

Mucho más que una elección

Apropiaciones de escuelas secundarias en jóvenes de familias migrantes bolivianas en Argentina



Verónica Hendel¹ y María Florencia Maggi²

¹ CONICET, Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0001-9535-911X>
Correo electrónico: vero_hendel@yahoo.com

² CONICET, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María, Argentina y Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Córdoba.

 <https://orcid.org/0000-0001-6059-7281>
Correo electrónico: florencia.maggi.88@gmail.com

Recibido:
10 de abril de 2021
Aceptado:
17 de agosto de 2021

doi: 10.34096/runa.v43i1.10056

Resumen

Este artículo problematiza el proceso de elección de las escuelas a las cuales asisten jóvenes que forman parte de familias de origen boliviano que residen actualmente en la Argentina. A partir del trabajo etnográfico desarrollado en espacios escolares de las provincias de Córdoba y Buenos Aires, hemos observado que en estos procesos entran en juego aspectos vinculados a la proximidad geográfica, el proyecto educativo y perfil de la escuela, las percepciones de esta en los entornos familiares y comunitarios, las aspiraciones de las familias y los jóvenes y, principalmente, la asistencia previa de conocidos y familiares. Poner el foco en la elección de la escuela secundaria y las formas de apropiación por parte de los jóvenes permite adentrarse en aristas que, hasta el momento, han sido poco indagadas. Entre otras, los modos que adoptan (y tensionan) las relaciones intergeneracionales y el peso de las relaciones intrageneracionales, así como la relevancia de las redes familiares y de paisanaje.

Palabras clave

Migración; Jóvenes; Escuela secundaria; Elección escolar; Apropiación

Much more than a choice. Secondary school appropriations by young people from Bolivian migrant families in Argentina

Abstract

This article problematizes the school selection process related to young people who are part of families of Bolivian origin and who currently reside in Argentina. Ethnographic work carried out in school and community spaces in Córdoba and Buenos Aires enabled us to observe the influence of different

Key words

Migration; Youths; High school; School choice; Appropriation



aspects such as geographical proximity, the educational project and school profile, perceptions of it in family and community environments, aspirations of families and young people and, mainly, the prior assistance of acquaintances and relatives. Focusing on secondary school selection and different types of appropriation by young people allows us to analyze a series of aspects that have been little investigated. Among others, it is worth noting the ways that intergenerational relationships adopt (and stress) and the relevance of intra-generational relationships, as well as the relevance of family and peasant networks.

Muito mais que uma escolha. Apropriações do ensino médio em jovens de famílias migrantes bolivianos na Argentina

Resumo

Palavras-chave

Migração; Jovens; Escola Secundária; Escolha da escola; Apropriação

Este artigo problematiza o processo de escolha das escolas frequentadas por jovens que fazem parte de famílias de origem boliviana e que atualmente residem na Argentina. A partir do trabalho etnográfico realizado nos espaços escolares das províncias de Córdoba e Buenos Aires, observamos que nestes processos entram em jogo aspectos relacionados com a proximidade geográfica, o projeto educativo e o perfil da escola, as percepções dela nos ambientes - família e comunidade, aspirações das famílias e dos jovens e, principalmente, o atendimento prévio de conhecidos e parentes. Focar na escolha do ensino médio e nas formas de apropriação pelos jovens permite aprofundar aspectos que, até agora, foram pouco investigados. Entre outros, as formas que as relações intergeracionais adotam (e estressam) e o peso das relações intrageneracionais, bem como a relevância das redes familiares e camponesas.

Introducción

En este artículo nos interesa abordar la problemática de la elección de la escuela secundaria en familias de origen migrante desde la perspectiva de les¹ jóvenes.² Para ello partimos de la siguiente pregunta: ¿cómo llegan a las escuelas a las que asisten?; interrogante que se enlaza con otros: ¿qué aspectos influyen en la elección de las escuelas por parte de las familias migrantes? ¿Qué se pone en juego en esa elección? Avanzar en torno a estas preguntas nos permitirá indagar, por un lado, en las relaciones inter e intrageneracionales que atraviesan las decisiones y los sentidos en torno a la escolaridad; y, por otro, en la circulación de saberes en torno a las características y valoraciones de las escuelas, así como las aspiraciones a futuro y los proyectos de vida, que ponen en evidencia el accionar de redes sociales de distinto tipo (familiares, de vecindad, de amistad, etcétera).

El campo de los estudios que abordan temáticas vinculadas a migración, educación y juventudes en América Latina es relativamente incipiente. Si bien a lo largo de los últimos años algunas investigaciones han comenzado a poner la mirada en las generaciones más jóvenes, todavía resta mucho por indagar. Al mismo tiempo, la problemática que abordamos en este artículo se encuentra

1. En este artículo adoptamos el uso de la “e” cuando se hace referencia a personas, como parte de un lenguaje con perspectiva de género que supere la bicategorización reduccionista en “varones” y “mujeres” o la invisibilización de las mujeres en el universal masculino.

2. Con respecto a la noción de “juventud”, entendida como construcción social, consideramos que aquello que configura una generación no responde a parámetros biológicos, sino biográficos en tanto se comparan experiencias sociopolíticas comunes (Mannheim, 1993).

aún más vacante por su tímido desarrollo. Tal como veremos en los siguientes apartados, son pocos los trabajos que se han interesado por la elección de las escuelas, y más escasos aun los que lo han hecho desde la perspectiva de las propias juventudes.

Este artículo retoma escritos previos (Maggi y Hendel, 2019; Hendel y Maggi, 2021), en los cuales reconstruimos las trayectorias socioeducativas de estas juventudes desde un enfoque biográfico para pensar sus experiencias escolares en vinculación con las de movilidad. Las dimensiones espaciales y temporales de los recorridos biográficos de los jóvenes con quienes trabajamos en la provincia de Buenos Aires y en Córdoba constituyen un elemento clave para reponer el complejo cruce entre temporalidades vitales y escolares con las que logran tejer la trama de sus trayectorias socioeducativas y migratorias. En otros escritos, comenzamos a problematizar los modos en que las movi- lidades territoriales de jóvenes con familias oriundas de Bolivia configuran las relaciones intra e intergeneracionales (Hendel y Novaro, 2019; Hendel, 2020b).

En este escrito, nos interesa poner el foco en una serie de dimensiones que entran en juego en el proceso de elección de las escuelas secundarias. Teniendo en cuenta que muchos de los estudios realizados hasta el momento han puesto la mirada en los procesos de estigmatización, las restricciones y limitantes estructurales asociadas a estos procesos (Domenech, 2013, 2014; Novaro, 2014, 2016), consideramos relevante aportar a los debates sobre esta temática recuperando los modos en que las relaciones inter e intrageneracionales se reconfiguran en el marco de dicho proceso. Para ello, partimos de una concepción de las escuelas como “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar” (Rockwell, 2005, p. 28). En este sentido, “lo escolar” emerge como una dimensión y experiencia indisociable de los procesos culturales y sociales de su “entorno”. Esta perspectiva pone en tensión la concepción de las escuelas como instituciones que se reproducen a sí mismas de manera casi inmutable y permite visualizar otro conjunto de procesos que allí tienen lugar, así como dar cuenta de cómo las personas también “hacen escuela” (Rockwell, 2007).

