

Adolescencias migrantes y acceso a la educación

Boletín OAJ - 2024/03
Septiembre 2024

#3

ESCUELA Y
MIGRACIÓN

Índice:

Introducción: algunas palabras
iniciales de diagnóstico

1 - Las adolescencias migrantes
en Argentina.....pág. 4

2 - Avances y obstáculos en el
acceso a la educación de las
adolescencias migrantes....pág. 5

3 - Las adolescencias migrantes
en la escuela secundaria: repre-
sentaciones docentes y percep-
ciones de estudiantespág. 9

4 - Algunas conclusiones desde
el OAJ.....pág. 16

5 - Bibliografía.....pág. 17



Introducción¹: algunas palabras iniciales de diagnóstico

Las políticas de ajuste económico llevadas a cabo desde el Estado nacional a partir de la asunción de la actual gestión generalizan y profundizan una crisis que se evidencia en múltiples dimensiones de la vida común. La destrucción de puestos de trabajo, el aumento del costo de vida, el recorte del gasto público, el cuestionamiento sobre la universalidad de los derechos, y la consecuente retirada del Estado de muchas de sus funciones básicas son algunos indicadores de una política regresiva que, al ritmo que aumenta la concentración de la riqueza, profundiza las desigualdades y deteriora las condiciones de existencia de la población. La educación, por supuesto, no sale invicta de este embate, que impacta de manera específica en el sistema educativo. La degradación del Ministerio de Educación a Secretaría -absorbida por el mega Ministerio de Capital Humano- y la disminución del presupuesto asignado al sector, algunas de cuyas expresiones son la decisión de no prorrogar el FONID y la flamante suspensión, en el Presupuesto 2025, del 6% del PIB para el financiamiento educativo que establece la Ley de Educación Nacional, han generado dificultades en el mantenimiento de la infraestructura escolar, en la adquisición de materiales didácticos y en la implementación de programas de inclusión educativa, además, por supuesto, de impactar directa y negativamente en las condiciones laborales de los docentes de todos los niveles.

Otra cara del efecto que este ajuste tiene en el espacio educativo se evidencia en la disputa de sentidos que allí se reproducen sobre cuál debería ser el rol de la escuela como institución, cuáles las responsabilidades del cuerpo docente, qué tipo de estudiantes deberían producirse, qué modalidades de enseñanza es necesario impulsar, para qué se enseña y para qué se aprende, entre otras múltiples preocupaciones. Aunque estos debates no son en absoluto nuevos, y forman parte de la discusión cotidiana en la comunidad educativa y la academia, irrumpen con particular fuerza en contextos de crisis, como el actual, en la agenda política, mediática y/o comunicacional. Para tomar nota de este suscitado interés, basta recordar las múltiples opiniones acerca del cierre de las escuelas durante la pandemia, los repetidos discursos que responsabilizan en su totalidad del deterioro de la educación a los docentes, las discusiones sobre la educación como servicio esencial y las propuestas sobre *vouchers* educativos, entre otros. En síntesis, la educación genera y revitaliza pasiones encontradas. ¿A qué se deben estos -en muchos casos- acalorados debates y demandas que parecieran entender que la escuela es la causante de todos los males y, por lo tanto, la que debe resolverlos? Una posible respuesta radica en lo que las sociedades esperan de la educación y de la escuela.

Retomando algunas de estas discusiones, este boletín articula la cuestión educativa -fundamentalmente, aquella ligada a la educación secundaria- con otra temática que (re) aparece cada tanto, con mayor o menor intensidad, en la arena pública: la migración.

¹ Este boletín, uno de cuyos temas principales es la educación, se realiza en un contexto de ajuste y desfinanciamiento de los sistemas educativos y de ciencia y técnica del país. De todos modos, y a propósito del mismo, investigadores y docentes seguimos comprometidos con la producción y socialización de datos y resultados de investigaciones que buscan colaborar con la garantía del derecho a la educación en todos sus niveles para todos los habitantes del país.



En primer lugar, la escuela es una de las primeras instituciones con la que las familias migrantes se vinculan al llegar al país de destino. Por supuesto, la relación del sistema educativo con la migración no es reciente. Desde sus albores, y como una de las respuestas estatales ante el fenómeno migratorio que atravesó a nuestra nación desde su constitución como Estado, a la escuela se le encomendó la misión de producir ciudadanos argentinos, ligados a UNA Nación y a UNA Patria, y de generar la fuerza de trabajo que requería el desarrollo de un modelo de producción capitalista incipiente (Puiggrós, 1990; Bertoni, 2007). Con sus particularidades nacionales, dicho proyecto fue asumido por las élites gobernantes de la región. En ese sentido, “los sistemas educativos latinoamericanos son contemporáneos al Estado-Nación moderno y tuvieron una clara misión de convertir la “barbarie” en “civilización” (Tenti Fanfani, 2007, pág.27). La incorporación de las nuevas generaciones a la comunidad nacional y al sistema productivo se haría entonces - aunque no solamente, claro está- a través de la escuela estatal. Es así que esta institución se iría consolidando en el imaginario social como una instancia pensada para el progreso de la sociedad y, en ciertos momentos históricos, como promesa y garantía de movilidad social. En parte podemos encontrar aquí una explicación a las exigentes demandas que suelen dirigirse a ella y los males de los que se la suele acusar.

A su vez, la cuestión migratoria emerge hoy en ocasiones ligada a representaciones sociales negativas y discriminatorias, que asocian la presencia de migrantes con el aumento de la criminalidad, la desocupación, la escasez de recursos y el abuso de servicios públicos como la salud y la educación (Halpern, 2009; Mármora, 2002). Basta mencionar las decisiones de gobiernos provinciales como los de Salta, Jujuy y Mendoza, y los proyectos legislativos que están circulando para el cobro de la asistencia sanitaria a extranjeros, como también las propuestas de arancelamiento universitario para estudiantes migrantes en carreras de grado, y cobro diferencial para estudiantes de posgrado, entre otras situaciones.

Se trata de iniciativas que, en última instancia, remiten a una (histórica) caracterización del migrante como un *otro* que compite de manera desleal por el acceso a recursos y bienes, imagen que se reactualiza y se adapta según la coyuntura, y que emerge con particular énfasis en contextos de crisis. En esta lógica del “chivo expiatorio”, se proyectan sobre la población migrante las frustraciones, miedos y angustias sociales (Cohen, 2004). Esto genera un riesgo que no debe ser subestimado: la retroalimentación de los discursos de odio puede habilitar sucesivos desplazamientos en esta caracterización. Así, la figura del migrante como competidor puede dar paso a otros estatutos de otredad, como el del invasor o enemigo social y de clase, situación que haría justificable, y hasta deseable, su eliminación.

En síntesis, hasta aquí un pantallazo de los discursos y acciones estatales que, sin ser originales, cobran nuevas formas en el presente.

Partiendo de este primer diagnóstico, y considerando la multiplicidad de aristas que podrían abordarse sobre los cruces entre migración y educación, el boletín propone focalizar en un grupo poblacional en particular: las adolescencias migrantes.

