

Privitera Sixto, María Rosa (2024). La producción de modos de estar relacionados en, contra y fuera de "la villa". Las "ayudas" en los pliegues de la experiencia urbana de familias de origen boliviano y paraguayo. Ciudad de Buenos Aires, 2016-2019. *PERIPLOS. Revista de Investigación sobre Migrações*, 8(2), 87-112.

La producción de modos de estar relacionados en, contra y fuera de "la villa": Las "ayudas" en los pliegues de la experiencia urbana de familias de origen boliviano y paraguayo. Ciudad de Buenos Aires, 2016-2019

A produção de formas de relacionamento dentro, contra e fora da "villa": As "ajudas" nas dobras da experiência urbana em famílias de origem bolivianas e paraguayas. Cidade de Buenos Aires, 2016-2019

The Production of Modes of Being Related In, Against, and Beyond the "Villa": "Help" in the Urban Experiences of Bolivian and Paraguayan Families in Buenos Aires, 2016-2019

María Rosa Privitera Sixto¹²

RESUMEN

El artículo explora las formas que adquiere la convivialidad, enfocándose en el abordaje en la experiencia y la confluencia del "salir" y "entrar" de miembros de familias migrantes de países limítrofes, en interacción con otros actores sociales presentes en un territorio de la ciudad de Buenos Aires fuertemente alterizado por el solapamiento de desigualdades (en particular urbana y educativa), y la concentración de la mayor proporción de población nacida en Bolivia y Paraguay, y más joven. De cara a la documentada segregación de estos colectivos migrantes,

1 Universidad de Buenos Aires. psmariarosa@gmail.com. <https://uba.academia.edu/Mar%C3%ADRosaPriviteraSixto>; <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Privitera-Sixto>; <https://orcid.org/0000-0002-7685-4577>

2 El empleo del lenguaje inclusivo en el presente artículo, responde a la premisa de que la variación no dificulta la comprensión del artículo científico y visibiliza la dinámica de las lenguas y su vínculo con procesos identitarios y relaciones de poder. Busca entonces evitar el masculino como norma, y al menos dar pistas sobre la conflictividad con la que la identidad de género apareció en el campo, dado el peso de la heteronorma.

la propuesta atiende a las interacciones que producen fronteras y prácticas de des-marcación, subrayando asimismo el peso de los vínculos intergeneracionales, a través de la confluencia que moviliza la categoría nativa de “ayuda”. Para ello recupera material de campo (observaciones, entrevistas, notas) producido entre los años 2016 y 2019.

Palabras clave: Segregación. Migrantes. Convivialidad. Experiencia.

RESUMO

O artigo explora as formas que a convivialidade assume, com foco na abordagem da experiência e na confluência do “sair” e “entrar” de membros de famílias migrantes de países vizinhos, em interação com outros atores sociais presentes em um território da cidade de Buenos Aires fortemente alterizado pelo entrelaçamento de desigualdades (particularmente urbanas e educacionais) e pela concentração da maior proporção de população nascida na Bolívia e no Paraguai, além de mais jovem. Diante da documentada segregação desses coletivos migrantes, a proposta analisa as interações que produzem fronteiras e práticas de desmarcação, sublinhando também o peso dos vínculos intergeracionais, por meio da confluência mobilizada pela categoria nativa de “ajuda”. Para isso, recupera material de campo (observações, entrevistas, notas) produzido entre os anos de 2016 e 2019.

Palavras-chave: Segregação. Migrações. Convivência. Experiência.

ABSTRACT

The article explores the forms that conviviality takes, focusing on the experiential approach and the interplay of "exiting" and "entering" by members of migrant families from neighboring countries, in interaction with other social actors in a territory of Buenos Aires characterized by overlapping inequalities (particularly urban and educational), and by the concentration of the largest proportion of younger populations born in Bolivia and Paraguay. In light of the documented segregation of these migrant groups, the study examines interactions that produce boundaries and practices of un-marking, while also highlighting the significance of intergenerational ties through the convergence mobilized by the native category of "help." To do so, it draws on field materials (observations, interviews, notes) collected between 2016 and 2019.

Keywords: Segregation. Migrant Populations. Conviviality. Lived Experience.

INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX, las transformaciones en el modelo dominante de desarrollo económico han llevado a diversos autores a destacar, en contraste con la ciudad moderna, una creciente restricción de las interacciones con desconocidos y una disposición al retraimiento hacia la esfera privada, a la par que una proliferación de espacios para el consumo entre pares, con fronteras

materiales y simbólicas capaces de fragmentar el espacio urbano y excluir a otros sectores de la población, siendo en particular el espacio público urbano experimentado como fuente de peligro (Cfr. Sennet 2011 [1977]; Giglia, 2000; Perahia 2007; Low 2009). En este sentido, al analizar cómo las personas gestionan las distancias sociales y se ubican en un orden espacio-temporal que a la vez configuran (Duhau y Giglia, 2008, p.22), se subraya la creciente conflictividad de la coexistencia con lo diferente y la convivencia con lo imprevisto en las grandes ciudades contemporáneas (Giglia, 2000).

Desde esta clave, el enfoque de las “fronteras sociales y simbólicas” (Lamont y Molnar, 2002), se torna clave, jerarquizándose interrogantes acerca del “dónde, cuándo y para qué se encuentran, si es que lo hacen, miembros de grupos sociales diferentes” (Carman, Vieira y Segura, 2012, p.16), y qué formas asumen y bajo qué patrones (Saraví y Bayón, 2019). Se focaliza entonces en la dimensión sociocultural de la (re)producción de fenómenos como la segregación socioespacial, apuntando a los mecanismos y al grado de compromiso de los distintos actores sociales en el agenciamiento de dicha reproducción. No se trata de la desaparición de los vínculos o interacciones entre actores desiguales, sino de cómo estas interacciones se modulan y definen así el fenómeno (Saraví, 2015; Bayón y Saraví, 2012; Segura, 2018; Segura y Chaves, 2015; Cosacov y Perelman, 2015). En esta dirección, una vía de entrada cualitativa a la “experiencia urbana” serían “las maneras en que los actores sociales distinguen y a la vez vinculan el adentro y el afuera, el interior y el exterior, lo público y lo privado, la mismidad y la otredad”: como “pliegues” donde las “posibilidades extremas son el ‘despliegue’ o el ‘repliegue’ en el espacio” (Segura, 2015, p. 28).

El presente artículo recupera asimismo el enfoque de la convivialidad (Gilroy, 2004; Segura, 2019; Zenklusen, 2023) en el abordaje de la experiencia y la confluencia del “salir” y “entrar” de desiguales actores sociales, en un territorio de la ciudad de Buenos Aires considerado epítome de la segregación residencial propia de las metrópolis latinoamericanas, que además de concentrar los indicadores estadísticos más desfavorables de la desigualdad (en particular urbanos y educativos), concentra la mayor proporción de población migrante oriunda de Bolivia y Paraguay y más joven. En este sentido, se articulan perspectivas atentas a las interacciones que producen fronteras (Cosacov y Perelman, 2015) y prácticas de des-marcación étnico-nacional, donde asimismo tienen peso los vínculos intergeneracionales (Gavazzo, Beherán y Novaro, 2014; Diez, Novaro y Martínez, 2017).

En el presente artículo, analiza entonces las redes de relaciones agenciadas por miembros de familias migrantes de países limítrofes, y lo que circula en ellas, de la mano de otros actores sociales. La atención a la dimensión escolar-educativa y, en particular, a la categoría nativa de “ayuda”, permitirá considerar la producción de vínculos verticales y horizontales como parte de un trabajo de alianzas y oposiciones que tensionan expectativas de distinción e igualdad social y, a su vez, permiten matizar imágenes homogeneizantes y desconflictivizadas de “una” comunidad o barrio, con un *ethos* propio. La relevancia de atender a la confluencia que la categoría relacional de “ayuda” moviliza, se plantea de cara a la documentada segregación de los colectivos migrantes de países limítrofes que invita, o bien a observar el vínculo entre éstos y el espacio urbano haciendo

foco en la construcción de espacios “entre nos”, o bien en la conflictividad de los vínculos entre nativos y migrantes.