Antes de adentrarnos en el análisis, resulta necesario realizar algunas salvedades. El hecho de que la temática a indagar se haya configurado históricamente en términos de *elección de escuelas* no es casual y tampoco refiere exclusivamente a su formulación en términos de categoría social. Esta problematización nos permite recuperar la noción de “elección” en tanto categoría analítica sustantiva en dos campos de estudios: los relativos a la educación y los que refieren a las juventudes; y también en un plano de teoría general, al pensar la capacidad de agencia en la tensión elección/apropiación.

En relación con el primero de ellos, veremos que la pregunta por la elección de las escuelas es más proclive en escenarios latinoamericanos donde el avance de la mercantilización de la educación, especialmente a partir de la década de 1990, ha dado forma al debate en torno la noción de que *elegir es decidir entre opciones*, por lo que la pregunta se formula en términos de qué familias tienen la posibilidad de hacerlo y cuáles no. Al inscribir este interrogante en el campo de los estudios sobre las juventudes, se torna prioritario preguntarnos en clave generacional: cuando pensamos que las familias eligen, qué lugares ocupan los jóvenes en esa elección; y a su vez, qué hacen al respecto, es decir, cómo se apropian de esa elección.

Esto último nos permite referirnos a un plano teórico de mayor abstracción al poner en discusión el supuesto subyacente de “racionalidad” y “autonomía” en la noción de elección que se desprende de las corrientes de la elección racional (*rational choice*). En este sentido, no nos interesa atender solamente a los condicionantes y restricciones de esas elecciones para las familias migrantes (como conjunto excluido) y a los jóvenes en el marco de las relaciones de poder intrafamiliares, sino más bien poder dar cuenta de las formas de apropiación de dicha práctica por parte de ellos y ellas sin dejar de lado las dinámicas recién mencionadas.

Entre esos procesos, nos interesa retomar el de “apropiación”, tal como lo desarrolla Elsie Rockwell, dado que “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural” (2005, p. 29). El término sitúa la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan, al mismo tiempo que alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas (Rockwell, 2005).³ En este contexto, entendemos la elección de la escuela como una dimensión de la experiencia escolar en la cual se despliega un modo de apropiación de esta, y en la que se ponen en juego y expresan aspectos sumamente relevantes que hasta el momento han sido poco estudiados.

3. “Esta noción de la apropiación está, por consiguiente, en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica. Además, este uso no considera la cultura como fuerza determinante de los procesos sociales, sino como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales” (Rockwell, 2005, p. 29).

Etnografías con jóvenes en múltiples espacios escolares

Los niños y jóvenes han estado largo tiempo silenciados o invisibilizados de las indagaciones etnográficas, aspecto que comenzó a modificarse lentamente a partir de las décadas de 1970 y 1980. De todos modos, ciertos rasgos, como la prevalencia de las prácticas y discursos de los adultos acerca de los niños y jóvenes, perduran hasta el presente. En otros casos, la inclusión de niños y jóvenes ha sido acompañada por una falta de reconocimiento de las maneras específicas en que estos otorgan sentido y se apropian, resisten y subvierten los discursos sociales (Rockwell, 2006, 2009).

Quienes protagonizan este escrito forman parte de familias que han migrado desde diferentes regiones de Bolivia hacia la Argentina. Y en su mayoría, lo han hecho más de una vez, tanto a un lado como al otro de las fronteras nacionales. Es esta experiencia de múltiples desplazamientos, que hemos encontrado tanto entre quienes residen en Córdoba como en la provincia de Buenos Aires, la que nos llevó a comenzar a pensarles como “jóvenes en movimiento”. Preferimos hacerlo en estos términos y no en el de “jóvenes migrantes”, porque nos permite contemplar sus experiencias de movilidad y considerar tanto a quienes han nacido en Bolivia como a quienes son hijos de migrantes bolivianos.⁴

Este trabajo conjunto presenta resultados de dos investigaciones de corte etnográfico desarrolladas en diversos espacios escolares del noroeste del Gran Buenos Aires y Gran Córdoba (Argentina), localidades que constituyen destinos importantes de la migración boliviana hacia la Argentina, y en los que encontramos ciertos hallazgos comunes vinculados a los jóvenes generaciones de familias migrantes y sus experiencias de movilidad.⁵ Nuestras investigaciones nos posibilitaron compartir múltiples espacios y tiempos con los jóvenes, lo que nos ha permitido recuperar sus experiencias y sentidos con respecto a

4. En este sentido, no pretendemos soslayar su origen nacional o el de sus padres, sino poner el énfasis en sus múltiples experiencias de movilidad y en los modos en los cuales los jóvenes, en todo caso, dan cuenta de estos aspectos.

5. En este caso, no es nuestra intención realizar una comparación exhaustiva entre ambas localidades sino visibilizar ciertos contrapuntos que consideramos relevantes para el análisis. Para una descripción más detallada de ambos contextos y de las características del trabajo de campo sugerimos consultar Maggi y Hendel (2019).

la elección de las escuelas a las cuales asisten, y las relaciones intra e intergeneracionales que se despliegan a lo largo de dicho proceso.

Partimos de registros de observaciones, entrevistas biográficas con jóvenes que forman parte de familias bolivianas y entrevistas etnográficas realizadas a otros actores de las comunidades educativas. Estas fueron recuperadas del trabajo de campo desarrollado en dos instituciones educativas de nivel medio ubicadas en la ciudad de Córdoba y en el noroeste del Gran Buenos Aires.⁶ Dichas entrevistas fueron realizadas a 45 jóvenes, de entre 12 y 26 años, que entre 2017 y 2019 residían en los lugares recién mencionados y que han transitado parte o la totalidad de su formación escolar en Argentina. Aquellos pasajes que transcribimos a lo largo del escrito son los que han resultado más significativos para ilustrar lo que desarrollamos en el transcurso este escrito. El análisis de las mismas se realiza teniendo en cuenta reflexiones que surgen del registro etnográfico de múltiples actividades con los jóvenes y las familias. A su vez, esta información se complementa con el registro y análisis de documentos y datos estadísticos nacionales, provinciales y de las localidades donde trabajamos.

En cuanto a las prácticas sociales, las experiencias con jóvenes nos han demostrado que es necesaria una convivencia prolongada para transformar la resistencia en confianza y, por qué no, en afecto. Si bien no es fácil crear un espacio propio en los ámbitos escolares y lograr, al mismo tiempo, despegarse del rol docente, los recreos, las salidas y, muy especialmente, las “horas libres” resultan clave para ir construyendo un lugar otro. En este sentido, entendemos la observación participante como el estar en y participar en maneras de conocer sobre los mundos y las acciones de otras personas (Pink, 2009; Mendoza, 2017); lo cual, inevitablemente, supone el desarrollo de cierto tipo de confianza y afectividad (Guber, 1991).

