nuevos interrogantes con respecto a lo que observaron otras investigaciones⁷⁷, en cuanto a que la Escuela secundaria es más dificultosa y/o expulsiva para los sectores populares, que estudian y trabajan paralelamente.

Por lo tanto, al retomar las conclusiones de las investigaciones que hicieron énfasis en estas dificultades, podemos ver que, sin intención de generalizar, los casos aquí estudiados habilitan a pensar otros interrogantes disímiles a los planteados por estas tesis que concluyeron que las trayectorias escolares de este tipo de jóvenes están destinadas al fracaso escolar. Puesto que, como se ha descripto estos/as jóvenes seleccionados/as asisten a una Escuela de nivel medio con formato tradicional, trabajan y estudian paralelamente y, poseen trayectorias escolares exitosas en el nivel medio. Se da aquí algo que Portes⁷⁸ había evidenciado en Estados Unidos para el caso de hijos/as de migrantes en la Escuela que buscan integrarse a la sociedad receptora.

Puede verse que, los casos aquí abordados, habilitan nuevas preguntas para reflexionar sobre diferentes resultados, como por ejemplo preguntarse: cuáles son las variables que construyen trayectorias escolares exitosas en jóvenes en situación de vulnerabilidad social? A su vez, deja abierto el debate para indagar sobre otras posibles variables que pueden incidir en las trayectorias escolares de estos/as jóvenes, como por ejemplo, el contexto histórico y territorial donde se desarrollan las trayectorias, asimismo, los sentidos sobre la educación formal de los/as jóvenes como las estrategias de sus familias para sostener la escolaridad

⁷⁶ Gavazzo, Natalia, Beheran, Mariana, y Novaro, Gabriela, 2014, *Ob. Cit.*

⁷⁷ Cappellacci, Inés y Miranda, Ana, 2007, *Ob. Cit.*; Terigi, Flavia, 2008, *Ob. Cit.*; Briscioli, Bárbara, 2013, *Ob. Cit.*

⁷⁸ Portes, Alejandro (1995), *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship*, Russell Sage Foundation.

ESCUELA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES Y SOCIO-PRODUCTIVAS...

de estos/a jóvenes; por último, sería enriquecedor indagar en profundidad, el rol de las diversas estrategias que despliegan las instituciones educativas que tienen formato tradicional, y su alcance en el cumplimiento de los derechos educativos de jóvenes de familias en situación de vulnerabilidad social. Por último, se reflexiona luego del análisis de todos los datos y, en los casos estudiados que, la incidencia de las características de esta Escuela de formato tradicional de nivel medio en las trayectorias escolares no es negativa, muy por el contrario, dicha institución, posee características singulares de acompañamiento de las trayectorias de sus alumnos/as para que las mismas sean exitosas y no entren en tensión con sus trayectorias socio-productivas.