Finalmente, en cuanto a su estructura, el artículo sitúa en primer término al territorio de la comuna 8 de la ciudad de Buenos Aires en la trama de desigualdades urbanas y educativas. Seguidamente, analiza la articulación de sentidos, mandatos y expectativas de quienes se encuentran en un soporte extra-escolar y articulan a través de sus interacciones otros modos de estar relacionados en, contra y fuera de “la villa”. Por un lado, de los de quienes modelizan el “afuera” exitoso (desde el punto de vista de las credenciales académicas alcanzadas y el lugar de residencia), y buscan “entrar” a “la villa” con miras a ejercer su “intervención” y restituir la promesa moderna de la escuela, al tiempo que romper con la endogamia de su círculo social y saber acerca de “la realidad”. Por el otro, de los estudiantes de nivel secundario y sus familias transnacionales (mayormente de origen boliviano³), que intentan responder de modo activo y no victimizante a las demandas de inclusión que sostiene la escuela, y sus formas de “salir”. Todos estos elementos invitan a considerar el “salir” tanto como el “entrar”, en términos de algo más que desplazamientos físicos entre lugares de la ciudad, o contextos de convivencia, y más como prácticas morales orientadas a construir lo compartido allí donde falta lo común.

METODOLOGÍA

Este trabajo recupera material de campo elaborado entre 2016 y 2019, en el marco de mi investigación doctoral (FFyL, UBA) centrada en la comprensión de modos de habitar la juventud en marcos de segregación socioespacial y formas en que las juventudes agencian material y simbólicamente la ciudad y lo urbano. La metodología tuvo como componente central el desarrollo de la observación-participante en un soporte extra-escolar dirigido a población residente de la comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires. La elección de ésta técnica etnográfica se justificó en la interpretación de dicho soporte como un contexto en el que los sujetos producen activamente su mundo social, es decir, en interacción con otros actores sociales (Balbi, 2021). Incluyó desplegar semanalmente, durante tres años, un rol docente con estudiantes del nivel secundario, participar complementariamente en la comunicación interna del equipo docente (correos electrónicos y encuentros presenciales) y con estudiantes (redes sociales como Facebook y WhatsApp), además de coordinar “salidas culturales” del grupo al centro-norte de la ciudad. La generación de situaciones de conversación grupal entre estudiantes, en las que moderé la discusión sobre tópicos que éstos y éstas expresaban con cierta recurrencia de las interacciones cotidianas, fue otra herramienta fructífera para

3 Opto por el término transnacional, ya que la categoría se ajusta a los relatos de sus miembros, sintetizando la experiencia de que su residencia en Buenos Aires no suponía ruptura con los territorios de origen, sino que involucraba una permanente actualización de vínculos con quienes permanecían/retornaban allá. También, porque en el modo en que ha sido desplegada por los estudios de género y migración, la categoría advierte el modo en que las familias actúan “como soportes y fuente de identidad” al tiempo que “su estructura produce riesgos y desestabilizaciones permanentes” para sus miembros, apuntando el peso clave de las relaciones de género y generacionales en “el modo en que los vínculos dentro de las familias (...) se configuran y redefinen” (Zenklusen, 2019,p.: 56).

el análisis. Asimismo, durante esos años realicé entrevistas semi-estructuradas y encuestas a estudiantes en escuelas de la zona que permitieron complejizar el contexto del soporte. Finalmente, el componente de la observación -de las prácticas y la más amplia materialidad del mundo social- se justificó en la pretensión de re-construir los marcos significativos de los sujetos a partir de algo más de lo que éstos pudieran verbalizar. En breve, el quehacer investigativo dirigido integrar de forma dinámica los puntos de vista de los protagonistas del mundo social analizado, con el propio -teóricamente informado-, se nutrió de distintas formas de interacción cara a cara y de procedimientos de construcción y análisis de datos más cercanos al recorte del discurrir del flujo cotidiano. Ello, atendiendo al desafío de introducir a partir de cada una de tales instancias y procedimientos, la *indeterminación* que habilita de manera característica el quehacer etnográfico, y con ello una representación propiamente antropológica de la vida social (Balbi, 2021). Es así que fue siguiendo a las personas y los problemas que el campo terminó de construirse, haciendo en este sentido lugar a actores, disputas, negociaciones, temporalidades y espacialidades que mis preguntas iniciales no anticipaban, destacándose en particular la dimensión migratoria.

LA COMUNA 8 EN LA TRAMA DE DESIGUALDADES URBANAS Y EDUCATIVAS

Dentro de la degradada constelación sur de la ciudad de Buenos Aires, la comuna 8 agrupa los barrios de Villa Lugano, Villa Soldati y Villa Riachuelo. Se ubica en su cuadrante sudoeste o “antigua periferia”, en tanto la expansión de la mancha urbana ha relocalizado a estos barrios entre las áreas centrales y las actuales periferias (Di Virgilio, et. *al.* 2019, pp. 49-50). En la mirada del Estado local (MDU-SP, 2011) y en el campo de los estudios sociales urbanos (Di Virgilio et. *al.* 2010), su configuración fuertemente fragmentada y discontinua deviene de su ruptura con el tradicional damero de la trama urbana porteña, dada la concentración de gran número y tamaño de conjuntos de vivienda social, villas, asentamientos, así como grandes espacios verdes, porciones de tierra vacante, clubes y centros recreativos. En articulación con dicha fragmentación espacial, viene siendo trabajada (intervenida y pensada) como epítome de la “segregación residencial” (componente de la desigualdad estructural) propia de las metrópolis latinoamericanas, donde la división más frecuente de la población ocurre con respecto a la estructura de clase (Brikman, 2020; Najman 2020; Di Virgilio, 2018, 2010 y 2008; Léporé y Suarez, 2014; Mazzeo et. *al.*, 2012; Girola, 2008).

Asimismo, la comuna viene concentrando la mayor proporción de población migrante de países limítrofes, especialmente de Bolivia y Paraguay, a nivel ciudad (Censo 2010; EAH 2022). La “dinámica habitacional de carácter restrictivo y excluyente” en articulación lógicas discriminatorias, pero también las redes sociales y estrategias habitacionales tejidas en sucesivos momentos, hacen que esta población esté resolviendo su acceso a la vivienda en las villas que pueblas la zona, configurando una estructura etaria mayormente joven (Mera, Marcos y Di Virgilio, 2015). Sin embargo, esta concentración y sus producciones espaciales diferenciales, han sido carne para la sospecha y la manifestación xenófoba más explícita (Canelo, 2012).

Con ello, la Comuna 8 se vuelve expresiva de alteridad en tensión con el imaginario urbano de una ciudad porteña blanca e igualitaria y, más ampliamente, de cara a la imaginada “excepción” argentina (en el contexto latinoamericano). Paralelamente, la Comuna 8 vuelve a resultar expresiva de alteridad cuando se focaliza en la dimensión escolar-educativa.

Desde un enfoque amplio de las llamadas problemáticas educativas, atenta a fenómenos que trascienden lo que ocurre en la escuela (como institución) pero impactan directamente en ella, se ha registrado que en el espectro de las localidades urbanas capitales a las rurales, los mejores índices de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo nacional argentino se presentan en el ámbito de las estructuras de oportunidades asociadas a las primeras (Steinberg, 2015), característica compartida a escala regional (Terigi, 2014; Montes 2010). Sin embargo, esto no es homogéneo entre todas las ciudades capitales (Steinberg, 2015) y al interior de la ciudad capital más rica del país como Buenos Aires, estos indicadores tampoco se distribuyen de manera homogénea. Ello puede verse en el “diagnóstico social de la Comuna 8” elaborado a manos de las agencias de Estado local, que jerarquiza la concentración de los mayores Índices de Vulnerabilidad Educativa (IVE) -considera “sobreedad”, “repitencia” y “abandono”- a nivel primario y secundario- el más bajo Índice de Equidad y Calidad Educativa Porteña (IECEP) (SECHI, 2015, p. 105) y una población mayor a 25 años que no había terminado el ciclo escolar (SECHI, 2015, pp. 52-105).

La documentación del Ministerio de Educación de la ciudad señalaba que los mencionados resultados del IECEP eran “esperables” si se consideraba el nivel socioeconómico (NSE) promedio de cada comuna (la Comuna 8 ostentaba el más bajo). Sin embargo, también era clara al señalar que la dispersión más importante se daba entre escuelas y sectores de gestión, es decir, no entres sino al interior de cada comuna, con resultados ligeramente “superiores” en las escuelas privadas por sobre las estatales (DGECE, 2013, p. 3). El asunto es que para el caso de la Comuna 8, su población fundamentalmente dependía de la gestión estatal -75,7% frente a un promedio ciudad del 55%- (SECHI, 2015, p. 84).