Problematizar la(s) diversidad(es): la elección de escuelas como campo de indagación

La creciente problematización en la academia latinoamericana en torno a experiencias formativas en contextos educativos interculturales lo presentan como un campo de indagación bastante reciente, pero muy prolífero. En Argentina, la vinculación de los grupos migrantes con el sistema educativo suele ser poco atendida en las investigaciones educativas. Respecto de la escolarización primaria, los trabajos dan cuenta de cómo circulan entre docentes y directivos representaciones prejuiciosas y estigmatizantes hacia niños pertenecientes a diferentes colectivos migrantes, y las marcas que esas representaciones y prácticas tienen en las vidas de ellos (Cohen, 1999; Neufeld y Thisted, 1999; Diez, 2016; Novaro, 2011; Novaro y Diez, 2011), lo cual pone en discusión el supuesto de integración en el paradigma educativo vigente (Domenech, 2010; Martínez, 2016).⁷

Entre los trabajos que mejor abonan nuestras preguntas a los fines propuestos en este artículo, encontramos un conjunto de investigaciones que han puesto la mirada en cómo son percibidas y estigmatizadas las escuelas a las cuales asisten predominantemente niños migrantes según su ubicación en los barrios periféricos de las ciudades –“la escuela del fondo”– (Domenech, 2013, 2014); o bien asociadas a algún colectivo nacional –“la escuela de los bolivianos”– (Novaro, 2016). Estos aportes, sin embargo, no avanzan sobre *cómo se llega*, o bien respecto de *cómo se eligen* estas escuelas a las que asisten los niños –y mucho menos los jóvenes– de familias migrantes.

6. Los nombres empleados para referenciar a las instituciones, así como los de los jóvenes y demás personas que se recuperan en este trabajo han sido modificados a los fines de preservar en el anonimato de quienes participaron en estas investigaciones.

7. En particular, se han destacado las formas subordinadas con las que niños migrantes son incorporados en la escuela mediante el silenciamiento de sus voces, la creación de estereotipos sobre sus trayectorias formativas previas y paralelas a la escuela, y las bajas expectativas de desempeño. También se ha analizado cómo ciertas prácticas que pretenden ser de reconocimiento desde la escuela tienden a operar como marcación-folklorización, así como las estrategias que ponen en juego los niños para desmarcarse.

8. Es importante aclarar que la obligatoriedad del nivel secundario también es reciente. En este sentido, tras su sanción en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional 26.206, el universo de instituciones educativas se reconfiguró: la creación de escuelas secundarias en los barrios periféricos y la reestructuración de las ya existentes transforman a este suceso en un hito a considerar en la historia particular de cada institución.

9. Cabe aclarar que entre 2015 y 2019 se profundizaron en la Argentina una serie de políticas neoliberales que tuvieron su correlato en la cuestión educativa. La ley 26.206 siguió –y sigue– vigente pero muchas de las políticas que permitían la efectivización de los derechos allí reconocidos se vieron suspendidas o modificadas.

Por otra parte, los trabajos sobre las experiencias formativas de jóvenes en escuelas secundarias son aún más recientes.⁸ Estos destacan que pese a que la escolarización media es altamente valorada por las familias migrantes (Cerrutti y Binstock, 2012; Arana, 2016), el sostenimiento resulta más dificultoso (Novaro, 2011; Beheran, 2011). Al respecto, un grupo de estudios que nos interesa destacar se ha centrado en las experiencias formativas a partir de la perspectiva de jóvenes y descendientes de migrantes: en relación con el acceso al derecho a la educación (Groisman y Hendel, 2017); a la relación entre las experiencias formativas y las trayectorias migratorias y de movilidad (Maggi y Hendel, 2019, 2021); a los sentidos de la escolarización (Lemmi, Morzilli y Moretto., 2018) y a las formas de apropiación de las escuelas por parte de jóvenes migrantes en trayectos de educación secundaria (Hendel, 2020b).

Con respecto a los antecedentes y vacancias sobre la *elección de escuela* como tema de indagación, los estudios sobre educación y desigualdad en América Latina han puesto históricamente el foco en las ventajas y desventajas que les hijos “heredarían” de sus familias, dejando de lado las estrategias y decisiones que estas implementan para elegir el establecimiento educacional al cual asistirán sus hijos (Orellana Caviedes, Bellei y Contreras, 2018). Sin embargo, en algunos países (Chile y, en menor medida, Colombia) estos aspectos de las investigaciones han comenzado a cambiar en las últimas décadas como consecuencia de la promoción y parcial adopción de políticas de mercado en el campo educacional (Bellei, 2015). En el caso de la Argentina, si bien es posible rastrear algunas publicaciones referidas a la problemática, el desarrollo de investigaciones en relación con este tema todavía es escaso. El antecedente más relevante data del año 2007 y se trata de una obra que da cuenta de un contexto en el cual se comenzaba a percibir con mayor contundencia la creciente presencia de las lógicas de mercado en el ámbito educativo, tanto en la dimensión material de la oferta, como en la de los discursos legitimadores de sus lógicas (Narodowski y Gómez Schettini, 2007). De todos modos, las transformaciones educativas que tuvieron lugar a nivel nacional desde el año 2006 en adelante,⁹ con la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación, modificaron los términos del debate. La mayoría de las investigaciones desarrolladas de allí en más focalizaron su mirada en las estrategias educativas de familias residentes en *countries* y barrios cerrados (del Cueto, 2007); en las aspiraciones, estrategias y oportunidades de las élites con respecto a la elección escolar (Tiramonti y Zeigler, 2008); en las estrategias de apropiación y reproducción de capitales específicos por parte de sectores acomodados a fin de conservar su posición privilegiada dentro de la estructura social (Martínez, Villa y Seoane, 2009); y en las élites y las escuelas católicas (Fuentes, 2013; Ziegler y Gessaghi, 2021), entre otras. Una mención aparte requiere el trabajo de Jiménez Zunino (2019), que pone la mirada en las diferentes elecciones según origen social, e identifica diferencias al interior de las familias en relación con sus miembros según el género y la posición en la fratría. De este modo, concibe a las familias como posibles lugares de reproducción social diferenciada para sus miembros.

Otro aspecto relevante a señalar, tanto con respecto a las investigaciones latinoamericanas en general como argentinas en particular, es la prevalencia de la perspectiva adulta en la reconstrucción y análisis de los procesos de elección de escuelas. La mayoría de los estudios hacen alusión a “las familias” como agente central, lo que da cuenta de una unidad de análisis algo difusa en la cual prima el punto de vista de padres y madres. En el caso de las familias atravesadas por situaciones de desigualdad, algunos autores afirman que, al optar por la escuela más cercana, “no eligen”, o bien que “ir a la escuela cercana es no-elegir” (Orellana *et al.*, 2018), aspecto que retomaremos a lo largo del escrito.

En el presente artículo partimos de la premisa de que la perspectiva juvenil debe constituir un elemento clave en la definición y desarrollo de políticas públicas que apunten a la transformación de la educación secundaria en Argentina y América Latina. A continuación presentamos los sentidos en torno a la “elección” de las escuelas que los jóvenes reconstruyen en dos instituciones para poner en tensión el supuesto de la “no-elección”, sin por ello dejar de tener en cuenta limitantes y restricciones estructurales. En el primer caso, precisamente para mostrar cómo las escuelas del barrio son apropiadas, y por tanto, aquella “no-elección” es resignificada; en el segundo caso, presentamos una escuela ubicada lejos de los barrios de residencia de las familias migrantes, que nos permite complejizar la asociación entre escolarización de sectores populares y proximidad barrio-escuela.

