

Referencia para citar este artículo: HENDEL, Verónica (2020). "Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina)." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 67-95.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en junio de 2020.

## Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina)

### Jovens, migração e vida cotidiana. Sentidos e apropriações do ensino médio nos subúrbios de Buenos Aires (Argentina)

Verónica Hendel<sup>1</sup>

---

## RESUMEN

La educación secundaria constituye en la actualidad uno de los temas centrales de la agenda educativa de la región. A pesar de los avances normativos y de la sanción de su obligatoriedad, en la Argentina se advierte la continuidad y persistencia de prácticas selectivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos. En este artículo reconstruimos la experiencia cotidiana escolar de un grupo de jóvenes que forman parte de familias migrantes, para pensar los sentidos que para ellos adquiere. Adoptamos un enfoque etnográfico que sitúa la mirada en la vida cotidiana escolar como forma de acceder a los modos en que los jóvenes se apropian e inciden sobre la escuela. A partir del diálogo con investigaciones previas, logramos identificar en estos jóvenes ciertos sentidos emergentes vinculados a la escuela como lugar de pertenencia, de integración y de diversidad.

**Palabras clave:** Juventud. Escuela. Migración. Sentidos. Vida cotidiana.

---

## RESUMO

Atualmente, o ensino médio é uma das questões centrais da agenda educacional da região. Apesar dos avanços regulatórios e da sanção de sua natureza obrigatória, na Argentina é evidente a continuidade e persistência de práticas seletivas que continuam a excluir jovens de setores sociais que não foram seus

---

1 Doctora en Ciencias Sociales y Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen de la Universidad Nacional de Luján. Luján, Argentina. Email: vero\_hendely@yahoo.com

receptores históricos. Neste artigo, reconstruímos a experiência escolar diária de um grupo de jovens que fazem parte de famílias migrantes, para refletir sobre os significados que adotam para eles. Adotamos uma abordagem etnográfica que coloca nosso olhar no cotidiano escolar como una maneira de acessar as maneiras pelas quais os jovens se apropriam e influenciam a escola. Com base no diálogo com pesquisas anteriores, conseguimos identificar certos sentidos emergentes nesses jovens ligados à escola como um lugar de pertença, integração e diversidade.

**Palavras-chave:** Juventude. Escola. Migração. Sentidos. Cotidiano.

---

## INTRODUCCIÓN

Ariel se mira al espejo y repite: galleta (*gaieta*), galleta (*gayeta*); gallo (*gaio*), gallo (gayo); callate (*caiate*), callate (*cayate*); yo (*io*), yo (*yo*). Piensa qué sucederá en unos días, cuando comience la escuela secundaria en el país al que acaba de llegar. Intuye que no será fácil. Por eso, ensaya su pronunciación para utilizar “su forma de hablar como disfraz, porque acá hablan como más claro” (Registro áulico, 2018)<sup>2</sup>.

Entre mayo y diciembre del 2018 tuvimos la posibilidad de acompañar a un grupo de jóvenes de entre 16 y 17 años en la realización de un corto audiovisual. Se trató de un proyecto anual realizado en el marco de la materia “Política y Ciudadanía”, que se cursa en 5to Año de la escuela secundaria bonaerense, y del proyecto provincial “Parlamento Juvenil”. Esta experiencia surgió a partir de un trabajo etnográfico más amplio que incluyó la realización de observaciones participantes y no participantes en diversos cursos, conversaciones informales, entrevistas biográficas a estudiantes, docentes, directivos y miembros del Equipo de Orientación Escolar y salidas educativas. También realizamos encuestas y talleres de elaboración de narrativas cartográficas. Si bien en este artículo retomaremos específicamente el proyecto del 2018, nuestra mirada se nutre de esa experiencia etnográfica más amplia que continúa hasta el presente.

La educación secundaria constituye en la actualidad uno de los temas centrales de la agenda educativa de la región. A lo largo de las dos últimas décadas Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay, Perú, Chile, Nicaragua, Guatemala y el Salvador han dictado nuevas leyes. En este marco, Argentina, Bolivia, Chile,

---

2 En el siguiente enlace se puede acceder al audio de la escena a la cual hacemos referencia: <https://www.mediafire.com/file/23t57pi1m2w8jhb/Escena1-espejo.mp3/file> Si bien el corto audiovisual se ha hecho público consideramos esta opción como la más adecuada para preservar el anonimato de la escuela y de los jóvenes que lo realizaron.

Uruguay y Brasil<sup>3</sup> han establecido la obligatoriedad de la escuela secundaria. La ampliación de los años de escolarización de las nuevas generaciones ha generado una proliferación de estudios sobre la situación del nivel en la región y su formato, y ha dado lugar a viejos y nuevos debates sobre su significado, necesidad e implicancias (Tiramonti, 2011; Cury, 2012; Southwell, 2009, 2011, 2020; Montes y Pinkasz, 2020)<sup>4</sup>.

La construcción de la escuela secundaria en la Argentina, desde sus orígenes a finales del siglo XIX, ha estado fuertemente atravesada por el mandato nacionalista y asimilacionista que caracterizó el surgimiento del Estado nacional e impregnó a la totalidad del sistema educativo (Novaro, 2019). En los estudios sobre la temática existe cierto consenso acerca de la continuidad y persistencia de prácticas selectivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2011; Nobile, 2016; Novaro, 2019). En el caso de la provincia de Buenos Aires, y más específicamente de la escuela del conurbano bonaerense que nos convoca, esa persistencia tiene lugar en contextos signados por la desigualdad, la necesidad de combinar el estudio con el trabajo y la movilidad territorial.

En trabajos anteriores nos hemos detenido a pensar las trayectorias socioeducativas de jóvenes pertenecientes a familias de origen boliviano en relación con las movilidades espacio-temporales y sus experiencias de múltiples desplazamientos (Hendel, 2019a; Maggi y Hendel, 2019). También indagamos en las formas en que estos jóvenes experimentan y se apropian del espacio urbano en el cual su escuela está ubicada (Hendel, 2020). En este artículo nos interesa reconstruir la experiencia cotidiana de los jóvenes<sup>5</sup> en la escuela secundaria

---

3 En el caso de Brasil, la educación secundaria se tornó obligatoria en abril de 2013 a través de la Ley 12.796. Cabe señalar que la coyuntura política posterior al polémico apartamiento de Dilma Russeff de su cargo de presidenta (2016) ha impactado de manera importante sobre este nivel educativo. Michel Temer, presidente transitorio, impulsó importantes reformas educativas que fueron implementadas mediante la modalidad de Medida Provisoria, estableciendo cambios en las bases de la educación brasileña, mediante la reforma a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9394). Las mismas han sido objeto de profundas críticas. Véase, al respecto, <http://www.observatorioeducacion.org/content/reformas-a-la-educaci%C3%B3n-media-en-brasil>

4 Entre los años 2005 y 2006, la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. Se promulgó la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206/06), la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/06) y la Ley Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N 26.061/05).

5 Al hablar de jóvenes partimos de la premisa de que la noción de “juventud” es una construcción social y cultural, una producción que adquiere diferentes características según los contextos y los actores sociales involucrados, así como las relaciones de poder que las atraviesan (Reguillo, 2001; Kropff, 2011; Chaves, 2017).

para pensar los sentidos que para ellos adopta. Desde nuestro enfoque, poner la mirada en la vida cotidiana escolar supone la posibilidad de acceder a los modos en que los jóvenes se apropian e inciden sobre la escuela. Por otra parte, al reconstruir su “expresión concreta y cotidiana” emerge una dimensión espacio-temporal inherente a la misma que representa en nuestra investigación, y en el campo de los estudios migratorios, una relevancia especial (Rockwell, 2005, 2011).