Este recorte se fundamenta en dos motivos principales: el nivel medio ha estado bajo la lupa de especialistas en la materia, educadores, actores de la política y de la sociedad en general, señalándose que la mayor evidencia de la denominada “crisis de la educación” se localiza fundamentalmente allí, en la escuela secundaria. En segundo lugar, entendemos que las adolescencias migrantes representan un caso paradigmático para analizar trayectorias educativas en nuestro país, por dos razones. La primera, porque transcurren en una institución que, como hemos mencionado precedentemente, fue pensada en sus inicios para homogeneizar y asimilar la diferencia y la alteridad (fundamentalmente la de alumnos de familias de pueblos originarios y de familias migrantes). Y aunque su función irá mutando



e incluyendo miradas, prácticas y enfoques interculturales y respetuosos de la diversidad, las tensiones entre resabios de elementos asimilacionistas y modelos inclusivos resultan recurrentes en la cotidianeidad escolar. En segundo lugar, por el carácter selectivo con el que se configuró el nivel secundario en Argentina y en la región. En contraposición a la escuela primaria, que nace con intención de universalidad, el nivel medio lo hizo desde la exclusión social (Núñez y Pinkasz, 2020), rasgo que no ha desaparecido completamente hoy, aun en el marco de su masificación y reciente obligatoriedad.

En consecuencia, el objetivo del boletín es abordar algunos de los múltiples factores involucrados en los procesos de desigualdad que atraviesan el acceso a la educación de los adolescentes migrantes, entendiendo además que el tramo formativo del nivel medio potencialmente incidirá en las trayectorias educativas posteriores. Con este fin, el boletín integra el análisis de diversas fuentes cuantitativas y cualitativas. Por un lado, se obtuvo información del Censo 2022² y del Tablero de datos abiertos del ex Ministerio de Educación de Nación³. Por otra parte, se presentan algunos datos de la Encuesta de Trayectorias Adolescentes (ETrA), una encuesta no probabilística desarrollada por el Observatorio de Adolescentes y Jóvenes en 2023, destinada a adolescentes de 12 a 18 años residentes en espacios urbanos pobres del AMBA (barrios populares y/o de cercanías a estos)⁴.

Asimismo, se recuperan datos de la Encuesta Nacional Migrante de Argentina, edición 2023⁵, en la cual las autoras del boletín tuvieron una participación activa. Finalmente, se incorporan hallazgos de estudios cualitativos desarrollados por investigadoras del OAJ, que incluyen entrevistas a adolescentes migrantes y a docentes de nivel primario y secundario, como la tesis de maestría de Beatriz Alor (2024), y el Proyecto UBACyT dirigido por Anahí González.

El escrito se organiza en los siguientes bloques: primero se efectúa una breve caracterización de las adolescencias en contexto de migración, luego el segundo apartado tiene como objetivo brindar un panorama sobre los avances y obstáculos que experimentan las adolescencias migrantes en su acceso a la educación, tanto en términos normativos, como de políticas y experiencias. El tercer apartado analiza las trayectorias educativas de los adolescentes desde su propia perspectiva, como también a través de las representaciones sociales que los docentes construyen en torno a la presencia migratoria en las escuelas. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

1. Las adolescencias migrantes en Argentina

2 Datos censo 2022 de Argentina: https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos_total_pais/

3 <https://data.educacion.gob.ar/nivel/secundario-comun>

4 La Encuesta de Trayectorias Adolescentes (ETrA), realizada en el marco del proyecto “Observatorio de políticas y prácticas de las agencias de control social en la gestión de la población de adolescentes y jóvenes: violencias estatales, riesgos y seguridad pública” (PIP 1069/2021-2023 GI), se aplicó entre abril y octubre 2023 en el Partido de San Isidro con el apoyo de la Red de Juventudes de Cáritas, y en Morón y Quilmes con el de la Asociación Civil ETIS. Se obtuvieron un total de 322 respuestas válidas.

5 La ENMA, que cuenta con dos ediciones -2020 y 2023- y tiene representatividad nacional, es desarrollada por una articulación de la academia con un amplio conjunto de organizaciones de migrantes de todo el país. Más información aquí: <https://www.encuestamigrante.ar/>



Según el Censo Nacional 2022, la cantidad de adolescentes nacidos en otro país asciende a 85.843, cifra que representa solo el 2.4% del total de adolescentes de la Argentina. La población migrante presenta una pirámide poblacional invertida a la nacional, con una base más angosta y mucho más amplia en las edades activas. Esto se debe a que, en general, las personas migran siendo adultas y el nacimiento de los hijos se produce ya en el país de destino, quienes obtienen la nacionalidad argentina.

Esto nos lleva directamente a proponer una definición más amplia que la condición de extranjería para el análisis de las adolescencias *en contexto de la migración*, entendidas como aquellas “cuyas vidas y derechos también se ven afectados por la migración y las políticas para regular la movilidad internacional y los derechos de las personas migrantes” (Ceriani Cernadas et al, 2014). Entre ellas se encuentran los adolescentes que nacieron en otro país, pero también los hijos de migrantes; los retornados o hijos de migrantes retornados, los niños migrantes no acompañados o separados, y quienes permanecen en su país de nacimiento cuando la familia emigra. No obstante, resulta importante aclarar que, aun cuando en este trabajo haremos referencia a adolescencias migrantes en términos amplios - como aquellas *en contexto de migración* - los datos analizados provienen de distintas fuentes, que tienen a su vez diferentes unidades de análisis y métodos de producción. Por lo tanto, en ocasiones no es posible distinguir las distintas categorías que engloba este concepto.

Esta aclaración no implica en modo alguno la intención de homogeneizar al colectivo de adolescencias migrantes, pues entendemos que el mismo comprende una diversidad de situaciones, trayectorias y experiencias.

Tal como lo evidencia la literatura, la intersección de la condición migratoria con otros factores - como el país de origen, la clase, el nivel socioeducativo, la zona de residencia, las causas de la migración, el tiempo de residencia en el país, la situación documentaria, el estatuto migratorio, el género, por mencionar solo algunos - genera barreras y dificultades específicas para el acceso y la permanencia en el sistema educativo, así como particulares dinámicas de segregación y discriminación.





Escapa a los objetivos de este boletín la pretensión de captar todas estas intersecciones, que han sido estudiadas en otras investigaciones (en algunas de las cuales quienes escribimos estas páginas hemos participado) más bien nos interesa abrir el debate y continuar aportando a las discusiones que se dan en el ámbito académico pero también entre quienes diseñan políticas públicas, son activistas o militantes de derechos de los migrantes, así como entre las mismas organizaciones migrantes y efectores de derechos en distintos ámbitos públicos.

2. Avances y obstáculos en el acceso a la educación de las adolescencias migrantes

Argentina cuenta con un marco normativo, tanto internacional como nacional, que establece sin lugar a dudas que el acceso al sistema educativo de la población migrante debe producirse en igualdad de condiciones que la de origen nacional. Algunos de los tratados internacionales que resguardan este derecho son la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y su protocolo (1951); la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960); la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención Americana de Derechos Humanos- Pacto de San José de Costa Rica (1969); la Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes - (1989) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), entre otros.

A nivel nacional, la Ley de Migraciones N° 25.871 (2003), además de establecer la igualdad en el acceso de migrantes y refugiados a todos los niveles del sistema educativo, como también la prohibición de generar restricciones basadas en la condición migratoria, subraya el deber del Estado de adoptar medidas tendientes a facilitar la regularidad migratoria. A esta norma se suma la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) -a partir de cuya sanción se extendió la obligatoriedad de la educación desde la sala de cinco años del nivel inicial⁶ hasta la finalización del nivel secundario- que indica que es responsabilidad del Estado garantizar a las personas migrantes sin DNI el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de todos los niveles del sistema educativo, asegurando además la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio del derecho a la educación para todos los habitantes de la nación. Asimismo, la LEN establece la responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación en el dictado de normas generales sobre revalidación, equivalencia y reconocimiento de títulos expedidos y de estudios realizados en el extranjero. Este corpus se complementa además con la Ley General de Reconocimiento y Protección al Refugiado 26.165 (2006); la Ley General de Reconocimiento y Protección de las Personas Apátridas 27.512 (2019) y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061 (2005).