Con ello, el vínculo entre la NSE de los estudiantes y su rendimiento en la escuela/ IVE resulta ineludible, más no del tipo correlación determinista. Al respecto, la bibliografía local invita a interrogarse también por lo que “sucede dentro de la escuela”, por lo cual [incluso] las trayectorias escolares de los alumnos más pobres siguen interrumpiéndose, incluso a pesar de las más novedosas “ayudas sociales” (Terigi, 2009, p. 7). Este “incluso” es importante porque, tal y como estadísticamente exponen los informes producidos por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), “a medida que aumenta la edad, la experiencia de *dejar* los estudios deja de ser privativa de los pobres” (Montes, 2010, p.19). Consecuentemente, afirmar una correlación determinista entre condición socioeconómica y rendimiento escolar, refuerza prejuicios sobre determinados grupos poblacionales y oculta otras problemáticas y sujetos (Briscoli, 2013, p. 73). Entonces, si el IVE mide la proporción de estudiantes que no realizan su trayectoria escolar en “el tiempo teórico estipulado”, Terigi llama la atención sobre los rasgos propios de la organización escolar (antes que sobre una cuestión “doméstica” entre docente/estudiante) que al suponer “prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todo

el universo de estudiantes”, están produciendo ellas mismas el abismo entre trayectorias “teóricas” y “reales” (Terigi, 2011, p. 9).

Adicionalmente, puede advertirse que el “rasgo desigualador” de la escuela pública argentina (Nuñez y Litichever, 2015: 24) se profundizó en la Comuna 8, no tanto por ser una de las zonas que demográficamente más crecía a nivel ciudad, concentrando al momento del trabajo de campo la mayor proporción de población en edad teórica de asistir a ella (hasta diecinueve años) (DGEyC, EAH 2016, 2017, 2018 y 2019). Sino porque se solapó con la crónica “postergación” del Estado local (distintas gestiones) en cuanto a la incorporación de infraestructura escolar (Neufeld et. *al.*, 2013; Di Virgilio y Serrati, 2019). Más aún, las soluciones provisorias mediante las cuales se fue respondiendo a dicha deficiencia (traslado en micro fuera de la comuna), fueron denunciadas como causa de ausentismo y abandono, exponiendo ello otro modo de alimentar el llamado fracaso escolar (Proyecto de Ley Expediente 2030-D-14).

No obstante, a través de la web donde el Estado local define (sin modificaciones desde al menos el año 2009) las características de cada Distrito Escolar de la ciudad, se convalida la insuficiencia de oferta escolar en la comuna 8, pero adjudicándola a: “la gran explosión demográfica” generada por “la localización (...) de inmigrantes latinoamericanos y hermanos de provincias empobrecidas, llegados en busca de una (...) mejora en (...) sus vidas, sobre todo en Educación” (GCBA, s/f). Esta explicación, a la luz de la segregación residencial que los colectivos migrantes padecen, permite continuar silenciando la falta de políticas habitacionales que habiliten una distribución más heterogénea de la población en el territorio total de la ciudad.

Ya en referencia al colectivo boliviano que se concentra en la comuna, si bien la variable socioeconómica puede influir en la discontinuidad entre el nivel primario y secundario, asimismo deben tenerse en cuenta las “sutiles” formas de discriminación que acontecen dentro de la escuela (Novaro y Diez, 2012; Diez, 2015). Pues, en tensión con los discursos y propuestas democratizadoras que el sistema escolar argentino dice sostener, estas personas elaboran experiencias escolares que señalan una problemática de “inclusión subordinada” (Novaro 2016; Novaro y Diez, 2013).

En tensión con el juego de acciones-omisiones por parte del Estado local, vinculado a la efectivización del derecho a la educación y a la reducción de la desigualdad educativa de la población que específicamente habita la Comuna 8 de la Ciudad de Buenos Aires, la brecha entre las trayectorias escolares ideales y las reales, ha venido estructurando en torno de sí otra serie de prácticas, espacios y actores sociales. A través de estos podremos ver a continuación, cómo se forja lo compartido cuando falta lo común. Para ello, primero se presenta el soporte extra-escolar escolar que fungió de referente empírico a la pesquisa, enfatizando lo que éste ofrece a la experiencia urbana de los desiguales actores en interacción.

LA AYUDA ESCOLAR Y SUS MARCOS DE REFERENCIA MORALES. ALEJARSE PARA ACERCARSE

El programa de apoyo escolar a través del cual accedí a las trayectorias escolares de miembros de familias migrantes⁴, ostentaba en el año 2016 más de una década de presencia en un conglomerado de urbanizaciones populares ("villas") de la Comuna 8. Previamente, el programa desplegaba sus actividades dentro de la Facultad de la Universidad de Buenos Aires (UBA), encarnando su desborde, la propia evolución de una práctica extensionista nacida un siglo atrás. Este "salir" entonces se configura como una actualización del "compromiso de la universidad [pública y privada] y del universitario con su sociedad" (Fuentes, 2015, p. 352), en un contexto ya de proliferación de nuevas desigualdades (Kessler, 2014) que en el campo educativo conducirían al fenómeno de la "segregación", mucho más grave que el de la segmentación y fragmentación del sistema escolar (Botinelli, 2017; Veleza 2014). Con ello, la práctica del equipo extensionista -conformado por docentes, investigadoras/es y estudiantes de distintas carreras universitarias de la UBA -, puede ser comprendida como "una gestión de inserción" (Karsz, 2004), con dos componentes morales: la vulneración del derecho a la educación de quienes residen en "la villa", como expresión de amenaza o riesgo de exclusión social de las infancias y juventudes; y el prestigio social o la legitimidad de quien pretende gestionar esa inserción social.

En simultáneo, si el territorio toma parte en la constitución de las acciones, experiencias y subjetividades (Perelman, 2017), la mediación entre familias y escuelas que perseguía el proyecto extensionista también encuentra inteligibilidad en un marco de sentidos territorial e históricamente construido. En líneas generales, y siguiendo a Neufeld, Santillán y Cerletti (2015), los soportes de "apoyo escolar" en los barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires y su conurbación, anclan su emergencia a las décadas de 19 80 y 19 90, cuál respuestas paradigmáticas en torno a "la educación" de las infancias (en articulación con otras problemáticas), con acciones pedagógicas desafiantes de los formatos tradicionales de la escuela y, en cuya organización ya confluían estudiantes universitarios, voluntarios sociales, cuadros de base tercermundistas de la Iglesia Católica. A partir de estas acciones, quienes oficiaban de docentes se fueron configurando en interlocutores claves para los habitantes de los barrios (promoción y continuidad de los estudios, comportamientos en la escuela), adquiriendo un papel clave en la mediación de las relaciones entre las familias y las escuelas. Estas actuaciones del campo popular, "reconfiguraron los lugares en donde se reside [el barrio] en ámbitos privilegiados para la organización de demandas y acceso a diversos derechos y recursos materiales", en parentesco con las orientaciones territorializadas que fueron asumieron las políticas estatales (Neufeld, et. al., 2015, p. 1147).

4 En línea con perspectivas críticas de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, el despliegue de las trayectorias educativo-escolares fue considerado como resultado de "un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico" (Briscioli, 2013), del que necesariamente participan otros actores, espacios y relaciones sociales (Achilli, 2010; Cerletti, 2010; Santillán, 2007; Neufeld, et. al. 2015). Ello confronta con la idea de recorridos "aislados" o a-relacionales, o estructurados linealmente por los aportes ("culturales", "afectivos", "materiales") del entorno próximo-familiar, y señala la imposibilidad de definir de antemano ese entramado (Santillán, 2007: 293).

En este marco, el territorio al que se pretende “entrar” no es una tábula rasa, y hacerlo más bien implica cooperar y competir dentro de un campo de soportes sociales con lógicas y expectativas heterogéneas. En dicha tensión, el proyecto extensionista fue elaborando un encuadre de trabajo que convocaba desde lo escolar a la población residente, pero con una intención desescolarizante (trabajar saberes y conocimientos más allá de la resolución de tareas escolares individuales), orientada finalmente a restituir lo que podemos pensar como promesas y utopías sociales heridas⁵: “la escuela” habilita “la entrada al conocimiento de un mundo diferente, nuevo, y otorga nuevos sentidos a la experiencia social y escolar (...), superando las condiciones de origen” (Corbo Zabatel, 2007, p.16). Esta búsqueda por distinguirse dentro del territorio, se expresó consecuentemente en una autonomización física del programa extensionista respecto de su primer soporte (comedor comunitario), cuál estrategia de proximidad con la población residente, desalojando intermediaciones que difuminaran el encuadre de trabajo deseado. No obstante, la posterior jerarquización de la tensión escolar-desescolarizante no evitó la emergencia de otras tensiones y distancias (vinculadas a los grados de “compromiso” con qué aspecto del programa y les estudiantes), que a su vez hicieron parte en una nueva mudanza del apoyo escolar (2018): de la casa propia a una iglesia evangélica de la que formaban parte la mayoría de las familias de origen boliviano que asistían al apoyo. En breve, desde 2004 hasta 2019 (al menos) el proyecto extensionista no permaneció anclado a un único soporte, constelando en esta circulación tres urbanizaciones populares contiguas.