La centralidad otorgada a la experiencia escolar en su dimensión espacio-temporal en este escrito no es un punto de partida. Se trata de una categoría construida a la luz del trabajo etnográfico que venimos desarrollando, en diálogo con aquellos estudios que señalan que la relación que los migrantes (y no migrantes) entablan con su(s) territorio(s) permite entenderla como un elemento clave en la construcción de sentido que ellos le dan al mundo que habitan (Lazo, 2012; Reyes Tovar, Martínez Ruiz, 2015). Recuperamos aquí la categoría de “experiencia” que ya hemos trabajado en otros escritos (2015, 2017, 2018, 2020), bajo la inspiración de Joan Scott, y sumamos los aportes de la noción de “experiencia metropolitana” entendida como las prácticas y las representaciones que hacen posible significar y vivir los territorios por parte de sujetos diferentes que residen en distintos tipos de espacios. El concepto de experiencia alude a las muchas circunstancias de la vida cotidiana y a las diversas relaciones posibles entre los sujetos y los lugares, a la variedad de usos y significados del espacio por parte de diferentes habitantes (Duhau y Giglia, 2008; Hendel, 2019b).

Con respecto a la noción de “experiencia escolar”, en particular, sostenemos que ésta es selectiva y significativa pero, aun así, no es necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por la escuela (Rockwell, 1995; Dubet, Martuccelli, 1998; Dubet, 2011). Comprender los sentidos que los jóvenes construyen en torno a la misma constituye parte del desafío de nuestra investigación.

La mayoría de los jóvenes que protagonizan la experiencia que nos convoca forma parte de familias que han migrado desde Bolivia y, en menor medida, desde Paraguay y Perú. Sus trayectorias escolares se caracterizan por haber transitado por varias escuelas siguiendo los proyectos migratorios de sus padres (Hendel, 2019; Maggi y Hendel, 2019). A diferencia de lo que sucede en otros contextos, donde ciertas transformaciones estructurales han incidido fuertemente sobre las definiciones de juventud que desde diversos ámbitos se han ido dando (instituciones, academia, imaginario social) (García Borrego, 2007), en la mayoría de estos jóvenes no es posible identificar una prolongación del periodo de formación (aunque sí en relación a las trayectorias educativas de sus padres). Un alto porcentaje logra terminar de cursar la secundaria, no todos obtienen su título y son pocos los que continúan estudios superiores; tampoco

es posible advertir en ellos un retraso en la incorporación plena al mercado laboral, ya que a partir de los 11/12 años muchos de ellos comienzan a ayudar a sus padres en actividades vinculadas al comercio (de frutas y verduras), la costura y el envasado de alimentos. Durante los últimos años de la secundaria es frecuente que combinen el estudio con el trabajo, en proporciones similares. Es posible advertir en ellos la incidencia del desarrollo de un mercado de consumo juvenil y adolescente, de gran relevancia simbólica como la música, el calzado y la telefonía móvil.

Sin embargo, el enfoque que adoptaremos en este artículo no restringe la mirada a estos jóvenes. Entendemos que un aspecto importante de la riqueza del trabajo etnográfico en esta escuela secundaria radica en la posibilidad de observar y compartir la vida cotidiana con un amplio grupo de jóvenes que forman parte de familias migrantes y otro grupo que siempre ha residido en la Argentina. Como veremos más adelante, el hecho de que el primer grupo sea más numeroso que el segundo no constituye un dato menor para el análisis, dado que incide sobre las formas que adoptan las relaciones entre pares y sobre la visión que los diversos actores escolares desarrollan sobre los mismos<sup>6</sup>.

A lo largo de este artículo recorreremos brevemente la historia de la escuela secundaria en la Argentina en relación con los procesos de inclusión de nuevos sectores sociales, estableceremos algunos puntos de partida teórico-metodológicos para luego adentrarnos en la experiencia etnográfica que nos convoca. La misma será abordada a partir de tres sentidos acerca de la experiencia de la escuela secundaria que han emergido en la vida cotidiana: la escuela como lugar de pertenencia, como lugar de integración y como espacio de la diversidad. Finalmente, esbozaremos algunas reflexiones finales y nuevos interrogantes.

---

## LA ESCUELA SECUNDARIA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

Pensar los sentidos que adopta la escuela secundaria en la actualidad implica abordar la complejidad de las culturas escolares que le dan forma. Partimos de un concepto de “cultura” que enfatiza su carácter plural, público, complejo, abierto y dinámico, y que integra la dimensión histórica. Las culturas escolares, concebidas como producto de un trabajo colectivo pretérito, y sujetas a transformaciones actuales, despliegan múltiples planos temporales. En este

---

6 Investigaciones previas han señalado que: “En todo caso, la “marcación” como visiblemente diferentes, se incrementa cuando el niño va a una escuela en donde no encuentra a otros “iguales”. Justamente los estereotipos son frecuentemente apropiados y actuados por los mismos niños en sus trayectorias escolares” (Gavazzo et al, 2014, p. 206).

contexto, los jóvenes seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes (Rockwell, 2007). La educación, entonces, emerge como un entramado de procesos de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos. A continuación abordaremos brevemente algunos de los devenires históricos del nivel secundario.

La educación secundaria en la Argentina se fue conformando progresivamente como “nivel educativo”. Las primeras orientaciones y modalidades (bachiller, normal, comercial, industrial) fueron creadas en distintos momentos históricos y en el marco de proyectos educativos diferentes. Si bien todas atendían a una población de edad semejante (entre los 12 y los 18 años), sus requisitos de ingreso, planes de estudio y títulos dan cuenta de que se trataba de circuitos educativos diferenciados que, progresivamente, se organizaron como un nivel educativo común, aunque conservando algunos rasgos específicos (Schoo, 2016).

Desde sus inicios, a finales del siglo XIX, la escuela secundaria fue concebida para la formación de las elites dirigentes y de las burocracias estatales porteñas y de las principales ciudades del interior. También era portadora de una promesa de movilidad e integración social (Llinás, 2015), que actuaba borrando las diferencias (Novaro, 2016). La coexistencia de estos rasgos elitistas e integradores sufrió un primer quiebre a mediados del siglo XX con la incorporación de nuevos sectores. En el año 1946 el Estado creó un subsistema medio de educación técnica que incorporó fundamentalmente a los hijos de los obreros que habían finalizado la escuela primaria. La interpretación del sentido de esta creación ha generado controversia. Para algunos autores, se trató de una redefinición curricular destinada a incorporar el trabajo como principio educativo (Dussel y Pineau, 1995); mientras que, para otros (Tedesco, 1980), se trató de una incorporación subalterna de la clase obrera a la educación secundaria y de una respuesta a necesidades políticas de incorporación social, no a exigencias provenientes del aparato productivo (Tiramonti, 2011).

La reforma educativa de mediados de la década de 1990 supuso un segundo hito ya que implicó la llegada a las aulas de la escuela secundaria de sectores tradicionalmente excluidos<sup>7</sup>. En ese mismo contexto, los debates en torno a la

---

7 En 1993, fue sancionada la Ley 24.195, conocida por el nombre de Ley Federal de Educación, que supuso una transformación de los niveles educativos e incluyó la extensión de la escolaridad hasta los 14 años de edad. Las viejas modalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la anterior estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la Provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el primer y segundo año de la escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

interculturalidad y la educación se instalaron con mayor vigor en el discurso de estado en el marco de políticas sociales y educativas de corte “compensatorio” (Hecht et al, 2015; Novaro, 2019). Los cambios introducidos por la Ley Nacional de Educación del año 2006, vigente en la actualidad, pueden ser considerados como una profundización y superación de ese segundo gran proceso de incorporación de nuevos sectores al nivel. Estas reformas más recientes han estado vinculadas a las transformaciones económicas, sociales y políticas de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, algunos rasgos del nivel secundario que primaban en los debates de comienzos del siglo XXI siguen latentes.

---

## JÓVENES, ESCUELAS Y SENTIDOS

La escuela secundaria “fragmentada”, “estallada” y “carente de sentido” de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI dio lugar a una serie de investigaciones que indagaron en los sentidos que los jóvenes otorgan a su paso por la institución escolar (Dussel, Brito, Nuñez, 2007; Llinás, 2015; Nuñez, Litichever, 2016)<sup>8</sup>. A través de la realización de encuestas, entrevistas semiestructuradas, observaciones y del análisis de fuentes primarias y secundarias lograron identificar la continuidad de algunos sentidos tradicionales y la emergencia de otros nuevos. Entre los primeros, se observa la persistencia de sentidos que vinculan la trayectoria escolar con la posibilidad de obtener un trabajo o la continuación de estudios superiores. Sentidos que hablan de la permanencia de representaciones que otorgan a la educación la promesa de integración y ascenso social. En cuanto a la emergencia de nuevos sentidos sobre la escolaridad, los autores señalan que las escuelas también se convierten en espacios de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital relevante (Nuñez, Litichever, 2016).