⁶ En Argentina la sala de 5 es obligatoria desde 1993 y la sala de 4, desde 2014 a partir de la sanción de la Ley N° 27.045. Para una ampliación de este asunto ver: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>



Este marco normativo, además, se ha robustecido con diversos instrumentos emitidos por el ex Ministerio de Educación de la Nación, que han tenido como objetivo reducir o sortear los obstáculos que pudieran presentarse en el acceso al sistema educativo para la población migrante. Como ejemplo de ello⁷ pueden mencionarse la Resolución N° 3356/19 de Reconocimiento de Estudios Extranjeros, que establece la no exigibilidad de aprobación de saberes de las áreas de formación nacional para el reconocimiento de estudios extranjeros de nivel secundario; y la N° 232-E/2018 de Reconocimiento de Estudios de la Educación Obligatoria de la República de Venezuela, que flexibiliza los requisitos de documentación educativa probatoria para el estudiantado de ese origen⁸.

Asimismo, más allá de las medidas específicamente destinadas a la población migrante, es importante señalar que a partir de lo que algunos autores denominan la era posneoliberal - iniciada con el comienzo de la recuperación luego de la crisis de 2001- se han llevado a cabo ciertas políticas educativas y sociales que han tenido como horizonte la reducción de desigualdades socioeconómicas que afectan a los sectores vulnerabilizados, e impactan en las trayectorias educativas de los estudiantes que los integran.

Basadas en un enfoque de derechos, entre estas políticas⁹, que han incluido tanto cuestiones de infraestructura y recursos como apoyos económicos para el acompañamiento de trayectorias, pueden incluirse la Asignación Universal por Hijo (AUH), las Becas Progresar, el Programa FinEs, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Conectar Igualdad, y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), entre otras. Se trata de medidas que, aún no específicamente diseñadas para el estudiantado migrante, también lo han incluido entre sus destinatarios. No obstante, algunas de ellas presentan ciertos límites que se vinculan fundamentalmente con requisitos documentarios y de tiempo de residencia en el país, como es el caso del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR). Esta política, que contaba, hasta mayo de 2023, con 28.012 becarios extranjeros¹⁰; de los cuales 14.584 correspondían al nivel obligatorio (Florez, 2023), fueron implementadas en el año 2014 con el fin de fortalecer las trayectorias educativas de estudiantes pertenecientes a sectores socioeconómicos vulnerables en el nivel obligatorio, superior y en la formación profesional, promoviendo la permanencia, el egreso y la reinserción educativa.

7 Hacemos mención aquí a disposiciones únicamente vinculadas a los niveles de la educación obligatoria, pues son las que afectan directamente al nivel medio.

8 Esta disposición fue emitida en el mismo período en que se encontraba vigente el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 70/17, que limitaba derechos y garantías contenidos en la Ley N° 25.871, afectando al conjunto de la población migrante, incluida la venezolana.

9 Como parte del Proyecto de investigación PIP "Observatorio de políticas y prácticas de las agencias de control social en la gestión de la población de adolescentes y jóvenes: violencias estatales, riesgos y seguridad pública", hemos elaborado una cartografía de políticas públicas y dispositivos nacionales (período 2017-2023) destinados a adolescencias y juventudes. La breve reseña efectuada aquí sobre las políticas y programas se nutre de dicho trabajo de sistematización y mapeo más amplio.

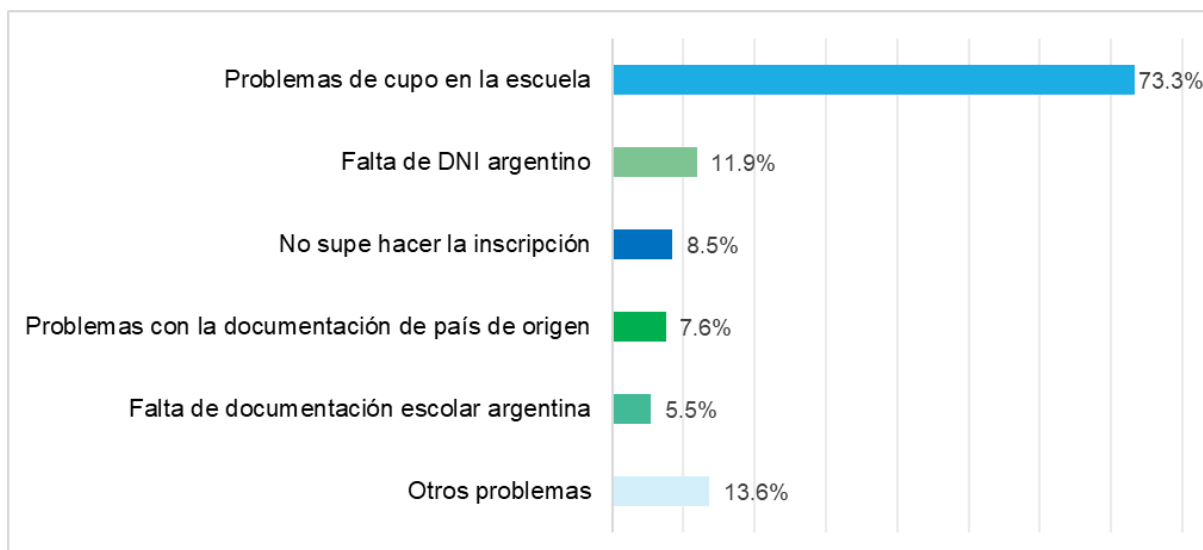
10 Aunque actualmente se emplea el término "becarios", el modo de denominar a la población destinataria del Programa ha sufrido modificaciones que no remiten únicamente cuestiones semánticas, sino a distintas formas de concebir a los sujetos de las políticas públicas. Así, inicialmente el Programa hacía referencia a "titulares de derechos", para luego dar paso a los sucesivos rótulos de "beneficiarios" y "becarios". Entendemos que estos cambios evidencian el desplazamiento de un modelo de política pública basado en un enfoque de derechos, a uno centrado en la lógica de asistencia y tutela, donde el mérito emerge como requisito para el merecimiento del auxilio estatal.



Y aunque sus requisitos han ido mutando con los años, reduciéndose el tiempo de residencia exigido para el Nivel Obligatorio, e incluso restableciéndose, a partir de 2021, la posibilidad de que extranjeros con residencia legal no inferior a dos años pudieran postularse -posibilidad que había sido suspendida en el año 2018 mediante el Decreto 90/2018 (CAREF, 2024)-, estas becas actualmente exigen contar con DNI y un plazo de residencia legal de dos años en el país para el Nivel Obligatorio (16 a 24 años), y uno de cinco años para Nivel Superior (17 a 24 años). De modo similar, la AUH -medida de seguridad social que exige para su percepción la prueba de concurrencia a establecimientos educativos públicos y de controles de salud- requiere, para beneficiarios y/o progenitores extranjeros, la acreditación de dos años de residencia legal en el país, período que puede extenderse si se considera el período de irregularidad migratoria, el trámite de residencia y la obtención del DNI (Ceriani Cernadas, 2023). En síntesis, se trata de exigencias que pueden obstaculizar las trayectorias del estudiantado migrante si se tiene en cuenta que, a menor tiempo de residencia en el país, las condiciones de acceso a derechos para la población migrante suelen ser peores (Debandi et. al (2021), lo que torna aún más imprescindible la acción estatal para su resguardo.