La escuela del barrio: entre la proximidad geográfica y la apropiación juvenil

La escuela de Ciudadela (Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires)¹⁰ está emplazada en una calle diagonal, como escondida, a pesar de encontrarse a metros de dos centros comerciales muy importantes de la zona. El jardín de infantes ubicado a su lado llama la atención, pues tiene una gran imagen de una chola en su fachada. El mural de la secundaria (que comparte edificio con la primaria) es distinto. Sus muros están ilustrados con imágenes que remiten a las actividades que “la identifican”: el teatro, la música, la literatura.¹¹ La puerta es una reja que, en días de calor, permite ver el pequeño *hall* que oficia de entrada. De vez en cuando, hay jóvenes y padres sentados en un banco, esperando a que alguien les atienda. Si se llega en horario de recreo, ese mismo *hall* está repleto de niños y jóvenes de entre 12 y 18 años. Sus charlas, cánticos y gritos pueden escucharse desde la calle.¹²

Se trata de una edificación antigua y pequeña, de dos pisos y un patio al fondo. El primer piso forma parte de una ampliación relativamente nueva y solo cuenta con dos aulas, una preceptoría y dos baños. Dicha ampliación tuvo lugar cuando, debido a las transformaciones educativas que conllevó la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria (2006), la institución se vio en la necesidad de completar el trayecto formativo de seis años; momento en el cual, como veremos, la escuela recurrió a las redes familiares y de paisanaje de la colectividad boliviana para garantizar su continuidad. Desde entonces, la población de origen boliviano, y en menor medida paraguayo, peruano y venezolano, conforma más del 70% de la matrícula,¹³ haciendo de esta una escuela reconocida por autoridades, directivos, docentes, padres y por el mismo estudiantado, como una escuela *diversa* o, en sus propios términos, “intercultural” (Hendel, 2020a, 2020b).

Sin embargo, ese carácter diverso de la escuela no aparece, en un principio, como el motivo de su elección. Los testimonios de los jóvenes dan cuenta, en una primera instancia, de que la decisión fue tomada por otros. La reconstrucción biográfica permite identificar quiebres y tensiones que, en algunos casos, coinciden con el paso de la escuela primaria a la escuela secundaria, con su crecimiento (de niños a jóvenes) y con sus experiencias de movilidad:

R: Primero estaba todo bien cuando estudiaba en Bolivia de primero a tercero; me vine a estudiar acá por el tema del trabajo de mi mamá, mi hermana estaba bien pero yo no estaba bien, porque a mí me hacían *bullying* [...], entonces mi mamá siempre me cambiaba de escuela, una era la que estaba cerca de casa, otra me tocó

10. Ciudadela es una localidad ubicada en la parte sur del partido bonaerense de Tres de Febrero, en la zona oeste del Gran Buenos Aires, Argentina. Lugar de paso, de circulación, de comercio e intercambio, se encuentra a mitad de camino entre una de las estaciones de tren y terminales de ómnibus más importantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “Liniers”, y la estación de tren que lleva el nombre del barrio, “Ciudadela”.

11. La escuela cuenta con una única orientación, en Arte-Teatro.

12. Este artículo se basa en registros etnográficos previos a las transformaciones que conllevó la pandemia de COVID-19 en las escuelas y que ha afectado significativamente su organización espacial y temporal, entre otros aspectos.

13. Según datos provistos por la misma escuela, en el año 2018, sobre un total de 218 estudiantes, el 29,35% eran nacidos en Bolivia, el 41,74% eran argentinos hijos de padres bolivianos, el 5,96% eran nacidos en otros países y el 22,93% eran argentinos.

por el centro creo [...] No sé, no sé por qué pasaban, me parece que a mí sola me pasaban esas cosas, porque entraban personas nuevas y no les hacían eso, pero donde más estuve muy, muy mal fue en Dock Sud, en la escuela esa chiquita que me inscribió mi mamá. Me inscribió ahí porque era más cerca de la casa. (Rita, 18 años, provincia de Buenos Aires, entrevista, 2019)

L: Después mi mamá me cambió a esta escuela porque ella trabaja en Liniers y era un largo viaje desde Laferrere hasta acá [...]. (Laura, 18 años, provincia de Buenos Aires, entrevista, 2019)

Conocimos a Rita y a Laura en el año 2018, cuando cursaban cuarto año en la escuela secundaria de Ciudadela. Como les otros jóvenes con quienes trabajamos, venían de muchos viajes entre distintas ciudades de Argentina y sus ciudades de origen en Bolivia (Santa Cruz de la Sierra y Cochabamba, respectivamente). Tal como hemos analizado en otros escritos, ambas reconocen en sus trayectorias educativas experiencias previas de discriminación en otras escuelas y otros barrios (Dock Sud y Laferrere), que coinciden con sus viajes iniciales a la Argentina, pero que luego se reiteran. En este contexto, las decisiones en torno a las escuelas elegidas expresan asimetrías y tensiones intergeneracionales que también se encuentran presentes en la definición del proyecto migratorio y que se expresan en los modos en que los jóvenes dan cuenta de las diversas fragmentaciones que suelen caracterizar sus trayectorias escolares (Maggi y Hendel, 2019). A su vez, se trata de dinámicas fuertemente atravesadas por situaciones de desigualdad, precarización laboral y dificultades para acceder a una vivienda, que no es posible soslayar. Por otra parte, la narración de la elección escolar desde el prisma juvenil emerge permeada de una dimensión espacial en la cual prima el criterio de cercanía geográfica de la escuela a su lugar de residencia o al lugar de trabajo de los adultos.

Aquí resulta interesante volver sobre la historia de la escuela de Ciudadela vista desde la perspectiva de los adultos, para complejizar el análisis y observar que el carácter diverso al cual aludimos previamente no escapa al etiquetamiento mencionado en el apartado anterior:

Junto conmigo entró una nueva directora [...] una excelente persona y, bueno, la fuimos tratando de levantar. Justo se dio también que a finales de los 90 empezó a llegar más población extranjera, y se había puesto en este barrio el mote de 'esa es la escolita pobre del barrio'. La otra, la que está sobre la avenida principal, era como la escuela de la clase media, como si este barrio fuera la Recoleta. Y después, con el correr más del tiempo, yo, como vivo a seis cuadras del colegio, se escuchaba el comentario: 'Ah, así que usted es docente ahí en la escuela de los bolivianos'. Y, entonces, yo decía: 'Sí, de los bolivianos, de los peruanos, de los argentinos, de los ucranianos' [...]. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, provincia de Buenos Aires, entrevista, 2018)

La "escolita pobre del barrio" o la "escuela de los bolivianos" son comentarios que dan cuenta de una escuela "marcada", estereotipada, por quienes residen a su alrededor. En esta escuela, esto se ve atravesado por un intento de la población "más antigua" del barrio de distinguirse de la población migrante latinoamericana que ha comenzado a asentarse en la zona hace aproximadamente 25 años, pero que, a pesar del tiempo transcurrido, no deja de ser considerada por algunos sectores como una población de reciente llegada, caracterización que acentúa su extranjería. Tanto la elección de escuelas etiquetadas como "propias de ciertos colectivos" o "de ciertos barrios", como aquellas que se encuentran cercanas a los hogares de las familias (aspectos

que muchas veces se solapan) han sido interpretadas como una “no-elección” (Orellana *et al.*, 2018). En este artículo nos gustaría entrar en debate con esta afirmación desde tres perspectivas distintas: por un lado, la visión de los adultos marcando la relevancia de las redes de paisanaje; por otro lado, el punto de vista de los jóvenes, sus deseos y preferencias, y sus disputas por incidir en dicha elección; por último, la reconstrucción de ciertos casos en los cuales queda en evidencia que la escuela que eligen, en ciertas oportunidades, no es la que les queda cerca.