En este artículo nos interesa dialogar con los resultados de estas investigaciones desde el campo de los estudios sobre escolaridad y migración. Para ello indagaremos en los sentidos que la escuela secundaria adopta para jóvenes que forman parte de familias migrantes, partiendo 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). Desde esta

---

8 Algunos autores han caracterizado la situación del sistema educativo durante las últimas décadas como la manifestación de “tendencias contrapuestas” que han dado lugar a un crecimiento amorfo del nivel secundario (Nuñez, Litichever, 2015, 2016). Dichas tendencias se expresarían en un incremento tanto de presupuestos como de la cobertura educativa a la vez que perduran desigualdades relacionadas con la calidad, la cantidad de días y horas de clase, en los sueldos docentes y en el presupuesto que cada provincia destina a las políticas educativas. Esta situación se ha visto modificada durante los últimos cuatro años de gobierno neoliberal (2015-2019) con la reducción del presupuesto educativo (o su sub-ejecución) y el incremento de la desigualdad social.

óptica, la escuela deja de ser una institución “relativamente autónoma”, que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable para ser concebida, en cambio, como un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales (Rockwell, 2005).

A partir de la década de 1990, a nivel nacional se desarrollaron una serie de estudios sobre la escolaridad de los niños inmigrantes e hijos de inmigrantes. Esos trabajos destacaron la persistencia de prácticas educativas vinculadas al paradigma asimilacionista y a discursos escolares nacionalistas, así como también la aparición de discursos y propuestas relacionadas con la diversidad cultural. Paralelamente, dieron cuenta de las prácticas estigmatizantes y las diversas formas de exclusión social o inclusión subordinada que padecía esa población en algunas escuelas (Neufeld y Thisted, 1999; Beherán, 2011, 2012; Novaro y Diez, 2011). Estos estudios señalan que los niños migrantes o los hijos de migrantes estudian en escuelas donde, a pesar de compartir el espacio con otros niños de recursos escasos, son percibidos como “otros” (Gavazzo et al., 2014).

Históricamente, el nivel secundario ha registrado una caída en la asistencia de los jóvenes que forman parte de familias migrantes (Cerruti y Binstock, 2012). En este sentido, es posible afirmar que la masificación de la educación media en nuestro país no ha logrado garantizar ni la permanencia, ni las condiciones de igualdad en el acceso (Dussel, 2009). Las investigaciones abocadas específicamente a la escolaridad de jóvenes migrantes en el nivel secundario han tenido un mayor desarrollo durante la última década. La mayor parte de ellos ha analizado las prácticas discriminatorias que tienen lugar en ese nivel y la normativa referida a la escolaridad de dichos jóvenes (Beherán, 2012; Gavazzo et al, 2014; Groisman y Hendel, 2017; Gago y Maggi, 2017; Lemmi et al, 2018; Cerruti, 2019; Novaro, 2019). En ellos puede observarse una tendencia a abordar las experiencias juveniles a partir de la reconstrucción de sus trayectorias escolares, con un cierto énfasis en el diálogo con las miradas de los adultos (Beherán, 2011; Diez, 2011; Lemmi et al., 2018).

En escritos previos, hemos analizado cómo la movilidad constituye uno de los elementos clave de la experiencia del territorio y de la escolaridad de los colectivos migrantes (Hendel y Novaro, 2019; Maggi y Hendel, 2019). También hemos observado cómo la presencia de las familias migrantes interpela a los espacios escolares, especialmente a la escuela secundaria, tensionando relatos fundantes del sistema educativo, aún vigentes. Relatos vinculados a la construcción de una identidad nacional orientada a fusionar lo diferente, que conviven con los discursos sobre el respeto a la diversidad cultural de más reciente data (Hendel y Novaro, 2019).

El enfoque que retomamos en este artículo constituye una aproximación etnográfica a la experiencia cotidiana escolar de los jóvenes que asisten a una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Experiencia que

consideramos que no puede deducirse de los diseños curriculares o de las políticas educativas, ni reconstruirse en forma exclusiva a partir de documentos, encuestas o entrevistas, aunque todas estas herramientas resulten relevantes y complementarias. La posibilidad de acompañar a los jóvenes en la realización del corto audiovisual constituyó una oportunidad clave para aproximarnos a su vida cotidiana, a los modos en que ellos se apropian de su experiencia escolar y a los sentidos y significados que construyen en torno a la misma. Significados que son contextuales, relacionales y, en consecuencia, contingentes. Por eso, consideramos que resulta apropiado adoptar una mirada inicial que, por momentos, se aparta provisoriamente del objeto -la escuela- para buscar en otro lado las huellas, rastros, vestigios que la hacen hablar (Duschatzky, 1999).

En el plano del análisis etnográfico, retomamos el siguiente interrogante que Elsie Rockwell (2011) planteara pensando en los niños: ¿Cómo invertir la visión que sitúa a estos jóvenes como depositarios de una cultura “inculcada” por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?

---

## LA EXPERIENCIA COTIDIANA EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DEL CONURBANO BONAERENSE

Los muros que separan la escuela de la calle están pintados con imágenes que remiten a las actividades que “la identifican”: el teatro, la música, la literatura. 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 algún directivo los atienda. Si uno 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. La reja sólo se abre cuando alguno de los porteros o porteras acude, llave en mano, ante el sonido del timbre. También cuando una de las docentes con más trayectoria en la escuela saca su tijera escolar del bolsillo, abre la puerta reja sin manija y transforma la vereda en una sala de profesores a cielo abierto apta para fumadores<sup>9</sup>. Algunas de las conversaciones más ricas de esta experiencia etnográfica han sucedido en ese lugar.

---

9 Hasta el año 2011, las salas de profesores de las escuelas secundarias y las salas de maestros de las escuelas primarias eran lugares donde los docentes tenían permitido fumar. Esto se modificó en el año 2011 con la sanción de la Ley N° 26.687, más conocida como Ley Nacional Antitabaco, que tuvo por objetivo la “regulación de la publicidad, producción y consumo de los productos elaborados con tabaco”.

Es esa profesora quien nos introduce en la historia de esta escuela:

“Cuando llegué a esta escuela en el año 97, esta era una escuela que estaba muy golpeada. (...) Ahora está muy venido a menos pero es un hermoso edificio<sup>10</sup>. Pero había tenido un problema serio. Un determinado año antes de que yo entrara, una inspectora cerró grados de primaria y al cerrar algunos grados (...) ¿viste? Es el castillo de naipes. Si vienen dos hermanos y un curso se cerró, la madre saca a los dos. Porque no va a dejar uno en una escuela y otro en la otra. Se empezó a correr mucho la bolilla en el barrio de que esta escuela estaba en problemas, de que iba a cerrar, y eso nos hizo caer bastante. 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, entrevista formal, 2018)<sup>11</sup>

La historia de la escuela emerge en el relato entrelazada con su dimensión espacial, lo cual ayuda a situar la experiencia cotidiana en el entramado de redes sociales (Rockwell, 2018). Ubicada en la zona sur de uno de los barrios más grandes del distrito de Tres de Febrero<sup>12</sup>, los estigmas que la rodean se hacen eco de la pérdida de matrícula y, especialmente, de la principal población que a ella asiste. En el barrio, la asociación entre una determinada escuela y lo boliviano suele transformarse en una marca de estigmatización, aspecto que ya ha sido registrado por numerosos investigadores (Neufeld, Thisted, 1999; Domenech,

---

10 La relevancia de la escuela en su materialidad ha emergido con frecuencia en nuestro trabajo etnográfico pero, por su complejidad y singularidad, será analizado en futuros escritos. A los efectos de este artículo, resulta significativo señalar que el sentido que predomina en relación con este tema es que se trata de “una escuela media carente de muchas cosas”, “que se cae a pedazos”, “que le faltan muchas cosas” (Respuestas a encuestas realizadas a estudiantes de 6to Año, 2018, 2019).