A pesar de la identificación de estas barreras, que surgen del mismo diseño de determinadas políticas, es importante señalar que, si se compara la edición 2020 de la ENMA con la de 2023, encontramos que el acceso a la educación de la población migrante ha tenido una evolución favorable. Indicio de ello es que el porcentaje de quienes tienen hijos escolarizados e indicaron haber tenido inconvenientes en el acceso a la educación fue menor en la última edición (13.1% vs 20% en 2020). Según esta fuente, el principal inconveniente reportado por quienes se encontraban dentro de este universo fue la falta de cupos, sumado a otros problemas relacionados con la falta de DNI argentino, con la inscripción, con el reconocimiento de estudios y documentos del país de origen, y con problemas vinculados a la documentación escolar argentina, tal como se observa en el siguiente gráfico.

Inconvenientes para el acceso a la educación de hijos/as de personas migrantes en la Argentina



Fuente: ENMA 2023. N=236



Al respecto de la falta de vacantes, es importante considerar que se trata de una problemática estructural que afecta tanto a familias argentinas como a las migrantes. Asimismo, el conjunto de los inconvenientes reportados por la ENMA encuentra una de sus causas en la heterogeneidad de los sistemas de inscripción de las distintas jurisdicciones de Argentina, que establecen diversas exigencias, criterios de asignación y modos de inscripción (Hendel, 2024). Además, la falta de información que afecta tanto a agentes del sistema educativo como a la propia población migrante refuerza aún más estos obstáculos, que ilustramos aquí a partir de testimonios de adolescentes que han experimentado la discrecionalidad de la burocracia administrativa durante las solicitudes de acceso y admisión a las instituciones educativas. En contradicción con el carácter igualitario de la normativa, en algunos casos el DNI persiste como requisito para el ingreso y permanencia, hecho que afecta las trayectorias educativas de estos estudiantes, principalmente de aquellos que provienen de sectores populares vulnerabilizados (Alor y Villar, 2022).

Como aún no tengo el DNI, muchos colegios no me aceptaban porque no tenía el documento o porque vivo en un barrio donde las calles no están todavía señalizadas y no tienen numeración.¹¹ (estudiante migrante de Bolivia que asiste a una escuela media de la Localidad de Moreno).

Testimonios como el precedente encuentran puntos de contacto con otro dato que la ENMA 2023 ha evidenciado y que da cuenta, una vez más, de que aún persisten brechas entre el texto de la norma y la realidad a la que se enfrentan las familias migrantes en su vínculo con el sistema educativo: el porcentaje de quienes han tenido inconvenientes en el acceso a la educación de sus hijos es mayor entre quienes manifiestan no poseer DNI (18.7%) que entre quienes sí lo poseen (12.8%).

El reconocimiento de estudios cursados en el país de origen también suele encontrar obstáculos, algunos de los cuales surgen de prejuicios sobre las calidades educativas de los países de origen, basados a su vez en sesgos de clase, etnia y nacionalidad. En función de los mismos, los equipos directivos de las escuelas, desconociendo el marco legal vigente, llevan a cabo prácticas discrecionales que, en algunos casos, interrumpen la continuidad educativa del estudiantado en contexto de la migración, tal como se desprende del siguiente testimonio de una joven migrante de Bolivia:

Nosotros llegamos a la Argentina con mis papás a mitad de año, en el 2010. En Bolivia yo estaba cursando quinto grado y justo en junio mis papás decidieron venir acá, entonces dejamos la escuela, y cuando quisimos anotarnos acá y continuar el ciclo lectivo no podíamos, así que perdí todo ese año y recién en el 2011 regresé a 5º grado¹². (estudiante migrante de Bolivia que asistió a una escuela media de la Localidad de Moreno).

Lo narrado hasta aquí nos brinda un panorama tanto de los avances como de los obstáculos que aún persisten para las adolescencias migrantes.

Si hacemos un balance, podríamos afirmar que, en Argentina, aunque aún persisten obstáculos para las adolescencias migrantes, estas enfrentan menos barreras legales para acceder a la educación en comparación con otros países.

11 Alor, B., y Villar, R. *Migraciones, educación y desigualdad Prácticas y estrategias de invisibilización*, Buenos Aires, 2022, p. 7.

12 Alor, B. "Representaciones y Estrategias: Trayectorias de jóvenes universitarias de Bolivia, Paraguay y Perú", (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2024), p. 101.



Sin embargo, este aspecto auspicioso -que surge principalmente de la garantía normativa y el acceso universal a la educación obligatoria que existe en nuestro país- no debe ocultar la vulnerabilidad que enfrenta la población migrante, por su no pertenencia “natural” a la comunidad nacional, frente a los cambios de orientación gubernamental, así como frente a las micro discrecionalidades de funcionarios y miembros de la burocracia de distintos niveles. Por ejemplo, frente a directivos de escuelas que deciden exigir más “papeleo” a una familia migrante que a una nacional para la inscripción de sus hijos. Asimismo, otro aspecto que complejiza la cuestión se relaciona con los procesos de violencia simbólica que forman parte de instituciones como la escuela, y que afectan de un modo específico las trayectorias de las adolescencias migrantes, como analizaremos a continuación a partir del discurso tanto de docentes como de los propios estudiantes.

3. Las adolescencias migrantes en la escuela secundaria: representaciones docentes y percepciones de estudiantes

Violencia simbólica, estereotipos y discriminaciones

En primer lugar, es importante detenernos en el carácter velado y oculto de ciertas manifestaciones de la violencia simbólica. Para que sea eficaz, esta “...debe ser reproducida tanto por quienes se benefician de ella como por quienes se ven dañados. Del mismo modo, que hablemos de un tipo de violencia simbólica no implica que no existan efectos en la realidad concreta en las vidas de quienes la reciben, ya que esta violencia se materializa en palabras, acciones y posiciones de desventaja, resultantes de su reproducción cotidiana”. (González, 2023, pág. 282)

Algunos cambios efectuados en relación al tratamiento de la diversidad en espacios educativos, sobre todo en las primeras décadas de la postcrisis del 2001, colocaron en agenda la importancia del respeto por las diferencias y la visibilización de la cuestión intercultural. Ello se plasmó, por ejemplo, en las mencionadas leyes de Migración y Educación Nacional, como también en cambios en los contenidos curriculares. A su vez, estas iniciativas se enmarcaron en procesos que implicaron transformaciones tanto a nivel de políticas públicas como de discursos que incidieron en los “marcos interpretativos” sobre la diversidad migratoria (Grimson y Soria, 2017). Aunque estos cambios tuvieron cierta influencia en los imaginarios sociales acerca de las diversidades migratorias, cabría preguntarse si modificaron de raíz los sentidos comunes que circulan acerca de las migraciones, en general, y en particular, en el ámbito educativo. En un contexto como el actual, en el que los discursos de odio y las manifestaciones discriminatorias parecerían florecer sin tapujos, nos interesa visibilizar qué representaciones persisten aún- algunas latentes y otras más evidentes- en la escuela y cómo pueden generar procesos educativos desiguales, trayectorias educativas diferenciadoras y/o desigualdades invisibles (Saraví, 2019).

Las miradas que circulan en la escuela sobre los estudiantes migrantes están cargadas de sentidos y de significados que se sostienen en la sedimentación de capas de símbolos, ideas y prenociones históricamente construidas (Buratovich, 2021a). Además, son miradas que provienen de múltiples actores que se encuentran posicionados en distintos lugares en términos de poder, tanto material como simbólico.