Con respecto a la relevancia de las redes familiares y de paisanaje en la elección escolar, la historia de la escuela, y específicamente la ampliación de su trayecto formativo, pone en evidencia cómo operan esos lazos que actúan sobre las elecciones y las opiniones que los adultos se forman con respecto a las instituciones escolares:

Y cuando pasamos de tener el Tercer Ciclo nada más a tener la secundaria completa, claro, nos faltaban alumnos para abrir el 4to. Año. [...] Entonces justo cayó un papá de la comunidad boliviana que yo había tenido a sus hijos, que habían egresado en 3er Año. Le digo: ‘Ay, buen día’ [...] y le comenté lo que nos estaba pasando. Le digo: ‘Vaya usted que conoce tanta gente, vaya, empiece a buscar los chicos estos para que vengan y terminen su secundaria’. Y él me empezó a contar, [...] que en la Capital la escuela los aceptaba a los chicos sin ningún problema pero [había] discriminación [...]. Y, bueno, así que no había otro lugar donde ir y empezaron a anotarse acá. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, entrevista formal, 2018 citado en Hendel, 2020b, p. 77)

Resulta significativo que aparezcan aquí nuevamente las experiencias de discriminación escolar incidiendo en la elección de los adultos. Por un lado, porque dan cuenta de que el criterio de proximidad geográfica no es exclusivo al momento de la elección escolar. Luego, porque visibiliza la relevancia de las redes familiares y de paisanaje (incluso en un sentido de solidaridad hacia la institución escolar) y, por último, porque la centralidad que otorga el relato a las experiencias de discriminación ubica a los jóvenes en un lugar de relevancia y protagonismo con respecto a la elección escolar. Sin embargo, entendemos que esto último también puede comprenderse como parte de la disputa que los jóvenes llevan a cabo por encontrar una escuela donde sentirse parte. Para profundizar esta línea argumentativa les proponemos volver a las experiencias de Rita y Laura:

R: Después me volví a Bolivia y ya las cosas cambiaron, ya no me hacían ese *bullying* y por eso el año pasado cuando yo entré acá tenía miedo que hubiera alguna persona que me vuelva a hacer lo mismo. Entonces yo no quería quedarme acá [...]

E: ¿Y qué pasa en esta escuela?

R: No, acá el primer día que llegué me trataron bien, Santi fue la primera persona que me trató bien porque no teníamos banco, él fue amable y de abajo me trajo un banco hacia arriba. Estaba sola, no soy de las personas que conviven con los demás o que te busca charla, yo me quedo sola y si me hablan les hablo, y si no me hablan, no. No fue lo mismo que cuando estuve en la primaria, ahora no me hicieron *bullying* por ser boliviana y antes sí me hacían mucho *bullying* por ser boliviana (Rita, 18 años, provincia de Buenos Aires, entrevista, 2019)

L: [...] así que alquilé una casa, no, una pieza ahí y nos vinimos acá, como me queda la escuela más cerca me inscribió acá y fue como que acá me identifiqué más porque

hay muchos de Bolivia, como que hay mucha interculturalidad, hay mucho de eso acá y me abrí, [risas] eso, esa es mi vida. (Laura, 18 años, provincia de Buenos Aires, entrevista, 2019)

Si bien en ambos relatos vuelve a aparecer la proximidad geográfica como elemento que incide en la elección escolar, nos interesa detenernos aquí en el desplazamiento que realizan de esa primera elección tomada por otros a una decisión que se prolonga en el tiempo y en el devenir de sus trayectorias escolares. Entran en juego allí las relaciones intrageneracionales que logran forjar lazos de afecto y cuidado, y cierta dimensión diversa o intercultural del estudiantado que les mismos estudiantes identifican, y en la cual se re-conocen. Aspectos que leemos como dimensiones significativas de las formas en que estos jóvenes se apropian de su experiencia escolar secundaria; formas que no se pueden disociar de los contextos témporo-espaciales y de los momentos de las trayectorias biográficas en los cuales dichas decisiones tienen lugar. Estos aspectos deben ser contemplados en relación con las diferencias en las posibilidades de negociar y disputar que tienen los jóvenes que recién comienzan sus estudios secundarios; y otros, como el que veremos a continuación, en los cuales se encuentran próximos a terminar dicho nivel escolar.

Esa apropiación escolar, que hemos analizado en otros escritos a la luz de las formas en que estos jóvenes habitan los espacios escolares y barriales, y de los sentidos que para ellos adopta la experiencia de la escuela secundaria, también se expresa en la persistencia de seguir eligiendo esta escuela incluso luego de haberse mudado a lugares distantes. Es este el caso de Juan, por ejemplo, quien, al comenzar a cursar sexto año comentó que había tenido que mudarse a José C. Paz, un distrito relativamente alejado, dado que su madre se había ido a vivir con su nueva pareja. El trayecto de la nueva casa a la escuela implicaba dos horas de viaje (dos colectivos y tren), que realizaba cotidianamente para llegar a la escuela a las 7.30 y luego de regreso. Ese mismo año, también Joanna dio a conocer que su familia se había mudado nuevamente a Lugano (CABA) y que ella, ya cursando el último año, había decidido seguir acudiendo a la misma escuela.

De esa decisión tomada por otros a esta última elección de seguir asistiendo a la misma escuela a pesar de la distancia se abre un abanico de dinámicas, muchas de las cuales pueden pensarse como apropiaciones de distinto tipo de una experiencia escolar que requiere ser analizada desde el prisma de los jóvenes para comprender sus múltiples aristas y sus futuros posibles.

La escuela del centro. Apuestas educativas familiares y redes intrageneracionales

El edificio de la escuela es una construcción moderna imponente de mediados del siglo XX. Se encuentra ubicada en una ochava en el corazón de Nueva Córdoba, a dos cuadras de la "ciudad universitaria", por tanto el movimiento de universitarias es permanente. Para ingresar a la escuela hay que subir unas escaleras y transitar un *hall* techado con una estructura apenas apoyada en unas columnas. En toda esa explanada suelen verse desde la vereda a jóvenes reunidos a toda hora de la jornada escolar. El patio con las canchas deportivas de la escuela rodea el edificio y queda separado de la vereda por alambrados.