11 Los testimonios y relatos etnográficos han sido modificados allí donde el barrio es mencionado para preservar el anonimato de la institución escolar.

12 Tres de Febrero es uno de los 135 partidos que integran la provincia de Buenos Aires. Se ubica en la zona oeste del Gran Buenos Aires, al noroeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2014; Novaro y Diez, 2011). La recurrencia de este isomorfismo entre espacio, lugar y cultura (Gupta y Ferguson, 1997) resulta problemático, incluso cuando se utiliza para describir las diferencias culturales entre personas de diferentes regiones que conviven en un mismo lugar, dado que se basan en una conexión no cuestionada entre identidad y lugar. Los modos que adopta la relación entre espacio y vida cotidiana resultan relevantes para nuestro análisis, en tanto el estudio de ambas dimensiones nos permite integrar las condiciones materiales y los procesos sociales al estudio de las prácticas y procesos culturales en ámbitos educativos. La vida cotidiana en la escuela está atravesada, de modos diversos, por múltiples espacialidades y temporalidades que el abordaje etnográfico nos permite abordar. Es al sumergirnos en lo cotidiano que nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas (Rockwell, 2011).

La sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) trajo aparejada no sólo la obligatoriedad de la escuela secundaria sino también su reorganización. Esta transformación administrativa y curricular llevó a que, en pocos años, un distrito como Tres de Febrero pasara de tener 10 establecimientos secundarios a tener 37<sup>13</sup>. Estos procesos han dejado huellas importantes en la vida cotidiana de estas instituciones:

“Y cuando pasamos de tener el Tercer Ciclo nada más a tener la secundaria completa, claro, nos faltaban alumnos para abrir el 4to Año. Había que batallarla porque se nos iban todos para Matanza. Porque este barrio no tenía escuela secundaria completa. 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, sí, que muchos se habían ido para la Capital, que en la Capital la escuela los aceptaba a los chicos sin ningún problema pero discriminación (*cambiando el tono*), y sino en Matanza, aunque parezca mentira, discriminación (*ríe*). Y, bueno, así que no había otro lugar donde ir y empezaron a anotarse acá”. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, entrevista formal, 2018)

---

13 En relación a este proceso histórico-educativo, una directora de la zona afirmó: “Se construyeron escuelas secundarias en cualquier lado, ahí donde había lugar” (Directora de escuela secundaria, entrevista informal, 2019).

El surgimiento de esta escuela, como institución secundaria, está vinculado al apoyo de la comunidad boliviana local. Fue ella, en cierta medida, quien le permitió conformar la matrícula necesaria para comenzar a andar. Esta presencia ha tenido una continuidad que llega hasta el presente. La discriminación, como telón de fondo de experiencias escolares previas, también.

---

## TRATAR DE ENCAJAR: LA ESCUELA COMO LUGAR DE PERTENENCIA

En el año 2009, las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires comenzaron a participar del Programa “Parlamento Juvenil” que surgió como “respuesta a la necesidad de fortalecer la participación de los jóvenes en el proceso de promoción de ciudadanía regional”<sup>14</sup>. La experiencia que nos convoca se desarrolló a lo largo del año 2018, en el marco de las clases de “Política y Ciudadanía” de 5to Año. El proyecto combinaba la participación en “Parlamento Juvenil” con la elaboración de un corto audiovisual junto con una universidad local.

“La idea del proyecto surge a partir de la idea de inclusión, que es uno de los ejes que propone Parlamento. Ellos hablaban de la inclusión y yo les dije por qué no pensaban en su propia experiencia, y así surgió”. (Conversación informal, Profesora de “Política y Ciudadanía”, 2018)

Pensar en “su propia experiencia” supuso una interpelación directa a la presencia mayoritaria de jóvenes migrantes y descendientes de familias migrantes en el curso, que abrió un espacio de debate y negociación sobre los sentidos y significados de sus propias experiencias escolares. La elección de “Ariel”, una joven recién llegada de Bolivia a la Argentina, como personaje principal reforzó la interpelación inicial. Eran ellos quienes lo habían vivido y sabían lo que se sentía. Sus experiencias se transformaron en un insumo clave para pensar la ficción.

---

14 Parlamento Juvenil del MERCOSUR es un programa que se desarrolla en las escuelas secundarias de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay. Cuenta con instancias distritales, provinciales y nacionales. Los participantes vivencian el funcionamiento de las instituciones democráticas y participan en debates en los cuales deben expresar sus ideas sobre temas de Inclusión Educativa, Género, Jóvenes y Trabajo, Participación Ciudadana, Derechos Humanos e Integración Latinoamericana. Los estudiantes que representan a la Provincia en el Parlamento Nacional son elegidos por sus compañeros. Véase: <http://abc.gov.ar/socioeducativa/programas/parlamento-juvenil-mercosur>

Cuando me sumé al aula de 5to estaban trabajando sobre el guión. Ya tenían el comienzo: aquella escena en la cual “Ariel está en el espejo practicando ser argentina” (Registro áulico, 2018). La construcción del personaje dio lugar a intercambios como el siguiente:

“E1: La chica trata de encajar.

P: La forma en que te mostrás ante los otros influye.

E2: Su disfraz puede ser cómo habla, la voz, porque acá hablan como más claro.

E3: Nosotros no notamos la diferencia porque siempre estuvimos acá”. (Conversación áulica, 2018)

Este mismo diálogo en el contexto de otro aula podría ser analizado como la puesta en juego de un “nosotros argentino mayoritario” en oposición a un “otro extranjero minoritario”. Si bien es innegable que esa tensión está presente en la afirmación de la última joven, la particularidad de este grupo y esta escuela trastocan la ecuación y, en consecuencia, modifican su sentido.

Para comprender esa “necesidad de encajar”, que atraviesa todo el corto y abre la primera escena, fue necesario ahondar en las trayectorias escolares de estos jóvenes<sup>15</sup>. Una suerte de “telón de fondo” no dicho, velado, nunca explicitado en el aula, que nos remite a otros momentos de su vida como estudiantes, otras escuelas, otros espacios y temporalidades. ¿Por qué el esfuerzo por “tratar de encajar” si todos coincidían en que se sentían integrados? ¿Por qué la necesidad de utilizar la forma de hablar como disfraz? ¿De dónde provenían esos saberes, esas huellas?

“Entonces yo sí estaba emocionada por venirme acá ( ) Una vez que llegamos, llegamos acá al negocio de mi tía, la saludé, nos quedamos un rato, se hizo la noche y nos tocó irnos a Dock Sud. ( ) Era una casa chiquita la que tenía mi mamá y ahí vivíamos, luego cuando se hizo el tema del colegio, porque nosotros vinimos en vacaciones, se hizo el tema del colegio y me tocó el primer día de clases ( ). Me gustaba el colegio, me gustaban las cosas, la noche antes estar emocionada por entrar, porque ya quería entrar, entré y me trataron de lo

---

15 Cabe señalar que lograr los lazos de confianza que hicieron posible que los y las jóvenes compartieran sus trayectorias escolares previas nos llevó dos años de compartir tiempos y lugares. El trabajo etnográfico con jóvenes supone un estar y un conocerse que no sucede espontáneamente y que implica la construcción de vínculos afectivos, no instrumentales, que consideramos inherentes a nuestra labor.

peor”. (Rita, estudiante, 18 años, 2019)<sup>16</sup>

“¿Qué puedo decir? En Bolivia era como que me llevaba bien con todos, todos mis compañeros, hablaba con todos, era muy sociable con mis profesores, bastante bueno no sé. Cuando llegué acá era fui a la escuela, vi otras caras, no sé, me intimidaba ver el hecho de que venía de otro país, era como si yo fuera la única ahí y eran todos argentinos, hasta los profesores y yo los miraba. Además de eso yo venía con otro aprendizaje”. (Laura, estudiante, 18 años, 2019)

La experiencia de la migración ha sido descrita por diversos pensadores a través del axioma de “ser obligado a verse a través de los ojos de otro” (Mezzadra, Rahola, 2008). Síntesis potente de aquello que resonaba en el debate sobre el guión: “La chica se siente fuera de lugar, trata de encajar” (Registro áulico, 2018). Y ese “encajar”, como deja ver el relato de L., es una escena imaginaria que remite a experiencias vividas, que habla de temores, expectativas y desigualdades, de un “sentirte fuera de lugar” (Registro áulico, 2018). Un trasfondo que opera en el intercambio áulico en forma velada, fuente de conocimiento, insumo indispensable para este corto que “debe hablar de inclusión”.