Dada su capacidad de disciplinamiento y sanción, los docentes, por ejemplo, ocupan un lugar de poder frente a sus estudiantes. De hecho, aún frente a las mutaciones que experimenta tanto la institución educativa como el rol docente, su posición de autoridad (pedagógica) hace que sus enunciados tiendan a no ser cuestionados, y que sus efectos de verdad recaigan sobre el conjunto del estudiantado. De ese modo, no solo la mirada que los estudiantes nacionales construyen sobre la alteridad y la diversidad se encuentra atravesada por el discurso de la institución y de los docentes (Kleidermacher y Lanzetta, 2019), sino también la de los propios estudiantes migrantes.

En nuestras investigaciones¹³ encontramos discursos docentes como los siguientes:

o **Estereotipos según grupo migratorio**

En este caso, se trata de asociaciones de ciertos atributos en función de la pertenencia étnico-nacional. Así, en diversas investigaciones propias (Cohen, 2009; González y Gonza, 2016; González y Plotnik, 2011; Tavernelli, Buratovich y González, 2021) y de otros especialistas en la materia (Novaro, 2015; Díez y Novaro, 2011) se han detectado estereotipos que elaboran los docentes según se trate de estudiantes bolivianos, paraguayos, peruanos, asiáticos o de otras nacionalidades. El riesgo de los estereotipos radica en que orientan acciones que pueden llegar a reforzar procesos de exclusión y desigualdad. Es la ya trabajada por varios autores “*profecía autocumplida*” o “*efecto pigmalion*” (Sinisi, 2001) que impacta en las conductas de los estudiantes migrantes, quienes adquieren “personalidades” en función de la necesidad de adaptarse o resistirse a procesos discriminatorios cotidianos, círculo que profundiza las distancias entre estudiantes y docentes, como también entre los mismos estudiantes. Los prejuicios y los preconceptos que conforman las discursividades docentes pueden alcanzar relevancia tal que se conviertan en previsiones del comportamiento, generando un espiral de reforzamientos y reconfirmaciones de imágenes estereotipadas. De esta manera, “(...) las discriminaciones rutinarias, cada una de ellas en apariencia sin importancia, afectan a la integridad intelectual y moral de las personas, hasta influir en su personalidad.” (Wieviorka, 2008, pág. 220)

Depende de qué comunidad vienen, los chicos bueno, y esto suele ser un problema en el aula, **los chicos que vienen de la comunidad boliviana**, al igual que los que vienen del norte de nuestro país generalmente **son chicos muy retraídos, muy silenciosos**, ¿no? **vienen de una cultura que es así**, que es silenciosa. (Docente, escuela secundaria estatal, GBA)

A veces pasa que, con la mayor población digamos extranjera que suele ser boliviana o quizás de algunos otros países de Latinoamérica, [...] como que tienen a veces... son como muy **disciplinados**, y a veces por el hecho de ser extranjero por ahí pasa que son más **sumisos**, son más respetuosos, pero al punto que por ahí son más.... Como que no se sienten parte, a veces obviamente hay cuestiones también de bullying, uno trata de anticiparse a esas cosas, pero entre que ellos como por ahí **son más para adentro** digamos, de no responder tanto, y tienen compañeros a veces que son hostiles...(Docente, secundaria estatal, CABA)

13 Algunos de los resultados aquí presentados han sido analizados con mayor profundidad en: González Anahí (2024) Revisitando el relato del “crisol de razas”. Relaciones interculturales actuales en escuelas del AMBA. En Mera, C. (comp.) Migraciones y espacio urbano. Escenarios interculturales en la Ciudad de Buenos Aires y el AMBA. CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=3206&c=0>



Asimismo, las explicaciones acerca de las “identidades migrantes” que pueden rastrearse en las entrevistas a docentes nos hablan de “cuestiones culturales”. Lo decible y lo no decible desplaza a discursos abiertamente biologicistas que dan lugar a justificaciones “culturalistas”, es decir, que refieren a las características culturales de las comunidades migrantes para la adjudicación de atributos, sean positivos como negativos.

o **Sobre identidades e identificaciones nacionales**

A pesar de las evidentes transformaciones, tanto institucionales como de los modos de pensar la diferencia, y aunque existen experiencias aisladas que propician la inclusión de manifestaciones identitarias (nacionales o étnicas) diversas, en las escuelas la tarea de edificación de la identidad nacional continúa operando en la cotidianeidad. En ese sentido, la lógica homogeneizante y asimilacionista que caracterizó al sistema educativo en su conformación -fundamentalmente al nivel primario-, y que encuentra en la identidad nacional un elemento capaz de ayudar a reducir la complejidad fruto de la diversidad y heterogeneidad migratoria persiste hoy, incluso en el nivel secundario (Buratovich, 2021b).

Sí, diferencias culturales hay... en el lenguaje, es como que usan término acá que nadie conoce y ellos comparten. Yo los invito a que compartan, que cuenten como es allá, como era allá. Lo que usaban, sus tradiciones. Y bueno, yo les comento que acá, algunas tradiciones son diferentes, y que, **si están acá en Argentina, tiene que adaptarse a este territorio.** [...] A veces (los migrantes) no tienen ese respeto que tienen todos los argentinos por la bandera, como que a veces a los venezolanos les resbala por así decir... varias veces les he llamado la atención por eso, pero nada, **es cuestión de ir educándolos en los valores y las tradiciones de nuestro país.** (Docente, escuela primaria estatal, CABA)

o **Sobre la lengua como elemento demarcatorio del “nosotros”/ “otros”**

Uno de los elementos más evidentes de la otredad migrante, y que aparece de modo recurrente en nuestras investigaciones, es el tema de “la lengua”. Sobre todo cuando esa lengua proviene de alguna de las comunidades originarias que habitaban el territorio antes de la delimitación territorial que conformaría a la República Argentina como la conocemos actualmente. Estas lenguas evidencian el carácter *ficticio* de nuestra comunidad étnico-nacional y de nuestra constitución identitaria basada en una nación. Por ello, no es casual su lugar de subordinación frente al español e inclusive frente a otros idiomas, como el inglés o el francés, que se enseña como segunda lengua en muchas escuelas secundarias.





[...] Y bueno, le pregunté a uno de los chicos, y me dijo “no, **en casa hablamos guaraní, yo nací allá, pero yo no quiero... yo**”. Le digo, pero “no se nota, digamos, si vos no me decías, yo no me daba cuenta” y me dice “no, no, yo no”, como que...trata de acostumbrarse a hablar como nosotros, con el mismo, incluso... como si fuera... Y es un nene que está en primer año, **ese chico ya hizo ese proceso de no hablar, de sacarse su tonada, pero en la casa hablan** y bueno me pareció, muy llamativo... (Docente escuela secundaria pública, GBA)

o **Invisibilización de la discriminación por condición étnico-nacional.**

Un último aspecto a destacar radica en la importancia de evidenciar el conflicto subyacente a las relaciones interculturales. La negación de las características propias de este asunto conduce a su ocultamiento. En este sentido, comprender qué representaciones sociales circulan en las escuelas (a algunas de ellas hemos hecho referencia en los puntos anteriores) son un primer paso para desandar la naturalización e invisibilización de la discriminación hacia los migrantes.

¿... tenés algunas estrategias ya predeterminadas que digas “bueno, cuando se me presenta esta situación (discriminación étnico-nacional) voy a arrancar por este lado...”?