Esta institución es uno de los colegios nacionales de educación secundaria históricos en la ciudad, que tras la descentralización educativa pasó a depender

del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. En este pasaje, dejó de ser un colegio, para tomar el nombre de Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) N° X. sin embargo, sigue siendo “el Ortiz de Ocampo”, y rara vez en la escuela alguien se refiere a este como IPEM N° X.

Al Ortiz de Ocampo asisten alrededor de mil quinientos estudiantes entre los turnos matutino y vespertino. Para sorpresa de muchos docentes que ingresan a dar clases imaginando un estudiantado residente de los barrios céntricos, la escuela es el punto de encuentro de jóvenes de alrededor de 260 barrios de Gran Córdoba.¹⁴ Aproximadamente el 25% de los estudiantes vienen de los barrios de la periferia sur, donde residen mayoritariamente los migrantes regionales. En este sentido, es la escuela secundaria que mayor cantidad de estudiantes de origen migrante tiene la provincia (y obviamente también en la ciudad),¹⁵ oriundos principalmente de Bolivia y Perú, y en menor medida de Paraguay, entre otros.

Desde la perspectiva de la directora de la institución, las razones de la elección del establecimiento por parte de las familias migrantes no son distintas a las que se ponen en juego por parte de otras familias: su ubicación céntrica es una atracción particular para los sectores populares de la ciudad, y el hecho de que sea reconocida por su histórico prestigio permite congregarse a estudiantes de diversos sectores socioeconómicos.

E: Siempre tuvo esta cosa de ‘la escuela del centro’, cierta imagen de ascenso, en todos o la mayoría de los chicos, una imagen que se fue acentuando durante un tiempo en la escuela, un tiempo de estabilidad importante, bueno después [suspiro] bueno, los tiempos que pasan en las escuelas... a la mañana es una escuela muy, muy heterogénea, muy diversa en su población de estudiantes, este...

E: ¿Y por la tarde?

D: Es menos diversa, en términos socioeconómicos, si querés [...] este... a la mañana vos ves, así, sin números, pero más presencia de hijos de profesionales, clases medias, medias-medias... pero muy mezclado, y eso está bueno, a la tarde la brecha, la diferencia se achica, son más sectores populares [...] yo siempre lo pongo a eso como una fortaleza, la diversidad, el contacto con el otro, al mismo chico vos le preguntás y te dice, ‘hay muchas orientaciones, mucha gente’; eso me parece que es una fortaleza de la escuela a potenciar, y bueno, eso se va sectorizando, las clases medias se van yendo para las escuelas privadas, el *country*, toda la cosa... todavía como se mantiene en algún espacio donde hay un contacto con la diversidad, entonces me parece una cosa a potenciar. (Directora del Ortiz de Ocampo, Córdoba, entrevista, 2019)

La referencia a esta escuela como *heterogénea, diversa* cobra un sentido diferente al poner en relación la ubicación territorial céntrica del establecimiento con la presencia numerosa de migrantes. Es preciso destacar que esa diversidad como elemento *a potenciar* no es abordada permanentemente como marcación por la mayor parte de los actores escolares, y en el proyecto institucional no se explicita nada respecto de dicha heterogeneidad. En un trabajo anterior (Maggi y Trabalón, 2019), al revisar las formas de apropiarse de las instituciones educativas por parte de mujeres migrantes, dimos cuenta de que las relaciones basadas en el respeto y afecto que les docentes garantizan facilitaban la permanencia en el espacio escolar. Aunque las instituciones no pueden reglar la totalidad de las prácticas que en ellas se desenvuelven, son espacios donde se habilitan o no ciertos discursos y formas de interacción. Las dinámicas de

14. Tomando como parámetro la división de barrios realizada en el último censo de 2010, que identifica 486 barrios en el departamento capital (ciudad de Córdoba y alrededores), a esta escuela asisten estudiantes de más de la mitad de barrios del departamento.

15. La escuela tenía en 2018 una tasa migrante del 9,3 por ciento, cuando la proporción de jóvenes migrantes en la matrícula del nivel secundario en la provincia de Córdoba es del 0,94 por ciento. Es decir, diez veces más alta. Para 2019, la escuela tenía más del 10% de estudiantes migrantes, de los cuales la mayoría son de origen boliviano (63,4%) y peruano (26,14%).

marcación/discriminación operan bajo repertorios más sutiles. Sin embargo, cuando la directora encuentra ‘más diversa’ la composición socioeconómica del turno mañana, también remite a que se trata del turno más seleccionado por las familias migrantes, en particular por las de origen boliviano.

D: La cosa funciona así, hay una preinscripción para primer año entre agosto-octubre, vienen a inscribirse todos los papás y se sortea el turno. Generalmente, la mayor parte de la gente, por diversas razones, prefiere a la mañana.¹⁶ Entonces, cuesta mucho sostener la matrícula del turno tarde en esta escuela y en todas... Hay mucha presencia de chicos bolivianos, de origen boliviano a la mañana, eso quiere decir que los padres están muy atentos, hacen el trámite en tiempo y forma, se inscriben, entran al sorteo, y por eso están a la mañana. No son de los que vienen a esta altura del año [comienzos de marzo] para su primer año [...] entonces entran muchos en primer año en el turno mañana, por eso esa presencia importante en el turno mañana, hay como un cuidado especial de la familia, están atentos y vienen. (Directora del Ortiz de Ocampo, Córdoba, entrevista, 2019)

16. Esta institución se destaca por contar con una amplia posibilidad de elección, ya que cuenta con seis orientaciones. Además de la dinámica de preinscripción a primer año, hay una instancia de selección más temprana entre los estudiantes que pasan a cuatro años y eligen una orientación para su bachillerato. Quienes aprueban tempranamente van cubriendo las plazas de las especialidades de la mañana, dejando las plazas del turno tarde para los jóvenes que vienen de otras escuelas, o para quienes aprueban en instancias de exámenes finales el tercer año del curso, o para quienes por otras razones prefieren el turno tarde.

La importancia que madres (y padres) migrantes le atribuyen a la formación de sus hijos aparece recuperada con énfasis, al conseguir las plazas del turno matutino. Por cuestiones de espacio, en esta ocasión no podemos detenernos en los motivos de esta preferencia, aunque debe tenerse en cuenta que los tiempos de la movilidad entre los barrios de residencia y el centro de la ciudad tienen un peso importante. Principalmente porque quienes cursan por la tarde arriban a sus hogares entrada la noche, y ese es un tema de preocupación para madres, por razones de seguridad de sus hijos –y en especial de sus hijas–. Veamos cómo es reconstruida la elección de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes.

E: ¿Desde primero? ¿Y cómo llegaste a la escuela? ¿Cómo la elegiste?