El registro del intercambio áulico permite aproximarnos a los modos sutiles en los cuales las experiencias escolares pasadas habitan la vida cotidiana escolar de modos diversos. Se esfuerza por encajar aquello que se siente o se percibe diferente al molde, a la matriz. La experiencia secundaria de muchos de estos jóvenes se enlaza en una trama previa de experiencias de estigmatización, marcación y *extrañamiento* (Franzé, 2002). Como han señalado otras investigaciones, las experiencias escolares asociadas a “ser extranjeros” dejan huellas profundas en los niños y jóvenes y marcan sus experiencias futuras (Diez y Novaro, 2014). A partir de nuestra investigación, podemos decir que también inciden sobre sus expectativas y los significados que la experiencia escolar adopta para ellos. Es en este marco, que podemos afirmar que los lazos de sociabilidad, el ser reconocidos o, en sus propias palabras, la posibilidad de “encontrar amigos, compañeros”, “seres queridos”, “personas solidarias”, “mis amigas”, “mis compañeros”<sup>17</sup> emerge como un sentido relevante de la experiencia escolar secundaria de estos jóvenes.

---

16 Los nombres de los y las estudiantes han sido modificados para preservar su identidad.  
17 Respuestas a la pregunta “¿Qué encontrarás en tu escuela?”, incluida en el marco de una encuesta realizada en el año 2018 y 2019 a los jóvenes de 6to Año de esta misma escuela, quienes a su vez participaron de su construcción.

“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 ( ) acá el primer día que llegué me trataron bien, S. fue la primera persona que me trató bien porque no teníamos banco, él fue amable y de abajo me trajo un banco hacía arriba. Estaba sola, no soy de las personas que conviven con los demás o que te buscan 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, estudiante, 18 años, 2019)

Este sentido de la experiencia escolar secundaria vinculado al plano de lo afectivo presenta ciertos lazos de parentesco con aquello que otras investigaciones han relevado como un “sentido emergente” vinculado con el “estar” en la escuela, el divertirse y el compañerismo (Llinás, 2015); también con una percepción de la escuela como espacio de socialización, como vía para generar lazos, amistades, momentos de distensión, de formación, de participación y que aportan a enriquecer sus prácticas diarias, en muchos casos fuertemente atravesadas por el trabajo familiar (Lemmi et al, 2018). Sin embargo, entendemos que este sentido de la experiencia escolar adopta en este caso un carácter particular. Carácter que se vincula con esa trama de experiencias de marcación y estigmatización asociadas a la forma en que estos jóvenes siendo niños fueron percibidos, señalados y tratados en otros espacios escolares.

Por otra parte, resulta necesario señalar que este sentido no emergió exclusivamente sobre el trasfondo de experiencias escolares pasadas, sedimentadas. En la vida cotidiana del aula lo hizo, mucho más explícitamente, sobre una geometría del adentro y el afuera vinculada al peligro y la integración.

---

## ACÁ NOS SENTIMOS MÁS CÓMODOS: LA ESCUELA COMO LUGAR DE INTEGRACIÓN

Para mediados de agosto la primera escena del corto ya estaba definida. Sólo faltaban algunos detalles como, por ejemplo, la elección de las palabras que “practicaría” la protagonista frente al espejo. Palabras que debían poner en evidencia las diferencias entre la forma de hablar de bolivianos y argentinos. Es decir, aquello que para los jóvenes podía convertirse en motivo de marcación o burla. También tenían decidido que luego filmarían una escena de discriminación en el barrio y, finalmente, mostrarían cómo sus nuevos compañeros, en la escuela nueva, en lugar de discriminarla la incluían. La primera escena tendría lugar en la casa de la joven, la segunda en la calle, la tercera en la escuela.

Construir la segunda escena fue arduo. Los docentes promovieron que el conflicto siguiera girando en torno a la forma de hablar. Una vez que lograron consensuar que la protagonista iría “a comprar algo en una tienda y la vendedora no le entendería” (Registro áulico, 2018) faltaba definir qué tienda sería, qué compraría y cómo sería el diálogo. El debate giró en torno a aquellos objetos que son nombrados de forma diferente en Bolivia y en Argentina, desde prendas de vestir (como, solera/remera), hasta juguetes, alimentos y comercios<sup>18</sup>. Algunos jóvenes, sin embargo, seguían sosteniendo que esa escena discriminatoria podía tener lugar en la calle, no en el interior de un comercio: “Siempre se escucha un boliviana de mierda” (Registro áulico, 2018). Lo que estaba claro era que la discriminación debía suceder en “el afuera” de la institución escolar. Y ese afuera era el barrio.

El binomio adentro-afuera ha signado la espacialidad de la escuela moderna desde sus orígenes, dando forma a una organización espacial de larga duración (Rockwell, 2000). La escuela secundaria, en particular, ha estado atravesada por una tensión entre ese afuera del cual quiere distinguirse, pero que la penetra, y ese adentro que se pretende, históricamente, homogéneo, ordenado y previsible (Dussel, Caruso, 1999; Julia, 2001; Pineau, 2001). Una división espacial que, en el caso argentino, ha estado fuertemente vinculado a un proyecto homogeneizador en torno a la tríada un país-una nación-un territorio, cuyos vestigios siguen presentes, no de forma inmutable, en la actualidad. Y que implica usos diferenciados del espacio, atravesados por una tensión que se reactualiza en diferentes contextos históricos brindándole a ese vínculo entre el afuera y el adentro características específicas que resulta relevante analizar (Hendel y Novaro, 2019).

En este escrito volvemos sobre este binomio espacial porque, en el contexto de la experiencia etnográfica que aquí recuperamos, la geometría del adentro y el afuera emerge desde los propios jóvenes y con sentidos propios, novedosos.

“P: Afuera es otro mundo (...) Acá nos sentimos más cómodos, podemos hablar, prestarnos ( ) Yo acá vengo me siento tranquilo, jodo con los profesores, uno se puede expresar tranquilamente, pero en la calle no podes ( ) porque te ven de una manera extraña de forma rara o te dicen pelotudo y así es como te empiezan a joder en la calle o te dicen cosas y tenés que hacerlo de otra manera. Yo, por ejemplo, cuando estoy en la calle ( ) si alguien me dice algo yo reacciono mal, acá también pero no tanto, en la calle es como que ( ) tenés que ser de otra manera porque o te pasan por encima o te hunden.

---

18 En el siguiente enlace puede escucharse el audio de la segunda escena, aquella que transcurre en un negocio ubicado a pocas cuadras de la escuela: <https://www.mediafire.com/file/23t57pi1m2w8jhb/Escena2-tienda.mp3/file>

E: ¿Por qué te parece que es así?  
P: Porque la gente juzga así a plena vista, ella me juzgó apenas me vio.  
D: Eso es verdad, sí.  
P: Yo era re villero según ella, ahora no.  
D: No sé, a mí me daba miedo al principio.  
E: ¿Por qué te daba miedo?  
D: Un poco como él dijo, tipo los preju  
P: Los prejuicios.  
D: Los prejuicios, sí, porque yo venía de un colegio muy distinto a este”. (Entrevista a Pedro y Diana, estudiantes, 17 y 18 años, 2018)

Si los muros que separan la escuela de la calle pertenecen al plano de aquellos elementos de las culturas escolares que aún perduran, los sentidos que ese adentro y ese afuera adoptan han mutado. Y esa transformación nos habla acerca de los sentidos que la escuela secundaria adopta para este grupo de jóvenes. En el marco de la geometría del adentro y el afuera que caracteriza su experiencia de la escuela y el barrio, el adentro-escuela aparece asociado a la comodidad, la seguridad, la integración y la interculturalidad<sup>19</sup> (Hendel, 2019b). Esta dialéctica espacial, que por momentos tiene la claridad afilada de la dialéctica del sí y del no (Bachelard, 1957), se ve reforzada, a su vez, en el marco de sus trayectorias de movilidad y, particularmente, por la experiencia previa de haber transitado la incomodidad de “sentirse otros”. El afuera-calle, lugar que los jóvenes asocian con el peligro, se erige en la contracara de un adentro que los contiene. Los muros de la escuela, que en sus orígenes fueron pensados para “dejar afuera” los vicios, la suciedad y las tentaciones de la calle, son experimentados por estos jóvenes como protección y límite. El afuera y el adentro se erige así en una de las formas en que las relaciones sociales los atraviesan asumen formas espaciales (Simmel et al, 1997).