Las típicas que... O sea, tomando los problemas de no integración como un todo, digamos. A mí no...en principio, **no me termina interesando tanto si la no integración de un curso se da por motivos de que no se llevan bien o por cuestiones étnicas**, digamos. No me interesa, el asunto es que se relacionen todos con todos, lo más que se pueda. (Docente, escuela secundaria privada, CABA)

Hace unos años, Sinisi (2001) se refería a algunas de las experiencias educativas de los estudiantes migrantes como *los excluidos de adentro*. Desde aquellas investigaciones, ciertos debates, atravesados por el giro multicultural, han reconfigurado la problemática de la interculturalidad. En algunos casos, declaraciones abiertamente biologicistas y racistas parecieron dar paso a enunciaciones discriminatorias más sutiles y políticamente correctas. Hoy pareciera válido preguntarse acerca de la convivencia de ambos tipos de discursos.

Se trate de uno u otro tipo de enunciación discursiva, la naturalización de las relaciones discriminatorias son el primer paso para que la violencia simbólica se consolide como tal. En ese sentido, entendemos que es importante evidenciar estos procesos que, a veces son sutiles y otras veces más notorios, pero que sin duda persisten y se despliegan cotidianamente en las escuelas y que inciden en el transcurrir de la experiencia educativa. Visto de este modo, las manifestaciones discursivas discriminatorias no son solo un apodo hiriente o un estereotipo inocente, sino una marca que puede influir en las trayectorias educativas de las adolescencias migrantes, como veremos a continuación.

Trayectorias educativas de las adolescencias migrantes

Una de las particularidades que podemos encontrar en las trayectorias de las adolescencias migrantes se relaciona con las dinámicas de movilidad cíclica que involucran el retorno sucesivo al país de origen.



“Aquí en Argentina hice el jardín y la primaria, y después si no me equivoco, el 5º grado empecé a hacerlo en Bolivia porque me volví para allá de muy chica junto con mi mamá. Luego regresé para empezar la secundaria acá”, (Rosa, estudiante migrante de Bolivia que asistió a una escuela media de la Localidad de Moreno¹⁴). Rosa nació en Bolivia, en la Ciudad de Potosí, y migró a la Argentina en el año 2004, cuando tenía dos años de edad. Su retorno a Bolivia se produce por la precariedad en las condiciones de vida en la que vivía junto a su familia. La falta de trabajo estable, junto con los problemas de acceso a una vivienda digna, hicieron que Rosa tuviera que interrumpir sus estudios en el nivel básico, para darle continuidad en el país de origen. Años después, Rosa y su familia vuelven a emprender el ciclo migratorio a Buenos Aires, esta vez con la seguridad de habitar una vivienda gracias a la gestión de las redes de contacto. Estos constantes movimientos desde el país de origen al de acogida, y viceversa, conforman itinerarios migratorios dinámicos y complejos que involucran en algunos casos, contextos de desigualdad socioeconómica (Maggi, 2021).

Sin embargo, estas dinámicas de movilidad en los discursos de directivos y docentes suelen ser atribuidas a un rasgo cultural más que a un cuestionamiento acerca de las condiciones en las que se encuentran los estudiantes y sus familias, desconociendo las condiciones que justifican esta circularidad.

Por otro lado, la interrupción de los estudios en el país de origen están marcadas por las ventajas del acceso a la educación en el país de acogida: *“En Paraguay estábamos bien, pero vinimos acá puntualmente por el tema del estudio, porque mis papás solo estudiaron la primaria y querían que nosotros tuviéramos la oportunidad de llegar lejos, ese era su principal motivo”*¹⁵ (Sandra, estudiante que asistió a una escuela media de la Localidad de Moreno). Sandra es migrante del Paraguay, y llegó a la Argentina cuando tenía siete años de edad. Nació en Asunción, donde completó el segundo grado de la educación primaria. Su desplazamiento a Buenos Aires ocurre posteriormente al viaje de su familia (padre/madre), quienes habían estado residiendo previamente en la Argentina por cuestiones laborales.

En el caso de Sandra, su familia retorna al país de origen para esta vez, llevarla a ella y sus hermanas y hermano al país de acogida, con el fin de facilitarles el acceso a la educación. De manera que estos desplazamientos de movilidad circular al país de origen y de destino, brinda además la posibilidad de volver a emprender el ciclo migratorio, incluyendo esta vez a otros miembros del grupo familiar en el proyecto (Miranda, 2019). En este sentido, la posibilidad de acceso a bienes y servicios en el país de acogida inciden fuertemente en el desplazamiento de los hijos y su incorporación al proyecto migratorio, principalmente la gratuidad universitaria y de libre acceso.

14 Los nombres de las personas han sido modificados para resguardar sus identidades. Entrevista extraída de la ponencia: Alor, B., y Villar, R. *Migraciones, educación y desigualdad Prácticas y estrategias de invisibilización*, Buenos Aires, 2022.

15 Alor, B, “Representaciones y Estrategias: Trayectorias de jóvenes universitarias de Bolivia, Paraguay y Perú”, (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2024), p. 58.



Otra referencia que aparece en las trayectorias de las adolescencias migrantes cuando son entrevistadas, se relaciona con las tensiones asociadas a las pertenencias socioculturales, formas de hablar y rasgos fenotípicos. Como hemos analizado en el apartado anterior, en el modelo de enseñanza escolar todavía se identifica la persistencia de prácticas docentes que conllevan a una escasa atención de las identificaciones socioculturales y lingüísticas de los estudiantes migrantes y sus necesidades (Hetch et al, 2015). Esto se hace visible en las trayectorias de adolescentes que tienen una lengua materna como el guaraní y el quechua. Al ser el español la lengua dominante y de único uso en diferentes ámbitos, el reconocimiento de las pertenencias lingüísticas de origen queda por fuera del espacio escolar, generando un retrotraimiento de la lengua primera y relegando el ejercicio de las prácticas culturales de sus lugares de origen: *“Y también el tema del habla, mi papá habla guaraní y empecé a notar que cuando estamos en casa, él habla en guaraní, pero cuando estamos afuera no (...) Yo sé algunas palabras, apenas, mis hermanas sí saben, pero mi hermanito no”* (Sandra, estudiante migrante del Paraguay que asistió a una escuela media de la Localidad de Moreno, 2020).

A partir de los hallazgos del proyecto de extensión universitaria “Jajepytasota, Resistiremos”, de la Universidad Nacional de General Sarmiento¹⁶, encontramos que en la Provincia de Buenos Aires existen jurisdicciones de alto dinamismo migratorio, donde la diversidad lingüística de origen se hace presente también en el cotidiano escolar (Alor, Gómez y Córdoba, 2024). Sin embargo, dada la jerarquía y los procesos de discriminación lingüística, ocurren situaciones de violentamiento que hacen que algunas familias no continúen con la enseñanza de la lengua materna.

Después mi papá me dijo “mira hijita, no tenés que decir así porque estamos en otro país y todos se te pueden burlar de ti por la forma como estás hablando”. Entonces como que cambié un poco más mi lenguaje, pero nunca me olvidé como la forma de cómo hablo, nunca me olvidé. ((Rosa, estudiante migrante de Bolivia que asistió a una escuela media de la Localidad de Moreno, 2022).

A partir del testimonio anterior podemos observar cómo opera, en la experiencia estudiantil, la subordinación de lenguas a la que hicimos referencia en el apartado anterior desde el punto de vista docente. La condición del español como lengua dominante y la condición de dominadas por parte de las lenguas maternas con referencias étnicas, produce que las familias migrantes eviten incorporar las competencias lingüísticas por considerarlas como motivo de discriminación o de interferencia para los procesos de aprendizaje (Fernández, 2007). A su vez, ciertos docentes, por desconocimiento sobre los alcances de los derechos culturales y educativos de los estudiantes migrantes así como por la falta de herramientas pedagógicas en relación al abordaje de la diversidad sociocultural y lingüística, prohíben el uso de las lenguas maternas en los espacios escolares. Esto ocurrió principalmente en una de las escuelas morelenses analizadas, donde existe una presencia importante de estudiantes migrantes cuya lengua materna, en su mayoría, es el guaraní.