Al mismo tiempo, esta movilidad, lejos de operar por defecto, expresa la sistematicidad con la que sus agentes buscaron evocar un *afuera*, sostener un sentido de extranjería frente al territorio, más que un vínculo simbiótico con éste. En este sentido, el proyecto buscaba presentarse como un soporte temporal que ha, no de enquistarse como una condición de necesidad para el *adentro*, sino que guarda la esperanza de salirse del territorio al alcanzar el propósito constructivo. Esta homologación con el *afuera* resultaba legitimada por las credenciales académicas de sus agentes, pero también por su procedencia residencial. Pues para quienes ofrecían el proyecto extensionista en la Comuna 8, ésta continuaba siendo una zona de la ciudad por la que jamás tuvieron o habrían tenido necesidad de circular. Transitar y habitar este fragmento urbano, no llegaba como parte de circuitos de sociabilidad cotidianos, sino como efecto de una búsqueda, una decisión forzada por la positiva, como correlato de trayectorias escolar-educativas y de clase. En esta dirección, y dada su elocuencia, permítaseme introducir algunos fragmentos de entrevista realizados a una joven universitaria argentina (Claudia, 23 años), “voluntaria” del apoyo durante los años 2016 y 2017, dos años después de egresar de uno de los colegios pre-universitarios (UBA) históricamente referenciado como formador de la elite política nacional, y cuando todavía residía junto a su familia en uno de los barrios históricamente “conformado como zona

5 El uso de las nociones de “promesa” y “utopía” corresponden a los desarrollos del filósofo francés Paul Ricoeur (1994, 2003), bajo la hipótesis de que allí donde las personas elaboran que la vida en común se fragmentó, acuden a espacios socialmente concebidos como públicos (de todos a la vez, de nadie en particular) para justamente re-vincular y recomponer aquello que sienten herido, construyendo algo que compartir con su “otros”. En el presente caso, si se cuestiona al sistema escolar, por las desigualdades que genera, se lo hace en el marco de una acción restitutiva de expectativas de un mundo común, y de identidades individuales y colectivas.

residencial de las clases altas" (Di Virgilio et. al. 2019, p. 66). Acerca de su movilidad hacia la Comuna 8, ella reconstruía en 2018,

(...) sentía que muy poca gente prueba... o sea, como que no es algo que la gente diga 'che, voy a ver qué onda... qué existe ahí afuera... la realidad que está fuera de nosotros... y qué se puede hacer con esa realidad' y hay muy poca gente, de mi propio círculo social... que lo hacía... entonces yo estaba interesada en probar... (...) como una necesidad mía... más que... de afuera (ríe)... (...) vi el "programa de acciones tutu..." (...) y le mande un mail diciéndole '¿Cómo llego?... ¿Cómo puedo llegar?... porque no tenía la menor idea...
(...) *Si íbamos a ir a la villa... bueno, era porque necesitaban nuestra ayuda de alguna manera... entonces uno iba con esa idea... (...) pero, después un poco... eso es un poco lo que habría que ver... qué ayuda necesitan...* (...)
(...) A VER... Tenemos que reconocer que el [soporte] está en el límite, no está adentro (de "la villa")... Yo nunca entré... (...) y bueno... tal vez esa es la intención... no estar ni afuera ni adentro... eh...
(...) y qué sabes si ese pibe la semana pasada no pasó los días laburando! está con otras cosas... con un problema particular con la casa... y que son problemas más jodidos, difíciles de enfrentar... eh... que creo que en el voluntariado se generaba una burbuja, que... de alguna manera es bueno... pero también tiene sus cosas malas... como que entramos y un poco nos olvidamos que estamos en... (Claudia, comunicación personal, 2018).

Como señalan Di Virgilio y Perelman (2017, p.17), "en las múltiples formas de transitar, habitar y apropiarse de la ciudad, los sujetos se ven involucrados en la producción de diferentes relaciones de desigualdad". En este caso, vemos además un movimiento que le arranca certeza al posicionamiento de sí mismo respecto a la desigualdad. De la certeza que aporta la ecuación *un territorio = una ayuda*, a una duda radical respecto a cuál es la ayuda significativa para ese otro que no es el esperado, o que no se logró conocer a pesar de los intentos (entrar). Y en la propia ubicación de "la casa" que durante muchos años albergó al soporte social, Claudia metaforizaba una distancia para la que ella no encontraba puentes, respecto a "la realidad" de "problemáticas" no escolares que pudieran estar afectando a las y los residentes. Nuevamente, "entrar" no es solamente una práctica física, y por ello no alcanza con desplazarse físicamente al "territorio" para atravesar "el limbo" (haciendo en su perspectiva el propio soporte, obstáculo en su pretensión de cercanía y "ayuda").

Así, "la ayuda", en principio configurada desde los diagnósticos y objetivos del programa y la convocatoria extensionista, en su puesta en acción permitía descubrir y fraguar otras distancias sociales y morales, heterogeneizando su valor entre "los de afuera". Dentro de esa diversidad, subrayo, lo común remite a una agencia que transforma el estigma territorial del sur de la ciudad, y en específico de la Comuna 8 en tanto "espacio degradado y desjerarquizado" (Bover y Fuentes, 2015, p. 56), en emblema. En el marco de los vínculos entre segregación educativa y segregación residencial (Svampa 2001; Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008), hacer aparecer esta zona de la ciudad en sus trayectorias vitales buscaba justamente producir una deriva para sí y para otros, rompiendo explícitamente con la urbanidad entre pares, acudiendo para ello a soportes de acercamiento, socialmente legitimados.

Con ello, cuando se mira territorios altamente estigmatizados, vemos que las prácticas resultan configuradas no solo por la negativa (como movimiento defensivo). Como parte del riesgo que derrama, el territorio asimismo alimenta

aquello que “la ayuda” es, puede y debe ser, quiénes son sus legítimos productores y a quiénes debe ser dirigida. Y en este punto, cabe subrayar que el encuentro con la alteridad étnico-nacional no es un objetivo buscado, toda vez que estos agentes no se movilizaban a “la villa” en busca de un otro migrante, sino que ese encuentro acontece en la búsqueda de una alteridad de clase, exponiendo que la clase continúa siendo uno de los organizadores significativos de ideas y comportamientos a nivel local.

LAS AYUDAS EN LOS PROYECTOS FAMILIARES MIGRANTES

“Claro, lo que ustedes hacen en el ámbito espiritual,
nosotros lo hacemos en el de la educación”
(docente proyecto extensionista, 61 años, comunicación personal 04/11/17)

En el año 2018 el programa extensionista mudó sus actividades a las instalaciones de la iglesia evangélica a la que asistían la mayoría de las familias de origen boliviano que participaban del apoyo. Ello supuso, al fusionarse con el apoyo escolar que funcionaba allí, un aumento cualitativo de los estudiantes de primaria y secundaria que asistían a él, tanto como cierto recambio. Si bien una proporción importante de quienes asistían eran “hijos de” inmigrantes⁶, o bien habían migrado en su infancia desde Bolivia junto a familiares, hasta 2017 registraba la representación de otros colectivos migrantes, tanto nacionales (del noroeste argentino), como provenientes de otros países limítrofes (Paraguay mayormente).

Este recambio enfatizó que, si el apoyo escolar extensionista llevaba más de una década conformando la estructura particular de oportunidades de este territorio sur de la ciudad, su oferta y presencia física no bastaban para explicar su existencia en las trayectorias escolares de sus asistentes. El sostenimiento de los vínculos verticales que el soporte ofrecía, también dependió de la manufactura, de la intención permanente de actualizar vínculos de parentesco y paisanaje⁷.

Primero, la relevancia de estas redes aparecía en la alocución de mis interlocutoras e interlocutores, al señalar que su presencia en este soporte (y no en cualquier otro), respondía a la recomendación o sugerencia ofrecida por algún familiar -hermana/o, primo/a, tía/o, etc.-, o “madre” de la escuela. Pero más elementalmente, aparece porque la organización de los tiempos y espacios domésticos, y de las actividades

6 La categoría “hijos de” (Gavazzo, 2010) sintetiza elementos presentes en los relatos de mis interlocutores e interlocutoras, en cuanto a la marcación estigmatizante. Así, incluso cuando jurídicamente no lo sean, la lengua y el cuerpo-fenotipo de mis referentes solían ser movilizadas en sus respectivos entornos escolares, para marcar su extranjería.

7 Acerca de la relevancia de las redes de paisanaje y parentesco en el sostenimiento de las trayectorias escolares véase Hendel y Maggi (2021); Padawer y Diez (2015). Acerca de las estrategias de sostenimiento de la escolaridad que elaboran y ofrecen entre sí las y los jóvenes de familias migrantes, como forma de acompañamiento ante situaciones hostiles de cursada véase Hendel (2020); Maggi y Hendel (2022).

de sus miembros, resulta fundamental para la resolución de la “tarea” escolar más mínima, tal y como han mostrado investigaciones antropológicas locales centradas en el análisis del vínculo escuela y familias de sectores populares (Santillan, 2006; Cerletti, 2010).