Resuena aquí la noción de “frontera”, metáfora que diversos estudios han utilizado para pensar la escuela secundaria. Sin embargo, ya sea que se la comprenda como lugar de encuentro y de enfrentamiento entre diversos universos culturales (Tenti Fanfani, 2008) o como portadora de variación simbólica (Duschatzky, 2000), consideramos que no logra iluminar aquel sentido que los jóvenes intentan desplegar en su apropiación de la experiencia escolar.

---

19 Utilizamos el término “interculturalidad” porque es la categoría que los jóvenes venían trabajando en el marco de un proyecto previo. En un ejercicio de mapeo colectivo del barrio realizado en el año 2018 la mayoría de los jóvenes identificó dos lugares cercanos como vinculados a la interculturalidad: la terminal de ómnibus cercana y la escuela. Por una cuestión de espacio, estas cuestiones serán analizadas en escritos futuros.

Este sentido de la experiencia escolar vinculado a la comodidad y al “poder expresarse” puede ubicarse entre los “sentidos emergentes”, tanto en el campo de las investigaciones previas referidas a la escuela secundaria, en general, como a los estudios que han trabajado con jóvenes que forman parte de familias migrantes, en particular. Esta apropiación<sup>20</sup> de la experiencia escolar permite visualizar la inexistencia de una “cultura escolar” única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo (Julia, 2001; Rockwell, 2000). Por el contrario, es en diálogo con esas otras experiencias del espacio barrial y sobre la sedimentación de las experiencias escolares previas que este sentido emerge en la vida cotidiana e incide sobre sus culturas, sus espacialidades y temporalidades. De este modo, es posible observar cómo los jóvenes contribuyen con sus historias individuales y colectivas a transformar el sentido de los signos heredados e inventar nuevos usos para las herramientas culturales. La experiencia escolar aparece así como un espacio significativo fuertemente vinculado a la integración y la contención.

---

## ¿PERO QUIÉN HABLA EN QUECHUA ACÁ?: LA ESCUELA COMO LUGAR DIVERSO

Durante el debate acerca de cómo se construiría la segunda escena pudimos registrar aquello que algunos autores definen como grietas o intersticios de la vida cotidiana (Rockwell, 2011):

“E1: La chica puede hablar en quechua.

E2: ¿Pero quién habla en quechua acá? (*riéndose, sorprendido*)

E3: L. habla en quechua y J. habla guaraní”.

(Conversación áulica, 2018)

Este intercambio oral tuvo lugar en medio del “ruido” de la clase. Uno de esos momentos en los que hablan muchos jóvenes al mismo tiempo, y las voces se confunden en múltiples diálogos. La chica que hizo la propuesta es, precisamente, quien hablaba la lengua originaria. Y el compañero que puso esto en evidencia comparte con ella el haber migrado desde Bolivia siendo niño. La propuesta fue como una pequeña grieta en el aula. Logró intervenir brevemente en el debate central, pero luego fue desechada y se transformó en una conversación lateral en la cual los jóvenes intercambiaron experiencias pasadas, palabras en ambas lenguas, historias acerca de cómo y dónde lo habían aprendido. Desde el fondo

---

20 El concepto de apropiación 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. El término sitúa la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que 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).

del aula también se sumó una joven que hablaba guaraní. En conversaciones posteriores estos mismos jóvenes comentaron que era la primera vez que ponían estos saberes en juego en el espacio escolar<sup>21</sup>. Si bien esta afirmación habla sobre aquello que en la escuela se enseña, se aprende y se habilita, el “no mostrarse” o mostrarse de un modo determinado también puede ser pensado como una forma de resistencia en un espacio que es percibido como cómodo pero que no deja de ser, a su vez, una institución prescriptiva y jerárquica.

Esta grieta o intersticio, que surgió en medio del intercambio áulico, nos permitió visualizar que el sentido de la experiencia escolar analizado en el apartado anterior también se despliega de la mano de una ciertas nociones de diferencia y diversidad:

P: “Acá no es lo mismo porque acá prácticamente tenemos siempre casi todos los colores.”  
(Pedro, estudiante, 18 años, 2018)

Y esas nociones, que aparecieron asociadas a las características de quienes habitan la escuela secundaria, es decir, de los propios jóvenes, se hicieron presentes con contundencia en sus respuestas a las preguntas “¿Qué encontrás en tu escuela?” y “¿Cómo la describirías?”:

“Amistad, peleas, personas malas, buenas y mucha cultura de muchos países”.  
“Muchos alumnos, libros no muchos pero nos las arreglamos, diversidad”.  
“Es una escuela chica, un poco vieja (mucho) muchos colores pero se contrastan”.  
“Incompleta en estudios y de las más fáciles, es buena en el ámbito multicultural”.  
“Las instalaciones en mal estado, falta de ventana, calefacción, luz, etc Las personas buenas otras no tan buenas, gente de todos lados, es *internacional* la escuela, jajaja”.  
(Respuestas de los estudiantes que realizaron el corto audiovisual, 2019)

La escuela como lugar de la diferencia y la diversidad constituye un sentido emergente que, entendemos, hace a cierta especificidad de la experiencia escolar de los jóvenes que forman parte de familias migrantes, y a esta escuela en particular.

---

21 Resulta relevante señalar que ese mismo año la escuela desarrolló un proyecto anual en el cual se propuso trabajar la multiculturalidad desde todas las asignaturas.

Es, precisamente, esta apropiación de la experiencia escolar la que atravesó y dio argumento al proyecto del corto audiovisual. A la luz de la misma, la escuela secundaria ya no sólo es percibida como un recorrido necesario para “aprender”, para “conseguir un título”, para “tener un mejor trabajo y no ser explotada” o “para poder formarme como persona” sino también como un espacio diverso en el cual “poder socializarme” sin ser discriminado o estigmatizado. Un lugar en el cual los jóvenes encuentran “un grupo de personas diferentes con sus cosas”, “gente distinta”, “una forma de expresar diferente”:

“Después mi mamá me cambió a esta escuela porque ella trabaja cerca de acá y era un largo viaje desde L., así que alquiló 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, estudiante, 18 años, 2019)

Más allá de las respuestas en el marco de las encuestas y de aquello que los jóvenes han verbalizado en las entrevistas, es en los intersticios de la vida cotidiana donde este sentido, que se enlaza y potencia con los anteriores, se hizo presente con mayor notoriedad. La experiencia de la escuela secundaria como lugar diverso o intercultural no parece desplegarse en el marco de aquello que “se deja ver” sino en los modos que adoptan las formas en que se relacionan entre sí, y también con algunos docentes, y fundamentalmente, en la posibilidad de apropiarse del espacio escolar. El proyecto del corto audiovisual es una de las pocas situaciones escolares que hemos podido registrar en las cuales la propuesta curricular pudo ser apropiada por parte de los mismos jóvenes.