L: A mi mamá le empezó a gustar. O sea, primero era en el instituto Atilio López, que es cerca de mi casa. Me dijo: ‘Mejor en el Centro, porque en el Centro es un poco mejor la educación’, por eso me trajo acá, a la escuela Ortiz de Ocampo, ya que está tan cerca de los colectivos. (Luciano, 18 años, Córdoba, entrevista, 2019, citado en Maggi, 2021: 214)

17. Hay que tener en cuenta que en Córdoba el transporte público es gratuito para estudiantes, docentes y personal escolar. Esta política de gratuidad del transporte permite optar sin restringir la elección de escuelas a la limitada oferta educativa de las cercanías residenciales, y principalmente, sin exponerse a situaciones de inseguridad al desplazarse por sus barrios (Maggi, 2021). El lugar estratégico del Ortiz de Ocampo por las paradas de las líneas de colectivo de zona sur pasa a ganar cierto protagonismo, pero es evidente que no agota el análisis. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el transporte público también es gratuito para estudiantes. En algunas situaciones de desplazamiento urbano hemos observado que varios estudiantes no contaban con una tarjeta SUBE, necesaria para viajar y tramitar el boleto estudiantil; la reiteración de estos registros da cuenta, en parte, de que el uso del transporte público parecería no ser una actividad realizada con frecuencia por algunos de ellos.

Luciano es un joven boliviano que transitó toda su trayectoria escolar en Córdoba. Vive en un barrio de histórica presencia boliviana que cuenta con varios centros educativos de nivel secundario, pero su mamá consideró que era más conveniente apostar a una formación educativa en una escuela del centro, y eligió a la Ortiz de Ocampo porque le quedaba cómodo el colectivo.¹⁷

Por otra parte, y tal como ya veíamos en el apartado anterior, las redes migratorias resultan verdaderas tramas de información y asistencia (Cassanello, 2014). Padawer y Diez (2015) plantean, para el caso de las familias bolivianas, cómo las redes sociales de paisanaje brindan la posibilidad de desplazarse y afianzar las oportunidades educativas –y laborales– de las siguientes generaciones. En una conversación con Severina sobre por qué inscribió a sus hijos en el Ortiz de Ocampo, ella dijo entre risas: “porque está ya de mi hermano su hija, estaba yendo de la Eloísa [cuñada] sus hijas, yo pienso [pensé] también ponerlos a los míos para que vayan todos juntos” (Severina, Córdoba, entrevista, 2019). En el mismo sentido, César, un joven que se encuentra cursando en el Ortiz de Ocampo su primer año, cuenta que a su madre le recomiendan amigas y conocidas paisanas inscribirlo en esta escuela para su trayecto secundario.

E: ¿Vos cómo llegaste a este cole? ¿Tenés algún hermano?

M: Con los pies.

C: ¡Estaba por decir eso!

E: ¡Ay, me han hecho muchas veces ese chiste! Todos me dicen, “caminando”. Y después les digo, “Ah, ¿venís caminando?”, “No, me tomo un colectivo”. ¿Entonces?

C: Con los pies, profe, caminás al colectivo¹⁸ [...] [Risas] Yo no tengo ningún hermano. Tengo, pero son tres chiquitos y tengo un hermanastro. Y ese fue al colegio del barrio, así que no... Mi mamá vende ropa y muchas de las clientas que tiene mi mamá, todas esas que son amigas o conocidas porque también son bolivianas, sus hijas o sus hijos van a este colegio. Y le recomendaron este colegio a mi mamá. Y bueno, me dijo, “Te voy a meter a este colegio”. “Bueno”, le digo. Porque yo en la primaria tenía un amigo también, que iba a este colegio. (César, 13 años, y compañeros de 1er. año del Ortiz de Ocampo, Córdoba, entrevista, 2019)

18. Citamos extendidamente los sentidos del *llegar* a partir del humor para dar cuenta de la confianza y relación que se establece durante las entrevistas, pero también para captar códigos generacionales. Por ejemplo al referirse a quien entrevista como “profe” (pese a que quien realiza la entrevista no es docente de la institución), y a la vez remitirse en confianza, con un trato sumamente informal.

Mientras que a nivel familiar circula la información entre redes de vecindad, parentesco y paisanaje, las dinámicas de sociabilidad juvenil también se activan. El caso que presentamos a raíz del relato de Eneas es especialmente revelador para dar cuenta de estas dinámicas. Eneas es un joven de familia boliviana, nacido en Argentina; es el menor de tres hermanos varones y describe la preocupación de su madre en relación con las burlas por su pequeña contextura física. La presencia de su hermano y la asistencia de sus amigos (con quienes transitó el primario en una escuela barrial) en la misma escuela secundaria tranquiliza a sus padres.

E: ¿Y viniste a esta escuela porque tu hermano ya venía acá?

En: No, él también vino aquí, iba a otra escuela, y se vino a cambiar aquí. Él entró porque mi mamá creía que a mí me iban a hacer burla. Entró para que me acompañe a mí también [...] [yo] quería ir al Ortiz de Ocampo, pero por mis amigos, por ellos. Y mi mamá tampoco quería, quería buscar otra escuela, la escuela de mis hermanos...

L: ¡y luego la hicimos convencer! (Eneas, 13 años, y amigos de 1er. año del Ortiz de Ocampo, Córdoba, entrevista, 2019)

Entonces, si bien la elección de la escuela es de las familias, y en estas, el peso de la decisión recae en adultes, las redes de amistad intrageneracional también se activan para inclinar la elección en pos de garantizar la asistencia a escuela a la que asisten amigos o conocidos.

Reflexiones finales, apropiarse de la escuela

A lo largo de las últimas décadas, los estudios sobre migración y educación han dado cuenta de una serie de condicionantes que limitan las posibilidades de apropiación de las prácticas y espacios escolares por parte de niñas y jóvenes que forman parte de familias migrantes. En este artículo partimos de algunas de esas dinámicas (como la discriminación y estigmatización) para dar cuenta de cómo en el proceso de elección de las escuelas se ponen en juego formas de apropiación de la experiencia escolar por parte de los jóvenes.

La predominancia de la perspectiva adulta en la reconstrucción de estos procesos ha signado las investigaciones sobre la temática, lo que ha invisibilizado el rol de las juventudes en una decisión que les involucra directamente y repercute sobre sus proyectos de vida. En nuestro caso, la formulación de este recorte problemático responde a aspectos e interrogantes que han surgido de los recorridos etnográficos. La reconstrucción de las trayectorias socioeducativas de jóvenes en movimiento ha dado lugar a narraciones sobre esta problemática atravesadas por tensiones intergeneracionales y creación de lazos intrageneracionales que no se habían hecho tan evidentes hasta el momento.

La escuela de Ciudadela en el Gran Buenos Aires aparece, en un principio, como el típico caso de institución marcada desde la perspectiva adulta y elegida por las familias migrantes por su proximidad geográfica. Sin embargo, la reconstrucción etnográfica pone en evidencia la presencia de procesos mucho más complejos: la incidencia de las experiencias de discriminación previa de los jóvenes en la elección de los adultos, la relevancia de las redes familiares y de paisanaje (incluso en un sentido de solidaridad hacia la institución escolar) y el peso de los lazos intrageneracionales forjados por los jóvenes como condición de continuidad. Esto último se hace particularmente evidente en los casos en que las familias se mudan a lugares distantes y los jóvenes eligen seguir asistiendo a la misma escuela. Las formas de apropiación juvenil de la experiencia escolar emergen de la mano de referencias al carácter diverso e intercultural de la institución, es decir, a su forma de hacer escuela junto con jóvenes que también forman parte de familias migrantes de diversos países latinoamericanos, aunque predominantemente, de Bolivia. Formas que se tejen sobre una trama previa de experiencias de discriminación.