Durante mi trabajo de campo, dos estudiantes de nivel secundario se vieron justamente compelidos a abandonar el apoyo escolar, al ocluirse dichos arreglos. En el caso de Jony (15 años), el fallecimiento de su papá inhibió la tarea realizada hasta entonces por su mamá (llevarlos a él y a su hermano al apoyo)⁸, al superponerse ahora con una nueva rutina laboral (vendedora en un “puesto” de “la feria” que comenzaba a 300 metros de la entonces sede del apoyo). Aunque Jony comenzó a mostrar una creciente atención hacia su hermano menor, pareciera que fueron tanto la “ayuda” que desde entonces comenzó a dar “a su mamá en la feria [comercial] de la villa”, como la falta de un ejercicio previo de tareas de cuidado, las que sabotearon en Jony una y otra vez, la presencia de ambos en el apoyo, en tiempo y forma (cuando llegaban lo hacían “tarde”, o no llevaban los elementos de trabajo).

En el caso de Saya (3º año en 2016), el asesinato de su hermano mayor (“a la salida del boliche”, ámbito de nocturnidad) desencadena un reacomodamiento familiar, al quedar sin una fuente fundamental de ingresos económicos. En ese reordenamiento, según me explicaba su prima Lali (quien también asistía al apoyo), Saya “tiene que ayudar en la casa”, lo que inhibe su presencia en el apoyo. Ella pasó a convertirse en sostén femenino del hogar, abocando su vitalidad a las tareas de cuidado doméstico (de la propia casa y de las y los demás miembros de la familia), con soporte ocasional de otras mujeres de la familia (abuelas, tías), evocándose la “ayuda” como una obligación propia a la reproducción del vínculo familiar. Esto se encuentra en sintonía con lo ya alertado por los estudios de género y trabajo en la región, respecto al desigual reparto de la tarea de proveer cuidado entre grupos, dado que son las mujeres las que más asiduamente cuidan, y lo hacen “no en una relación de trabajo sino en una relación (jerárquica, desigual) de familia” (Guimarães, et. al., 2020, p.85).

Por la positiva, una expresión de las variantes organizativas que sí lograban sostener la asistencia al apoyo extraescolar, y a una red de soportes a la escolarización, la ofrecía Wenceslao (33 años registro de campo, papá de dos estudiantes que asistían al soporte, mientras desmenuzaba una tarde en el umbral del Templo evangélico, “los malabares que hago con los chicos”

Enumeraba que además de traerlos al apoyo los sábados, durante la semana, ni bien salía de su “trabajo, a las cinco de la tarde” llevaba a uno de ellos a “inglés” “en Lugano, cruzando la [autopista] Dellepiane”, y a las 19 horas. Llevaba al otro a “fútbol” a un club de Primera División al otro lado del Soldati, en “bajo Flores” [comuna vecina]. Detalla que durante “unos meses”, cuatro, se le “complicó” llevar al más grande a fútbol, y que entonces desde el club lo llamaron varias veces para preguntarle “qué estaba pasando, si necesitaba algo”, y ofrecerle finalmente que “ellos le pagaban el remis si era necesario, pero que era muy importante que el niño no dejara de ir a los entrenamientos” (Wenceslao, comunicación personal, 20/05/2018).

8 En términos generales, la feria constituye un sistema de comercio desplegado en la vía pública, donde cada puestera/o ofrece mercaderías, como ser diversos tipos de indumentaria, juguetes, alimentos cocidos o crudos, música-películas en formato CD-DVD, artículos de bazar, blanquería, etc.

La figura de los “malabares” expone cómo la escolarización requiere cuotas de trabajo extraescolar que chocan con aspectos organizativos y prácticos cotidianos, requiriendo del entorno importantes esfuerzos para que les niños y jóvenes a cargo *cumplan* con su formación escolar.

Un poco más temprano, en el micro que alquilamos para concretar un “paseo”-“salida” a un espacio lúdico-educativo ubicado en la zona norte de la ciudad, en el barrio de Palermo, la esposa de Wenceslao, Olga (32 años) explicitaba que:

fue “la maestra” quien recomendó mandar al más grande a “fútbol”, porque era un niño “muy bueno, que dejaba que le sacaran las cosas”. Agregaba en tono explicativo que, “eso es de nuestra cultura, que aunque uno no quiera pasárselo a los hijos, igual ellos aprenden”. Junto a otra de las profes, ensayamos en voz alta hipótesis alternativas, del tipo “tal vez es vergonzoso”. La madre asiente, entonces busco precisar “o tal vez reservado, porque una cosa es una persona con miedo a hablar, y otra una persona a la que no le interesa hablar”. Entonces ella busca explicarme con un ejemplo: “al principio, él iba a jugar, terminaba el partido y no se integraba”, pero después, “ya fue ganando confianza y ya juega” (Olga, comunicación personal, 20/05/2018).

Los “malabares” requieren entonces la destreza de equilibrar mandatos y demandas del afuera (agentes de soportes sociales) que se refuerzan concatenadamente. Aquí, la legitimidad del “club de fútbol” en la vida cotidiana de estas familias transnacionales se explica como una apropiación del diagnóstico y la demanda elaborada por no pocos docentes, en particular del nivel primario, de que hagan participar a sus hijos/as en espacios capaces de reformular pautas “culturales” de origen y/o enseñen a “socializar” en la manera en que la institución escolar lo requiere.

Este valor elemental de los espacios otros en la producción del sujeto escolarizable (Nobile, 2014), remite a un proceso histórico de traspaso e individualización de aquellas responsabilidades que originariamente la Escuela tenía a su cargo como parte de la promesa de la modernidad (Cerletti, 2010), y en el caso de las familias migrantes estigmatizados, se tramita a través de acciones activamente evitativas, que reafirman el valor supremo de la escolarización de sus hijos. Pues el recurso de no “pasar[les]” elementos de la “cultura” marcados negativamente (en el contexto de destino)⁹, apareció de forma recurrente en los relatos de los jóvenes estudiantes que asistían al apoyo escolar. Muchos y muchas estudiantes explicaron su desconocimiento (relativo) de los idiomas de sus ma-padres/abuelas/os (quechua, aymara, guaraní) como efecto de la explícita omisión que las adultas y adultos de las familias hacían a la hora de interpelarlos. Sin embargo, como la misma Olga reconocía, “aunque uno no quiera pasárselo, igual ellos aprenden”¹⁰.

9 Otros trabajos con sustento etnográfico en la Región Metropolitana de Buenos Aires, registran tanto el lugar destacado de la educación en las expectativas de las familias bolivianas, como la forma compleja en que ella alimenta y a la vez resulta tensionada por el deseo de que sus miembros “sigan siendo (bolivianos)” (Novaro, 2019). Esto es, la expresión reiterada de su preocupación “por la continuidad en la transmisión generacional (...) se articula con expectativas de distinción como colectivo”, al tiempo que éstas coexisten “en tensión con demandas por la inclusión social y educativa en condiciones de mayor igualdad” (Diez, Novaro y Martínez, 2017, p.: 28).

10 Con ello, lo que se aprende son más propiamente estrategias de ocultamiento. Para otras referencias sobre situaciones de invisibilización u ocultamiento en la escuela, por parte de estudiantes de nivel secundario de origen boliviano, respecto a sus trayectorias migratorias y orígenes nacionales, véase Beheran (2008); Taruselli (2018).