Y es en la escuela donde la tensión entre los temores y las expectativas de la joven Ariel se resuelven<sup>22</sup>. Los nervios del primer día en la escuela nueva, que se hacen evidentes en su rostro y sus expresiones, se distienden cuando una compañera se acerca a su banco, le pregunta su nombre y su origen y, finalmente, la invita a sumarse al juego. Las palabras de los propios jóvenes al evaluar el proyecto resumen, en parte, la complejidad y diversidad de sentidos que atravesaron la experiencia cotidiana que habilitó su realización: la experiencia fue positiva porque “volcamos nuestra propia experiencia. Es difícil estar en un país que no es tuyo. Nunca va a ser lo mismo”.

---

22 En el siguiente enlace se puede acceder al audio de la misma: <https://www.mediafire.com/file/qs0kqdvw8zqpqbc/Escena3-escuela.mp3/file>

---

## REFLEXIONES FINALES: JÓVENES, ESCUELA SECUNDARIA E INTERCULTURALIDAD

Los debates sobre la escuela secundaria ocupan un lugar central en la agenda educativa de la región. Este artículo se focaliza en uno de ellos, el que concierne a los sentidos que la experiencia del nivel adopta para los jóvenes que pertenecen a familias migrantes. El lugar central otorgado a un proyecto escolar que los tuvo como protagonistas constituye un intento de invertir la visión que los sitúa como depositarios de una cultura “inculcada” para considerarlos como sujetos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida. En este sentido, partimos de la premisa de que los significados construidos sobre la experiencia escolar, son contextuales, relacionales y, en consecuencia, contingentes, y poseen una dimensión histórica y biográfica que resulta ineludible. Es decir, se trata de sentidos que los jóvenes construyen a la luz de experiencias escolares previas, tanto individuales como comunitarias. El recorrido analítico que hemos realizado muestra que identificarlos, registrarlos y reflexionar sobre los mismos puede constituir una herramienta valiosa para repensar, junto con los jóvenes, ese nivel escolar que tantos debates ha generado.

A lo largo de este escrito pusimos en diálogo los resultados de nuestra investigación con una serie de estudios previos que indagaron en los sentidos que los jóvenes otorgan a su paso por la institución escolar. En nuestro caso, tomamos como punto de partida ciertos aspectos clave de la experiencia escolar de estos jóvenes que hemos analizado en escritos previos: la movilidad, que emerge como uno de los elementos clave de la experiencia del territorio y de la escolaridad de los colectivos migrantes, y la interpelación que la presencia de las familias migrantes plantea a los espacios escolares tensionando relatos fundantes del sistema educativo.

La posibilidad de acompañar a los jóvenes en la realización de un corto audiovisual, en el marco de un trabajo etnográfico más amplio, constituyó una oportunidad clave para aproximarnos a su vida cotidiana, a los modos en que ellos se apropian de su experiencia escolar y a los sentidos, significados y deseos que construyen en torno a la misma. La etnografía *desde* la escuela (pero no circunscrita al espacio escolar) nos permitió trabajar *junto con* jóvenes con los cuales difícilmente hubiéramos logrado entrar en contacto de no ser por la dinámica escolar. Entendemos que, en este sentido, la escuela es un lugar privilegiado en el cual los jóvenes manifiestan (en forma no siempre explícita) sentidos y significados asociados a su transitar por esa institución, así como a sus procesos de identificación.

Si bien para estos jóvenes, la escuela secundaria conserva muchos de los sentidos tradicionales que la han caracterizado durante décadas (entre ellos, se destaca la posibilidad de acceder a una vida mejor y a un trabajo mejor remunerado que el de sus padres) también emergen otros nuevos como el de “sentirse reconocidos” y “sentirse igual frente a sus otros pares”. Sentidos que, como hemos analizado, se construyen en forma relacional sobre un trasfondo de experiencias escolares previas de discriminación y desigualdad que los tensionan, y que se expresan allí donde se habilitan espacios de reflexión y creación. En el marco de este escrito hemos podido identificar una serie de sentidos de la experiencia escolar que pueden ser catalogados como “emergentes” o “nuevos”.

En primer lugar, un sentido vinculado a la experiencia de la escuela como lugar de pertenencia que se despliega sobre una sedimentación de experiencias previas de marcación y estigmatización, estrechamente vinculadas con aquello que definieron como una cierta “necesidad de encajar”, de prestar atención a “la forma en que te mostrás a los otros” y, especialmente a “la forma de hablar” vivida como marca de extranjería. Es decir, en experiencias de haberse sentido “otro”, diferente, ajeno o haber sido obligado a verse a través de los ojos de otro. Este sentido también emerge atravesado por la experiencia del desplazamiento a través de diferentes ciudades y escuelas, y se expresa en la valoración de los lazos de sociabilidad, el ser reconocidos o, en sus propias palabras, la posibilidad de “encontrar amigos, compañeros”, “seres queridos”, “personas solidarias”, “mis amigas”, “mis compañeros”. Una experiencia escolar que no se basa en una proyección a futuro sino en un presente denso y cotidiano.

En segundo lugar, hemos hallado una apropiación de la experiencia escolar como lugar de integración, en el cual se sienten cómodos y pueden mostrarse “como son”. Este sentido emergió en la vida cotidiana escolar a partir del binomio espacial que distingue el adentro escolar, como lugar seguro, del afuera barrial como espacio del peligro. Esta dialéctica espacial debe ser analizada en mayor profundidad en el marco de las trayectorias de movilidad de los jóvenes y, particularmente, de las experiencias previas y contemporáneas de haber transitado la incomodidad de “sentirse otros” en el espacio barrial. Si el sentido anterior se desplegaba sobre la trayectoria escolar previa de los jóvenes, en este caso, la escuela como lugar de integración surge en el marco de una cartografía del adentro y del afuera que hace referencia a dos territorialidades diferentes y los diversos modos de experimentarlas. Si en el sentido anterior la marca de extranjería identificada por los jóvenes estaba vinculada, predominantemente, con la forma de hablar, en este caso se encuentra relacionada con la forma en que los otros los ven y se relacionan con ellos en la calle. Experiencia profundamente atravesada por el racismo.

Por último, observamos cómo el protagonismo de los jóvenes en la creación del corto audiovisual, y de sus propias historias de vida, dio lugar a la puesta en juego de saberes lingüísticos que hasta el momento no habían sido interpelados ni reconocidos desde el espacio escolar. En este sentido, fue posible identificar un

sentido vinculado a la escuela como lugar en el cual “lo diverso” y “lo diferente” puede coexistir, en alusión a los propios jóvenes y sus diferencias. En este caso, la interculturalidad es enunciada como un aspecto valioso del espacio escolar que habitan y co-construyen cotidianamente.

La propuesta que los jóvenes llevaron a la instancia distrital de “Parlamento Juvenil” en el año 2018, y que dio inicio a la realización del corto audiovisual que hemos descrito, hace referencia al deseo, a aquello que ellos quisieran que la escuela fuera:

“Nosotros/as, los/las parlamentarios/as de la Delegación del distrito de TRES DE FEBRERO, EES N° X reunidos en el marco del VII Parlamento Juvenil del Mercosur, el día 2 JULIO de 2018, elaboramos la siguiente Declaración basándonos en las conclusiones construidas en torno a los debates: Para favorecer la inclusión educativa, se deberían implementar talleres anuales y por cada sección para conocer las diferentes culturas de los integrantes de los cursos, religión, comidas, bailes y ropas típicas. Para que todos los alumnos se sientan reconocidos en el ámbito escolar y se sientan iguales frente a sus otros pares, diferentes o no”.

Encontramos en esta propuesta, en este recorrido, pistas relevantes para pensar aquello que la escuela secundaria podría ser. La interpelación inicial del proyecto del corto audiovisual que estructura este escrito ubicó a los jóvenes que forman parte de familias migrantes en un lugar clave, central. Fueron ellos la fuente de saberes y experiencias que permitió crear el guión y hacerlo posible. A lo largo del trabajo etnográfico pudimos registrar cómo esta asignación de roles abrió las puertas a debates y diálogos que, según los propios jóvenes, hasta el momento no habían tenido lugar en el ámbito escolar. La vida cotidiana se mostró así compleja y conflictiva pero capaz de habilitar espacios para lo inesperado y lo impredecible. Espacios de apropiación y resistencia.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gastón (1957) *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BEHERAN, Mariana (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” (225-244). En: Gabriela Novaro (coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.