Por su parte, la escuela Ortiz de Ocampo del Gran Córdoba se consolida como una institución diversa, porque los jóvenes en movimiento “hacen escuelas”. El puntapié que al respecto nos interesaba resaltar es por qué se elige esta y no otra escuela céntrica remite al valor de una mirada etnográfica atenta, que encuentra en el azar de un trazado de líneas de colectivo puntuales (y escasas) para conectar los barrios periféricos con el centro una dimensión comprensiva de prácticas de territorialización que se conjugan con formas de apropiarse colectivamente de esta escuela. La posibilidad de asistir con amigos es un atractivo tanto para los padres como para los jóvenes. Por tanto, mientras las primeras familias pueden haber llegado por la facilidad del transporte público en su afán de “mejorar” la formación educativa de sus hijos, apostando a espacios más valorados en la relación centro-periferia, la conformación de un espacio escolar menos hostil que otros (debido a que las formas de discriminación y marcación adquieren rasgos más sutiles) se adquiere progresivamente mediante las dinámicas de apropiación que los propios jóvenes van consolidando en la configuración de lazos intrageneracionales de afecto, amistad y acompañamiento.

En ambos casos, el proceso de elección de las escuelas secundarias reconstruido desde el prisma de las jóvenes generaciones da cuenta de que allí se expresan tensiones intergeneracionales de distinto tipo. Al mismo tiempo, esas tensiones permiten entrever la relevancia que para ellos y ellas presenta la construcción de lazos intrageneracionales en los espacios escolares y el encuentro con pares en lo que algunos de ellos identifican como “diversidad” o “interculturalidad”. Esas tramas de afecto y compañerismo emergen a partir de este recorrido analítico como formas de apropiarse, de “hacer escuela” que consideramos sumamente relevantes al momento de pensar y diseñar qué es lo que la escuela secundaria debería ser.

Financiamiento

Este artículo recupera resultados de dos investigaciones individuales. Una corresponde al proyecto “La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires” de la Carrera de Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, iniciada en 2018. La otra, en el marco de la tesis doctoral “Experiencias escolares y expectativas educativas de jóvenes de origen boliviano en la ciudad de Córdoba”, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, iniciada en abril de 2016.

Agradecimientos

Agradecemos a los jóvenes que nos confiaron sus historias y a las autoridades, docentes y trabajadores de las escuelas que nos permitieron compartir la cotidianeidad que ellos transitan y coconstruyen. También al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por el financiamiento recibido, y a nuestras respectivas universidades.

Referencias bibliográficas

- » Arana, T. (2016). Representaciones sobre la escolaridad de las familias migrantes peruanas en Buenos Aires. *Argumentos*, 10(4), 65-69.
- » Beheran, M. (2011). Intersecciones entre trayectorias migratorias, escolares y laborales de jóvenes bolivianos y paraguayos residentes en un barrio del sur de la ciudad de Buenos Aires. En G. Novaro (Coord.). *La interculturalidad en debate* (pp. 225-244). Buenos Aires: Biblos.
- » Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- » Cassanello, C. (2014). *Historia reciente de los inmigrantes bolivianos en la Argentina, 1970-2000*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, Buenos Aires, Argentina.
- » Cerrutti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria*. Buenos Aires: UNICEF.
- » Cohen, N. (1999). Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 13/14(40/41), 623-638.
- » Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo; UNGS.
- » Diez, M. L. (2016). Interculturalidad y migración: reflexiones sobre política educativa e identificaciones étnicas y nacionales en Argentina. *Caja Negra*, 12, 133-145.
- » Domenech, E. (2010). Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio*, 1, 2-13.
- » Domenech, E. (2013). Escuela, pensamiento de Estado e inmigración boliviana: entre la nacionalización y la búsqueda de reconocimiento de la alteridad. *Argumentos*, 15, 116-149.
- » Domenech, E. (2014). “Bolivianos” en la “escuela argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos. *REMHU*, 22(42), 171-188.
- » Fuentes, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 682-703.
- » Groisman, L. y Hendel, V. (2017). Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina. *Crítica Educativa*, 3(3), 5-24. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.277>
- » Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- » Hendel, V. (2020a). Cartografías del peligro. Desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019). *Historia y Sociedad*, 39, 184-212.
- » Hendel, V. (2020b). Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). *PERIPLOS*, 4(1), 67-95.
- » Hendel, V. y Maggi, F. (2021). Venir de muchos viajes. Experiencias de movilidad de jóvenes de familias bolivianas en Argentina. *Migraciones*. En prensa.
- » Hendel, V. y Novaro, G. (2019). Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. *Revista del IICE*(45), 57-76.

- » Jiménez Zunino, C. (2019). Modo de reproducción escolar en las clases sociales cordobesas. Un análisis desde las transmisiones intergeneracionales. *Temas Sociológicos*, 25, 291-327.
- » Lemmi, S., Morzilli, M., y Moretto, O. (2018). "Para no trabajar de sol a sol". Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 39(2), 117-136. <https://doi.org/10.34096/runa.v39i2.5188>
- » Maggi, M. F. (2021) Apuestas educativas como forma de territorialización de familias migrantes bolivianas en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Periplos*, 5(2). En prensa.
- » Maggi, F. y Hendel, V. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento. *Temas de Antropología y Migración*, 11, 11-35.
- » Maggi, M. F. y Trabalón, C. (2019). Migrantes, madres y alumnas: las diversas presencias de mujeres bolivianas en escuelas de Córdoba (Argentina). *Autoctonía*, 3(2), 201-223. <https://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.123>
- » Martínez, L. V. (2016). Niñez y migración: concepciones sobre los derechos sociales en la escuela. *Alteridad*, 11(1), 10-20.
- » Martínez, M. E., Villa, A. y Seoane, V. (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Mendoza, K. (2017). *Adolescentes y jóvenes migrantes en Bizkaia: Prácticas de vida y socialidad*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- » Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (Comp.) (2007). *Escuelas y familias: problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- » Neufeld, M. R. y Thisted J. A. (Comps.) (1999). "De eso no se habla...". *Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Novaro, G. (2011). Introducción. Interculturalidad y educación. Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires: Biblos.
- » 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. (2016). Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina. *Nómadas*, 45, 105-121.
- » Novaro, G. y Diez, M. L. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? En C. Courtis y M. Pacecca (Eds.) *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo* (pp. 37-57). Buenos Aires: Editores del Puerto y ADC.
- » Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230007>.
- » Padawer, A. y Diez, M. L. (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. *Revista Antropológica*, 23(35), 65-92.
- » Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. Londres: Sage.
- » Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38.

- » Rockwell, E. (2006). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV).
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- » Tiramonti, G., Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- » Ziegler, S. y Gessaghi, V. (Comp.) (2021). *La formación de las élites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos*. Buenos Aires: Manantial.