Del mismo modo, si tal y como considera Olga, “ellos [los hijos] aprenden” de lo que ven, la participación de las madres (como Olga) en los “paseos”-“salidas” gestionados desde el apoyo extraescolar, también puede ser interpretada como parte del repertorio de acciones desplegadas por las y los adultos con miras a garantizar el éxito de las trayectorias escolares de sus hijos, en tanto hacen a “la socialización” que algunos docentes demandan (su carencia es señalada como fuente de conflictos escolares). Este trabajo de producción de sí mismos en tanto ma-padres (que sí se preocupan y ocupan del asunto escolar) (Cerletti, 2010) apareció claramente desplegado en una de últimas las reuniones de 2017 organizadas por los profes del apoyo escolar, cuando las pocas familias que asistieron (en contraposición al mayor número que registré en las reuniones posteriores, cuando su sede comenzó a ser la iglesia bautista), además de ofrecer formalmente las instalaciones de la iglesia para la mudanza (en un tono que hizo sentir la presión del agradecimiento hacia les “profes” y “seños” por la “ayuda” prestada durante tantos años), usaron dicho espacio-temporalidad para acusar a les referentes de las familias ausentes, de expresar con dicha actitud un desinterés generalizado por la escolaridad de “los chicos”. Otra expresión de este trabajo de institución se observó por caso en el relato de Nicol, una de las profes voluntaria, residente de la zona y miembro de la iglesia bautista, en el momento de la puesta en común posterior al trabajo de apoyo escolar:

introduce que ella trabajó “en taller de costura” para explicarnos luego, al resto de las y los profes presentes, universitarios y no residentes de la zona, que “es un trabajo que sí no cumplís, si no sos rápido, no te llevan más ‘cortes’... se lo dan a otro”. (...) ejemplificó las dificultades que ello genera en “los hijos”, contraponiendo el desempeño de un niño cuyos padres asistían a la iglesia y trabajaban en taller de costura, a la evolución del “caso” de dos hermanos cuyos padres, también feligreses, trabajaban en talleres de costura, por lo cual “no tenían tiempo para ocuparse de los chicos” y en consecuencia a estos “les iba mal” en la escuela, hasta que el padre “se salió” y “consiguió trabajo en la construcción” y la mujer “se quedó en la casa, cuidando a los hijos”, anclando allí el punto bisagra que “cambió todo” (Nicol, comunicación personal, 18/08/2018).

Si los fragmentos de registro de campo hasta aquí recuperados expresan que hasta la más elemental “tarea” escolar reclama tanto arreglos domésticos, como aprendizajes acerca del discurso y la práctica escolar donde tercian distintos actores sociales (Santillán, 2007), no resultan indiferentes las referencias a la iglesia evangélica (bautista) en dicho territorio (“la villa”). Tanto en relación a la “definición de lo legítimo y de lo creíble” en términos simbólicos (Mallimaci y Giménez Beliveau, 2007), como al trabajo de reproducción, entendido como el “trabajo físico, mental y emocional necesario para la generación [bearing], crianza y socialización de los niños, así como la manutención de las casas (hogares) y las personas (desde la infancia hasta la vejez)” (Colen, 1995, p.en Cerletti, 2010, p.223).

Tanto la oferta por parte de las familias, como la posterior confirmación de los pastores y serenos de la iglesia acerca de la factibilidad de acoger el proyecto extensionista en el edificio que contenía al templo (registro de campo, 04/11/2017), hacen parte de un esfuerzo instituyente en el marco de la histórica hegemonía de la iglesia católica en el campo de la ayuda social. Ubicuidad católica que actúa como tradición (de ayuda), pero además expresada en diferentes momentos de la trayectoria del proyecto extensionista (vía donaciones de distinto orden), así como en el propio *ranking* de escuelas de la zona (que posiciona a las católicas-parroquiales en lo más alto).

Entonces, además de disponer de las instalaciones materiales para concretar cómodamente la tarea de soporte escolar, la iglesia bautista garantizaba el primer alimento del día, distribuía ropa, juguetes, mobiliario, y demás elementos que sus miembros donaban para “ayudar” a aquellas otras familias que estaban pasando por “un mal momento” (registro de campo 03/10/2018), e incluso elaboraba almuerzos que luego se *salía* a repartir a personas “de la calle” en otra urbanización popular cercana (de otra comuna de la ciudad), promoviendo finalmente en el conjunto de éstas actividades el ordenamiento de los jóvenes miembros, en la propia estructura político-religiosa (“ministerios”). En esta apelación y promoción de lazos horizontales que la iglesia evangélica acciona como parte de construcción de liderazgos locales, se actualizan relaciones de parentescos cercanos y de paisanaje (Litrenta, 2018), que al mismo tiempo definen marcos de referencia común en torno a la expectativa de cómo actuarán los otros, en particular frente a la demanda de ayuda, y sostener así esperanzas de un futuro mejor.

ESTAR PARA “SALIR”. LÓGICA PREVENTIVA Y JUVENTUDES POSITIVIZADAS

A la luz de las experiencias de degradación que algunos adultos padecieron al enfrentarse al sistema escolar argentino (imposibilidad de revalidar el título secundario)¹¹ y ante el registro de una sostenida presencia de estudiantes de nivel secundario que acudían al apoyo escolar desde los primeros años de su trayecto primario, pero mostraban trayectorias en congruencia con los tiempos teóricos estipulados por el sistema, o se presentaban de modo recurrente sin tarea escolar o demanda de dificultades a resolver, fui elaborando la hipótesis de que su presencia en el soporte se explicaba no de acuerdo a una lógica reactiva (frente al “fracaso escolar” individual), sino a una lógica preventiva.

Más allá de las dificultades individuales, lo que se anticipa es que sus trayectorias están siendo modeladas por procesos de segmentación y fragmentación –antes que de segregación– del sistema escolar, en función de lo cual la calidad de los aprendizajes a los que tienen acceso está siendo afectados por la propia posición en la estructura social y urbana. Al respecto, recupero el caso de un joven oriundo de Paraguay, a quien llamaremos Dani, que en el marco de un taller de orientación sobre la continuidad de estudios post-secundario ofrecido por el soporte extra-escolar, establecía que

Planea cambiarse de turno, a la mañana, para poder estudiar “otras cosas” durante la tarde-noche. Siente que ir al turno tarde le “corta todo el día”. Asimismo proyecta cambiarse de escuela, a una que no sea “de la villa”, y donde den más contenido de “matemática”. Todas estas decisiones están vinculadas al objetivo de estudiar arquitectura o ingeniería civil, en la UTN o en la UBA. Agrega que estudiar “otras cosas” le va a permitir acceder a “una remuneración” a través de la cual sostenerse “mientras” continúa sus estudios superiores (Dani, comunicación personal, 01/10/2016).

11 Taruselli (2020) también documentó que, aunque la Ley de Migraciones N° 25.871 (2003) garantiza la inserción escolar inmediata sin requerir documentación completa, esto no siempre se cumple, afectando gravemente el derecho a la educación al interrumpir la continuidad educativa o impedir el ingreso al sistema (220; p. 215).

Por aquel entonces Dani, en correspondencia con su edad (16 años) asistía al tercer año de un bachillerato de gestión pública¹², ubicado frente a “la casa” del apoyo escolar, y a tres kilómetros de la urbanización de origen popular en la que él y su padre residían. Ahora, dado el modo genérico y la recurrencia con la que tanto Dani, y muchos de los estudiantes que asistían al apoyo escolar, utilizaban el apelativo “de la villa” para referirse (asistieran o no) a dicha escuela, estamos aquí ante una categoría nativa fuerte. Pues a partir de ella se señalaban diferencias y significados vinculados a la vulneración de sus trayectorias escolares. Con ella no se hacía mera referencia a la localización geográfica, sino a la calidad de los aprendizajes que podrían obtenerse (como por ejemplo matemática), y a los modos de vincularse y comportarse allí. El modo en que era utilizada, señala un parentesco con la expresión “escuelas pobres para pobres” recogida en distintos escenarios (Sinisi 1999; Dubet, 2015; Saraví, 2015), en alusión (y denuncia) a “escuelas que no alcanzan a cumplir su función socializadora marcando a los sujetos que las transitan, sino que parecen ser estos los que dan identidad a las propias instituciones que habitan (...) escuelas “para” cada grupo social o territorio particular en el que se hacen fuertes las estrategias de los hogares y los capitales que las familias puedan desenvolver” (Botinelli, 2017, pp. 104-105). Una expresión que denota asimismo la continuidad de prácticas de co-producción de “ranking de escuelas” (Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos y Pallma, 1999) entre familias, docentes/directivos y políticas públicas, que participan en los procesos de estigmatización y diferenciación de “los otros” (García y Paoletta, 2010).

Ahora bien, no era usual que las y los jóvenes estudiantes definieran tan abiertamente la escuela a la que asistían del modo en que lo hacía Dani, afirmando que de hacerlo, estarían implicando una auto-percepción sumamente peyorativa de sí mismos. Considero entonces que la liviandad con la que Dani presentaba dicha construcción de sentido, respondía a otros elementos de su trayectoria educativa. Según él mismo elaboraba, asistía al apoyo porque le iba mal en una sola materia, Inglés, la que nunca había cursado en la escuela del país del que emigró, ni estudiado con su “tutor” “allá”¹³. Estas dos últimas eran por él reseñadas como experiencias educativas “exigentes”, asimismo complementadas por un fuerte compromiso con el *Escultismo*¹⁴. Todo ello mostraba sus efectos en el alto grado de formalidad con el que se dirigía a las y los profesores del apoyo escolar, rozando lo solemne, pero además, en la seguridad con la que calculaba y proyectaba su trayectoria escolar, según se recoge del citado fragmento de registro de campo. También parecía derivarse de la percepción que se había forjado de sí mismo como “muy aplicado” y por ese motivo como capaz de aprender “rápido”.