BEHERAN, Mariana (2012) “Tratamientos a la población inmigrante en escuelas de nivel medio de Buenos Aires”, *Ánfora*, 19(32), p. 49-68.

CERRUTI, Marcela (2019) *Estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

CERRUTI, Marcela y BINSTOCK Georgina (2012) *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.

CHAVES, Mariana (2017) “Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia”, *Ciudadánías*, vol. 1, 79-96.

CURY, Carlos R. J. (2012) “Sobre el derecho a la educación básica en Brasil”, *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), p. 391-406.

DIEZ, María Laura, NOVARO, Gabriela (2014) “Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural” (40-62). En: *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Noveduc.

DOMENECH, Eduardo (2014) “‘Bolivianos’ en la ‘escuela argentina’: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana”, *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, Vol. 22, p. 171 – 188.

DUBET, François (2011) *La experiencia sociológica*. Gedisa: Barcelona.

DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998) *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

DUHAU, Emilio y GIGLIA, Ángela (2008) *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. México: Siglo xxi editores.

- DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera*. Paidós: Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995) “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo”. En: Puigross, A. et al. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo: historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Galena.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2009) “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, *Revista El Monitor*, N° 21, p. 26-32.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NÚÑEZ, Pedro (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela media argentina*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- FRANZÉ MUDANÓ, Adela (2002) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Tesis Doctoral en Antropología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- GAGO, María Andrea y MAGGI, María Florencia (2017) “Trayectorias socio-educativas de jóvenes migrantes en Córdoba y Comodoro Rivadavia (Argentina)”. Ponencia presentada en *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, UNAM, Posadas.
- GARCÍA BORREGO, Ignacio (2007) “Jóvenes inmigrantes y sociedades en tránsito” (158-171). En LÓPEZ SALA A. M. y CACHÓN, L. (coords.): *Juventud e inmigración: desafíos para la participación y la integración*. Sta. Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- GAVAZZO, Natalia, BEHERAN, Mariana y NOVARO, Gabriela (2014) “La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires”, *REMHU - Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, Vol. 22, Núm. 42, p. 189-212.
- GROISMAN, Lucía y HENDEL, Verónica (2017) “Interpelaciones identitarias y efectivización del derecho a la educación de jóvenes migrantes en contextos escolares de la Argentina”, *Crítica Educativa*, 3, pp. 5-24.
- GUPTA, Akhil y FERGUSON James (1997) “Beyond ‘Culture’: Space, Identity and the Politics of Difference” (33-51). En: Akhil Gupta y James Ferguson (eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham y Londres: Duke University Press.
- HECHT, Ana Carolina, GARCÍA PALACIOS, Mariana, ENRIZ, Noelia, DIEZ, María Laura (2015) “Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico” (43-64). En: Gabriela Novaro (coord.): *Educación*,

*pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España.* Buenos Aires: Biblos.

HENDEL, Verónica (2015) *Síntomas de una ausencia. Acerca de la experiencia contemporánea de lo rural en la región pampeana bonaerense. El caso de San Andrés de Giles (2007-2013).* Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

HENDEL, Verónica (2017) “De ausencias y mapas: la producción de dispositivos cartográficos en un barrio del Gran Buenos Aires”. Ponencia presentada en *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, UNAM, Posadas.

HENDEL, Verónica (2018) “Ciudad e interculturalidad. Apropiación, producción y disputa del espacio en un barrio del Gran Buenos Aires”. Ponencia presentada en *IX Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

HENDEL, Verónica (2019) “Viajar, habitar y narrar. Cuando las historias y los mapas hablan de experiencias generacionales y territoriales de jóvenes en el conurbano bonaerense”. Ponencia presentada en *III Jornadas de Migraciones*, UNPAZ, José C. Paz.

HENDEL, Verónica (2020) “Cartografías del peligro. Desplazamientos, migración, fronteras y violencias desde la experiencia de los jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires, Argentina (2018-2019)”, *Revista Historia y Sociedad*, N° 39.

HENDEL, Verónica y NOVARO, Gabriela (2019) “Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares”, *Revista IICE*, vol. 45, p. 57-76.

INDEC (2010) Censo Nacional de Población, Argentina.

JULIA, Dominique (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, *Revista Brasileira de História da Educação*, Vol. 1, p. 9-43.

KROPFF, Laura (2009) “Apuntes conceptuales para una antropología de la edad”, *Avá Revista de Antropología*, N° 16, p. 2-17.

LAZO, Alejandra (2012) *Entre le territoire de proximité et la mobilité quotidienne. Les ancrages et le territoire de proximité comme support et ressource pour les pratiques de mobilité des habitants de la ville de Santiago du Chili.* Tesis doctoral en Geografía, Universidad de Toulouse.

LEMMI, Soledad, MORZILLI, Melina y MORETTO, Ornella (2018) “Para no trabajar de sol a sol”, *Runa*, vol. 39.2, p. 117-136.

LLINÁS, Paola (2015) “Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas”, *Páginas De Educación*, 2(1), p. 91-113.

MAGGI, Florencia y HENDEL, Verónica (2019) “Trayectorias socioeducativas desde el prisma del desplazamiento”, *Temas de Antropología y Migración*, FFyL-UBA.

MEZZADRA, Sandro y RAHOLA Federico (2008) *Estudios postcoloniales*. Madrid: Traficantes de Sueños.

MONTES, Nancy y PINKASZ, Daniel (2020) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-Flasco.

NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (1999) *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

NOBILE, Mariana (2016) “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”, *Última década*, 24(44), p. 109-131.

NOVARO, Gabriela (2016) “Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina”. *Nómadas*, 45, p. 105-121.

NOVARO, Gabriela (2019) “Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural”, *Autoctonia Revista Ciencias Sociales e Historia*; Santiago de Chile, vol. 3 p. 111 – 131.

NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2011) “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos” (37-57). En: Corina Courtis y María Inés Pacecca, M. (coord.) *Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

NÚÑEZ, Pedro y LITICHEVER, Lucía (2015) *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

NÚÑEZ, Pedro y LITICHEVER, Lucía (2016) “Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina”, *Psicoperspectivas* 16(2), p. 91-102.

PINEAU, Pablo (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?”. En: Pablo Pineau, María Inés Dussel y Marcelo Caruso (eds.) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

REGUILLO, Rossana (2001) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del*

*desencanto*. Colombia: Norma.

REYES TOVAR, Miriam y MARTÍNEZ RUIZ, Diana T. (2015) “La configuración identitaria en los territorios de migrantes internacionales”, *Península*, vol. X, núm. 2, p. 117-133.

ROCKWELL, Elsie (2007) “Huellas del pasado en las culturas escolares”, *Revista de Antropología Social*, N° 16, p.175-212.

ROCKWELL, Elsie (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?” (27-51). En: Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (coords.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

ROCKWELL, Elsie (1995) “De huellas, bardas y veredas”. En: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura.

ROCKWELL, Elsie (2000) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. *Interações*, vol. V, número 9, p. 11-25.

ROCKWELL, Elsie (2005) “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares” (28-38). En: *Memoria, conocimiento y utopía*. México: Ediciones Pomares.

ROCKWELL, Elsie (2018) “Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares”. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, p. 21-32.

SCHOO, Susana (2016) *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Buenos Aires: DINIEE.

SIMMEL, Georg, FRISBY, David y FEATHERSTONE Mike (1997) *Simmel on Culture: Selected Writings*. Londres: Sage Publications.

SOUTHWELL, Myriam (2009) “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”. *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, p. 23-35

SOUTHWELL, Myriam (2011) “La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato”. En: Guillermina Tiramonti (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

SOUTHWELL, Myriam (2020) *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires: UNIPE.

TEDESCO, Juan Carlos (1980) *La educación argentina 1930-1955: primera historia integral*. Buenos Aires: Centro Editor.

TENTI FANFANI, Emilio (2003) *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

TIRAMONTI, Guillermina (2011) “La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: Los casos de Brasil, Argentina y Chile”, *Educ. Soc.*, v. 32, n. 116, p. 857-875.