¹⁶ “Jajepytasóta: Resistiremos” es una propuesta de extensión realizada en el año 2023- 2024, en el marco de la 13^o Convocatoria Fondo Estímulo de la Universidad Nacional de General Sarmiento. El proyecto consistió en la implementación de espacios de formación para la promoción y fortalecimiento del derecho de la identidad cultural de las poblaciones migrantes en los espacios educativos del conurbano bonaerense. En particular, se trabajó con estudiantes de 3^o y 4^o año de nivel medio de tres escuelas de Cuartel V, localidad de Moreno, y con docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias de la misma localidad.



Estas condiciones son producto de las limitaciones o ausencias de la problematización política, pedagógica, institucional y disciplinar del tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en la formación docente (Martínez y Diez, 2019). Este proceso no es casual, ya que se maneja en concordancia con los rezagos del sistema escolar tradicional, enfocado tanto en la referida función civilizadora y homogeneizante respecto de las diferencias, así como del enraizamiento de la identidad nacional que identifica a la Argentina como descendiente de países europeos y blancos. Estas condiciones conllevan también a la aparición de *estereotipos culturales racializados* (Sinisi, 2001) que asocian ciertos atributos (como el silencio, la sumisión, la inteligencia, etc.) a determinadas referencias socioculturales o fenotípicas

En general no hay problemas en el aprendizaje de esos chicos [venezolanos]. Sí, quizás, a veces, con los chicos de nacionalidad boliviana, sí es un poquito más difícil; o hijos de gente de nacionalidad boliviana porque suelen ser gente muy tímida y no piden ayuda. Entonces eso es una dificultad, vos te das cuenta que quizás son chicos no están haciendo nada cuando llega el examen, después de estar un mes y medio dando clase. (Docente, escuela secundaria privada, CABA).

Por otro lado, estas representaciones también se trasladan al ámbito de la interacción, y terminan impactando en el aspecto relacional de las adolescencias migrantes. La vergüenza producida no solo por el reconocimiento discrecional de los saberes de origen, sino también por la condición de extranjería, es objeto de recurrente violencia cotidiana: *“Y nada, la escuela fue difícil por el tema de ser migrante. Por eso trataba de no hablar, porque después me empezaban a decir muchas cosas, y me molestaban y eso me ponía mal”*, (Sandra, estudiante migrante del Paraguay que asistió a una escuela media de la Localidad de Moreno, 2020).

También los docentes entrevistados en el marco de nuestras investigaciones identifican estas situaciones de discriminación cotidiana que inciden en los procesos de socialización de los estudiantes. La rutinización y naturalización de relaciones entre pares marcadas por la xenofobia y el racismo más o menos directo refuerza posiciones de poder de unos, a la vez que profundiza situaciones de exclusión de los adolescentes migrantes

...En las escuelas observamos **los acosos, las violencias y el racismo hacia estos estudiantes que tienen otra trayectoria, que tienen otra tonada, que tienen un color de piel particular**, entonces eso se vuelve complejo en el momento de trabajar en el día a día, esos **micro racismos** que están presente y uno tiene que dar la clase y está escuchando "viste ese tipo al que le dicen paraguayo, o que le dicen boliviano" entonces bueno, ahí tenés que interrumpir la clase y tratar de charlar para que eso no suceda, pero volvés a la próxima semana y bueno, **se van naturalizando esos** tipos de **comentarios**...(Docente, escuela secundaria estatal, GBA)

Como ejemplo de lo anterior, según datos de la ETrA, las adolescencias en contexto de migración encuestadas indicaron percibir más frecuentemente discriminación (59%) que las adolescencias no migrantes (49%). De este porcentaje, poco más de la mitad indicó haber sufrido discriminación por cuestiones relativas a su aspecto o nacionalidad (54%) y la misma proporción por su condición social (54%).

Y es que justamente son esos espacios de interrelación donde los adolescentes migrantes ven afectados sus procesos de sociabilidad, produciendo tensiones respecto de sus identificaciones de origen. En relación con ello retomamos algunos comentarios de Rosa:



Una vez me dijo mi mamá que no haga caso a lo que me decían en la escuela, porque yo soy de Bolivia y me tengo que enorgullecer que soy de Bolivia, no me tiene que afectar las cosas que me dicen. Me lo dijo para que no me sienta mal, porque eso baja mi autoestima y a veces ya no quería ir más al colegio (Rosa, estudiante migrante de Bolivia que asistió a una escuela media de la Localidad de Moreno, 2022)¹⁷.

En suma, entendemos que enseñar en contextos fuertemente marcados por la migración, así como también atravesados por condiciones socioestructurales en las que se encuentra el sistema escolar, especialmente en barrios y sectores vulnerabilizados, condiciona especialmente la práctica educativa, a pesar de los múltiples avances en materia inclusión de las diversidades en el ámbito educativo.

4. Algunas conclusiones desde el Observatorio de Adolescentes y Jóvenes

Sin desconocer los altos índices de cobertura, la garantía normativa y las medidas que se han llevado a cabo para reducir las desigualdades en el acceso, la escuela secundaria en Argentina se encuentra atravesada por múltiples dinámicas de discriminación, exclusión y desigualdad que afectan de modo particular a los estudiantes migrantes, fundamentalmente a quienes pertenecen a sectores vulnerabilizados. Pese a la ampliación de derechos que analizamos, y a las múltiples estrategias para sortear barreras que tanto las adolescencias como sus familias, e incluso las mismas instituciones educativas y sus docentes despliegan, cuando nos detenemos en el cotidiano escolar vemos con mayor claridad algunas vulnerabilidades que les afectan. Desde microracismos hasta prácticas efectivamente discriminatorias, estas se evidencian en su experiencia diaria en las instituciones, en el vínculo que establecen con sus docentes, con sus pares, y con la burocracia administrativa en sus distintos niveles.

No obstante, el contexto que ilustramos en la introducción resulta terreno fértil para la proliferación de discursos de odio. Desde la reciente disolución del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) como uno de los ejemplos más elocuentes, a diario observamos cómo se desdibujan los límites de lo decible, incluso desde instancias de gobierno, y cómo comienzan a resquebrajarse consensos básicos sobre el acceso a derechos que tanto costaron.

Ante este panorama, creemos necesario mantenernos alertas para defender estas conquistas de avasallamientos cada vez más manifiestos. Continuar con la desnaturalización de los



¹⁷ Entrevista extraída de la ponencia: Alor, B., y Villar, R. *Migraciones, educación y desigualdad Prácticas y estrategias de invisibilización*, Buenos Aires, 2022.

procesos de violencia simbólica y estructural que afectan a las adolescencias migrantes y profundizar la defensa de los instrumentos normativos -algunos de ellos ejemplares en la región, como nuestra Ley de migraciones N° 25.871- son algunos de los caminos que podemos tomar en esta contienda.

5. Bibliografía

Alor, B., y Villar, R. (2022). Migraciones, educación y desigualdad Prácticas y estrategias de invisibilización. XI Jornadas De Jóvenes Investigadorxs Instituto De Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires.