12 Una de las Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM) creadas en la década del '90, que recién una década más tarde consigue edificio propio, y poco a poco va absorbiendo población de las urbanizaciones populares aledañas. Las EMEM han sido descritas como expresión del “rasgo desigualador” de la escuela pública argentina, parte de un conjunto de instituciones “que, a diferencia de la oferta anterior, buscaba incorporar una demanda no satisfecha, en los barrios alejados de zonas céntricas” (Nuñez y Litichever, 2011, p. 24), materializando una incorporación diversificada al nivel secundario, de acuerdo al origen social de los alumnos (Tiramonti 2009 en: Nuñez y Litichever, 2015, p.: 18).

13 El padre de Tomi emigró de Paraguay a Argentina por trabajo, dejando a Tomi al cuidado de un familiar durante años.

14 Considero el *escultismo* como otro de aquellos espacios comunitarios que Nobile 2014: 215 y ss) describe como elementales al espacio escolar, en tanto fomentan tipos de “cualidades” o “disposiciones” personales en los jóvenes, sobre las cuales puede luego operar la escuela, inculcando exitosamente el oficio de alumno: disciplina, horarios, constancia a lo largo del tiempo.

Desde este lugar juzgaba que no participaría por mucho tiempo más del apoyo, y sobre todo, de la escuela secundaria de gestión estatal a la que asistía y que se representaba en términos de una experiencia educativa degradada¹⁵.

Esto evidencia, una vez más, que “los propios actores que acceden a la oferta [escolar], perciben de modo intenso y cotidiano las marcas de una oferta desigual” (Botinelli, 2017, p. 105), pero además, que dicho reconocimiento puede conducirlos a incorporar la participación de espacios “otros”, como el apoyo escolar, en términos de tácticas que habilitarían un deseable tránsito hacia circuitos de mayor calidad -“no pobres”/empobrecidos-. Reactualizan en ello la *promesa* de una escuela que marque por la positiva sus trayectorias (campo común de los posibles), acreditando al mismo tiempo su esfuerzo, en tanto estudiantes, por terminar la escuela, continuar con estudios superiores e insertarse en el mundo laboral. Acciones, por otro lado, de no resignación frente al estigma, y de contestación a una desigualdad educativa en interacción con la estructura urbana (“escuela de la villa”, o turno al que van “todos los villeros”).

En esta trama territorial, “salir” del barrio no es necesariamente literal en términos físicos. Este “salir” se jerarquiza como práctica moral, pues, incluso quienes no pueden escapar a la “escuela de la villa”, a la “escuela desastre”, pueden sí elegir a qué turno asistir, sostener su presencia en soportes extra-escolares y así performativizar los mandatos de “terminar la escuela”, “ser normal” por contraposición a “los vagos”, “los chorros”, “los que se drogan”, en breve, “los villeros” (registro de campo, 21/04/2018). Dado el peso histórico de la institución escolar en la definición de los cursos de la vida y pasajes etarios en la historia de la Argentina (Carli, 2002), es doble esperar que los dispositivos extra-escolares se carguen de cierta función normativizadora, pero también crítica, en este ordenamiento de los cursos de vida, sus roles y pasajes etarios.

Con ello, la propuesta es interpretar la categoría nativa de “salir”, no tanto como táctica de escape, sino como estrategia para introducir agencia en las relaciones sociales. En específico, asistir al apoyo se muestra como una forma socialmente validada de responder de modo activo y no victimizante a las demandas de inclusión que sostiene la escuela, tanto como fermentar su heterogeneización en tanto que habitantes de “la villa” a partir de su vinculación con sujetos y dispositivos que modelizan el afuera de “la villa”, considerados “exitosos” desde el punto de vista del nivel de estudios alcanzado, y también de su lugar de residencia en el imaginario porteño.

15 esulta coincidente con lo hallado por Briscioli (2013) para el caso de los estudiantes de “escuelas de reingreso”, cuya percepción de la institución a la que asistían se hallaba en correlación con los recorridos de escolarización previos. Salir de la escuela de la villa, permitiría llegar a una prestigiosa institución universitaria.

CONCLUSIONES

El artículo ha explorado las formas en que las personas gestionan las distancias y desigualdades en grandes ciudades como Buenos Aires, atento a las interacciones cotidianas que producen fronteras y des-marcaciones, contribuyendo a la comprensión del fenómeno de la segregación socioespacial en las metrópolis latinoamericanas, desde el enfoque de la convivialidad.

Frente a la documentada segregación residencial de colectivos migrantes de países limítrofes en un área fuertemente alterizada en el imaginario porteño, analizamos las dinámicas de interacción de miembros de familias bolivianas y paraguayas, y otras personas que viven fuera del área pero que participan de una intervención educativa (soporte extra-escolar) dirigida a estudiantes residentes de la zona. Por esta vía se vieron jerarquizadas las categorías nativas del “salir” y “entrar”, a través de la confluencia que ofrece la “ayuda”, tornándose eje analítico central.

Ellas muestran que, en la experiencia urbana de los mencionados colectivos, la transgresión al orden urbano no solo pasa por incursionar fuera del territorio próximo de residencia. Sino también por construir en, y a partir de dicho territorio (y sus estigmas), relaciones verticales y horizontales. Dicho movimiento desborda dicotomías habituales entre conflicto y armonía, inclusión y exclusión, como parte de un trabajo de producción de alianzas y oposiciones que tensionan expectativas de distinción e igualdad social.

Ello resulta posible porque el territorio (con sus fronteras) trasciende lo físico, configurándose como marcador moral que configura prácticas y relaciones no solo por la negativa (escape o repliegue como movimientos defensivos). Como parte de los estigmas que derrama sobre sus residentes, también alimenta aquello que “la ayuda” es, puede y debe ser, quiénes son sus legítimos productores y a quiénes debe ser dirigida.

Así, la participación en un soporte extra-escolar localmente situado, en el que confluyen adentro-afueras, salidas-entradas, se muestra como una otra forma posible de negociar y resignificar posiciones sociales e identificaciones culturales, de y entre distintos y desiguales habitantes de una ciudad moralmente cartografiada. En este punto cabe advertir que el encuentro con la alteridad étnico-nacional de parte de quienes modelizan el afuera de “la villa”, no resulta de un objetivo buscado, toda vez que estos agentes no se movilizaban hasta allí en busca de un otro migrante, sino que ese encuentro acontece en la búsqueda de una alteridad de clase. Esto enfatiza el valor metodológico del carácter situacional de las interacciones cotidianas, en la comprensión de cómo se articulan marcadores de clase, étnico-nacionales y orden urbano.

Por su parte, frente a la discriminación y estigmatización que les distintos miembros de las familias migrantes manifestaron haber experimentado en el sistema educativo argentino, la participación en el soporte se mostró como una forma socialmente validada de responder de modo activo y no victimizante a las demandas de inclusión que sostiene la escuela. Pero además, como modo

de distinguirse entre los habitantes de “la villa” y donde ensayar modos posibles de habitar la juventud, a partir de su vinculación con sujetos y dispositivos que modelizan el afuera, por ser considerados “exitosos” desde el punto de vista de las credenciales académicas y su lugar de residencia (vínculo vertical).

Correlativamente, la propuesta fue interpretar la categoría nativa “salir”, no tanto como movimiento defensivo de escape, sino como práctica capaz de introducir agencia en las relaciones sociales. Queda pendiente para futuras publicaciones la profundización en los modos en que les jóvenes (residentes y no residentes) disputan el soporte extra-escolar como espacio de sociabilidad, en diálogo con la llamada crisis de las instituciones modernas -el hogar, la escuela-, y con una concepción del entorno próximo de residencia como espacio de riesgo -la calle, la villa-.

Por otro lado, una confluencia tal de entradas y salidas involucra además otras prácticas morales, vinculadas a las “ayudas” domésticas que garantizan la presencia de las infancias y juventudes en el apoyo escolar (“malabares”), o bien la inhibe (rol cuidadoras/es). En este trabajo de producción de vínculos de parentesco y paisanaje, también se enfatizó la intervención de la iglesia bautista, dada la hegemonía de la iglesia católica en el campo de la ayuda social. Todos estos elementos hacen a la materialización y re-elaboración de horizontes de expectativas de mejora, tensionados por demandas institucionales (acerca del rol de las familias en la escolarización de los hijos, acerca del modo en que deben socializar en el territorio de destino).