Alor, B; Gómez, M. y Córdoba, L. (2024). Jajepytasóta: La presencia del guaraní en las juventudes migrantes y/o con pertenencia indígena en una escuela del Conurbano Bonaerense. VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología. Rosario, Argentina.

Bertoni, L.A. (2007). La escuela y la formación de la nacionalidad, 1884-1890. En L.A. Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (pp. 41-77). Fondo de Cultura Económica.

Buratovich, P. (2021a). Huellas históricas en las representaciones sociales de docentes y directivos del AMBA: el migrante como un "amigo a prueba". *Revista Propuesta Educativa*, 2(56), 90-106.

Buratovich, P. (2021b). Crear el alma argentina. La identidad nacional en discursos políticos de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX y sus huellas en las representaciones sociales en la institución educativa actual. En *Imaginarios Sociales e Identidades*. Colección Imaginarios y representaciones. Editorial Red Iberoamericana de Academias de Investigación A. C., México, 2021. ISBN 978-607-99603 -3-9

Ceriani Cernadas. P. (2023). Migración y derechos de la niñez y la adolescencia en Argentina. En *Red de Naciones Unidas sobre la Migración en Argentina, A 20 años de la Ley de Migraciones: Ley 25.871, un nuevo paradigma*, Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

Ceriani Cernadas, P.; García, L. y Gómez Salas, A. (2014). Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(42), 9-28.

Cohen, N. (2004). Puertas adentro: la inmigración discriminada ayer y hoy. *Documentos de Trabajo N°36*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Courtis y M. I. Pacecca (comps.). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.



Cohen, N. (2009). *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Debandi, N.; Nicolao, J. y Penchaszadeh, A. (2021). Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de las personas migrantes y refugiadas venezolanas en la República Argentina. Red de Investigaciones en Derechos Humanos y Plataforma R4V.

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

Florez, M. F. (2023). El derecho a la educación de la población migrante en Argentina. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*. Año 7, N° 9. OIM- ONU Migración.

Fernández, K. (2007). *Lenguas en contacto: el caso guaraní / español en la República Argentina*. Pontificia Universidad Católica Argentina.

González, A., & Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta educativa*, 105-112. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706015.pdf>

González, A. y Buratovich P. (2022). Derecho a la educación. *Análisis de coyuntura del SIMASOC*. Programa PIUBAMAS (UBA), año 1, boletín N° 3, octubre 2022. <https://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar/2023/10/05/analisis-de-coyuntura-del-simasoc-boletin-3-octubre-2022/>

Gonza, I. y González, A. (2016) Migraciones internacionales y racismo cultural en Argentina. *Revista Ciencias Sociales*. Núm. 152, 2016 (II) (pp. 37-53). <https://doi.org/10.15517/rcs.v2i152.27349>

González, A. (2019) *La mirada perjudiciosa: una investigación sobre los migrantes y sus derechos humanos desde las representaciones sociales del sistema judicial*. EUDEBA.

González, A. y Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta educativa*, 105-112. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706015.pdf>

Grimson, A., & Soria, S. (2017). Diferencia y desigualdad en las migraciones. En A. Grimson & G. Karasik, *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea* (pp. 97-140). CLACSO.

Halpern, G. (2009). *Etnicidad, inmigración y política. Representaciones y cultura política de exiliados paraguayos en Argentina*, Editorial Prometeo, Buenos Aires.

Hendel, V. (2024). El acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes: avances y desafíos. CAREF.

Hetch, C.; Garcia Palacios, M.; Enriz, N.; Diez, M. (2015) Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En Novaro, Padawer y Hecht (comp.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Biblos. Buenos Aires.

Kleidermacher, G. y Lanzetta, D. (2019). Una aproximación a las relaciones interculturales en escuelas secundarias de Villa Lugano, a partir del análisis de las representaciones sociales hacia población de origen boliviano en Buenos Aires (2015-2018). *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Vol. III, N°2, Julio-Diciembre 2019, 132-158.



Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. RMIE, Ciudad de México, v. 17, n. 53, p. 459-483 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200007

Núñez, P. y Pinkasz, D. (2020) ¿Veinte años no es nada?: La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En *Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional* (39-57). FLACSO.

Maggi, F. (2021) 'Idas y venidas' entre Bolivia y Argentina. Retornos cíclicos en las movi­lidades bolivianas contemporáneas. Anuario del Instituto de Historia Argentina, 21(2), e149. Recuperado en 15 de febrero de 2023, de: <https://doi.org/10.24215/2314257Xe149>

Mármora L. (2002). Las políticas de las migraciones internacionales. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Martínez, L. V., y Diez, M. L. (2019) La enseñanza de la diversidad cultural en la formación docente. Cinco dilemas para el debate. Revista Del IICE, (45), 15-30. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7120>

Miranda, B. (2019). La migración de retorno vista a través de la circularidad. Desplazamientos entre Bolivia y Brasil. Andamios, 16(41), 257-282. Epub 20 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i41.725>

Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (1885-1916). Galerna.

Saraví, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela. En P. Núñez; L. Litichever y D. Fridman. (comps.). *Escuela Secundaria. Convivencia y Participación*. EUDEBA.

Sinisi, L. (2001). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y estigmatización. En M.R Neufeld y J. A. Thisted (comps.) *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. (pp.189-234). Eudeba.

Tavernelli, R., González, A., & Buratovich, P. (2021). Migraciones regionales en Ciudad de Buenos Aires: interculturalidad y segregación escolar. *Estudios Sociales Contemporáneos*, (25), 26-52. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/estudiosocontemp/article/view/4047/3744>

Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología en la educación*. Siglo XXI editores.

Investigaciones y relevamientos cuyos resultados han sido utilizados en la redacción del boletín

Alor, B. (2024). Representaciones y Estrategias: Trayectorias de jóvenes universitarias de Bolivia, Paraguay y Perú. (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2024).

INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022.



Encuesta Nacional Migrante Argentina (ENMA) 2023. Red de Derechos Humanos del CONICET.

Encuesta de Trayectorias a adolescentes y jóvenes (ETra) 2023. Observatorio de Adolescentes y Jóvenes (IIGG UBA).

“Jajepytasóta: Resistiremos” 2023-2024, 13º Convocatoria Fondo Estímulo de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Proyecto de investigación PIP “Observatorio de políticas y prácticas de las agencias de control social en la gestión de la población de adolescentes y jóvenes: violencias estatales, riesgos y seguridad pública”. Dirección: Dra. Silvia Guemureman (1069/2021-2023 GI).

Proyecto de investigación UBACyT - Programación 2020-2022. “Diversidad migratoria y neurociencia educativa. ¿Hacia una reactualización del “racismo de la inteligencia”? Un abordaje a partir del análisis de discursos y representaciones sociales”. Dirección: Dra. Anahí González y codirección: Dra. Romina Tavernelli. (Código Proyecto: 20020190200015BA).



Autoras:

- Anahí González
- Paula Buratovich
- Beatriz Alor
- Joanna Sander
- Natalia Debandi



OBSERVATORIO DE
ADOLESCENTES Y JÓVENES

Observatorio de adolescentes y jóvenes (OAJ)

Silvia Guemureman
Natalia Debandi
Eugenia Bianchi
Anahí González
Vanesa Salgado
Denise Fridman
Joaquín Zajac
Joanna Sander
Ana Paula Gallardo
Julia Pasín
Beatriz Alor
Paula Buratovich
Alejandra Otamendi
Natalia Osella

observatorioajuba@gmail.com
observatoriojovenesiigg.socials.uba.ar

 OAJIIGG

 @observatorioJyA

 oajgermani