Finalmente, subrayo, lo que hace “salir”, no de, sino a (la calle/la villa/el barrio/el centro/la ciudad), no es mero efecto de la “necesidad” o de alguna conducta economicista. A la luz del trabajo de campo, lo que hace “salir” o “entrar” (como opuestos posibles de la experiencia urbana), para los distintos y desiguales actores sociales, tiene que ver con la disputa de reconocimiento y respeto. Así, podemos considerar el “salir” tanto como el “entrar”, en términos de algo más que desplazamientos físicos entre lugares de la ciudad, o contextos de convivencia, y más como prácticas morales orientadas a construir lo compartido allí donde falta lo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde editor.

Balbi, Fernando Alberto (2021). El mínimo común denominador de las prácticas de investigación en antropología social. *XII Congreso Argentino de Antropología Social. Panel Debates y Desafíos metodológicos*. UNLP.

Bayón, María Cristina y Gonzalo, Saraví (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. Desacatos. *Revista De Ciencias Sociales*, 59, 8–15.

Beherán, Mariana (2008). *Migraciones y escolaridad: reflexiones metodológicas en torno al trabajo de campo con niños/as y jóvenes*. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales.

Bottinelli, Leandro (2017). Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Sociedad*, (37), 95-112. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/SOCIEDAD-37-PARA-WEB.pdf>

Bover, Tomas y Sebastián, Fuentes (2015). Trayectos y trayectorias urbanas de jóvenes en Buenos Aires: territorios y moralidades en juego. En Chaves, Mariana y Ramiro, Segura (edit.) *Hacerse un lugar: circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos* (pp 47-72). Buenos Aires: Biblos.

Brikman, Denise (2020). *Efectos de la localización en territorios informales segregados: intervenciones estatales, configuración socio-urbana y prácticas de movilidad cotidiana en Villa 15 y Rodrigo Bueno*. [Tesis de Doctorado], Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Briscioli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Entre Ríos].

Canelo, Brenda (2012). Fronteras internas. *Migración y disputas espaciales en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.

Carli, Sandra (2002). Niñez, Pedagogía y Política. *Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*.

Carman, María, Vieira, Neiva y Segura, Ramiro (orgs.) (2012). *Segregación y diferencia en la ciudad*. FQuito: FLACSO.

Cerletti, Laura (2010). *Una etnografía sobre las relaciones entre familias y las escuelas en contextos de desigualdad social*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].

Corbo Zabatel, Eduardo (2007). 'Desertores presentes' Qué aprende el alumno cuando no aprende. *Cursiva* 2(2), 1-54.

Cosacov Natalia y Mariano Perelman (2015). "Struggles over the use of public space: Exploring morality and narrative on inequality. Cartoneros and Neighbors in Buenos Aires". *Journal of Latin American Studies*, 1-22.

Del Cueto, Carla (2007). *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

DGECE (2013). *Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa y asignaturas pendientes*. Buenos Aires.

Dirección General de Estadística y Censos, Encuesta Anual de Hogares (EAH). Series 2016; 2017; 2018; 2019; 2021. Recuperado de: <https://data.buenosaires.gob.ar/dataset/encuesta-anual-hogares>

Di Virgilio, María Mercedes (2018). Construyendo una lupa para mirar la división social del espacio en la Ciudad de Buenos Aires. La segregación residencial revisitada en diferentes escalas. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, 14, 59-78.

Di Virgilio, María Mercedes y Pablo Serrati (2019). Las desigualdades educativas en clave territorial. *Zoom educativo* 3. Recuperado de: <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>

Di Virgilio, María Mercedes y Perelman, Mariano (2017). Dinámicas territoriales en la producción de la desigualdad de Buenos Aires. E En John Gledhill, María Gabriela Hita y Mariano Perelman (orgs.), *Disputas em torno do espaço urbano: processos de [re]produção/construção e apropriação da cidade* (pp. 353-382). Edufba.

Di Virgilio, María Mercedes, Fernando Ostuni, Carolina Perea y Pablo Vitale (2010). La ciudad al sur de la ciudad: historia sociourbana de los barrios Villa Lugano y Villa Riachuelo. *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo* (6), 246-261.

Di Virgilio, Mercedes (2008). *Trayectorias residenciales y estrategias habitacionales en sectores populares y medios en Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].

Diez, María Laura (2015). *Migración, biografías infantiles y procesos de identificación: Reflexiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Diez, María Laura, Novaro Gabriela y Martinez, Laura Victoria (2017). Distinción, jerarquía e igualdad. Algunas claves para pensar la educación en contextos de migración y pobreza. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 23-40.

Dubet, Fancoise (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veintiuno.

Duhau, Emilio y Angela Giglia (2008). *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. México: Siglo XXI.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elise (1985). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. e Ibarrola, M. (comps.). *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 195-215). México: I.P.N. - D.I.E.

Fuentes, Sebastian (2015). *Educación y sociabilidad juvenil de las elites en Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Martín], Argentina.

García, Javier y Paoletta, Horacio (2010). Articulación entre datos cuantitativos e investigación etnográfica. Escuelas, barrios y políticas estatales en contextos de

diversidad sociocultural y desigualdad social. En Neufeld, María Rosa, Sinisi, Liliana y Jens Thisted (eds.) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social? Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 85-107). Buenos Aires: FFyL.

Gavazzo, Natalia (2010). *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación. Entre la discriminación y el reconocimiento*. T[Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Gavazzo, Natalia (2018). Jóvenes migrantes e hijos de inmigrantes latinoamericanos en Buenos Aires. *Una generación en movimiento. Confluenze: Rivista di Studi Iberoamerican*, 10(1): 131-165.

Gavazzo, Natalia, Beheran, Mariana y Novaro. Gabriela (2014) "La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires". *REMHU* 42: 189-212.

GCBA (2014). Proyecto de Ley, Expediente 2030-D-14. Buenos Aires

Giglia, Angela (2000). *¿Es posible la urbanidad en las megaciudades?. Préactes du Séminaire PRISMA* 3, p. 17-27.

Gilroy, Paul (2004). *After Empire. Melancholia or Convivial Cultures*. London, Reino Unido: Routledge.

Girola, Florencia (2008). *Modernidad histórica, modernidad reciente. Procesos urbanos en el Área Metropolitana de Buenos Aires: los casos del Conjunto Soldati y Nordelta*. Tesis de Doctorado.

Groisman, Lucía Verónica 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(3), 5-24.

Guimarães, Nadya Araujo, Helena Hirata, Anne Posthuma (2020). El cuidado: sus formas, relaciones y actores. Reflexiones a partir del caso de Brasil. En Guimarães, Nadya Araujo et. al. *El cuidado en América Latina: mirando los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay*. Buenos Aires: Fundación Medifé Edita.

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). *Historia y Sociedad* (39), 184-212.

Hendel, Verónica y Maggi, María Florencia (2021). Mucho más que una elección. Apropiaciones de escuelas secundarias por parte de las jóvenes generaciones de familias migrantes bolivianas en Argentina. *Runa*, 43(1), 95-112.

Karsz, Saül (2004). La exclusión. Concepto falso, problema verdadero. En: Saül Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.

- Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina, 2003-2013. Fondo de Cultura Económica.
- Lamont Michele y Virág Molnar (2002). The study of boundaries across the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, p.167-195.
- Lépore Eduardo y Suárez Ana (2014). Las villas de emergencia en la Ciudad de Buenos Aires. En Suárez, Ana Loudes, Mitchell, Ann Elizabeth Ann Elizabeth y Lépore Edmundo (eds). *Las villas de la Ciudad de Buenos Aires. Territorios frágiles de inclusión social* (pp 27-58). Buenos Aires, Educa.
- Litrenta, Sergio Carlos (2018). IskayÑann (Dos caminos): prácticas y liderazgos espirituales en un templo Evangélico Bautista de familias bolivianas en Paso del Rey. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Martín] Low, Seta (2009). "Cerrando y reabriendo el espacio público en la ciudad latinoamericana". *Cuadernos de Antropología Social* 30, 17-38.
- Maggi, Florencia y Hendel, Verónica (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-24.
- Mallimaci, Fortunato y Giménez, Verónica (2007). Creencias e increencia en el Cono Sur de América. Entre la religiosidad difusa, la pluralización del campo religioso y las relaciones con lo público y lo político. *Revista Argentina de Sociología*, (5)9, 44-63.
- Mazzeo, Victoria, María Lago, Rivero, Matías y Zino, Nicolás (2012). ¿Existe relación entre las características socioeconómicas y demográficas de la población y el lugar donde fija su residencia? Una propuesta de zonificación de Buenos Aires. *Población de Buenos Aires*, 15, 55-70.
- Ministerio de Desarrollo Urbano (MDU) (2011). Informe de diagnóstico para la elaboración del Plan de Comuna 8. *Desarrollo urbano y social de la Comuna 8*. Buenos Aires.
- Mera, Gabriela, Marcos, Mariana, y Di Virgilio, Mercedes (2015). Migración internacional en la Ciudad de Buenos Aires: un análisis socioespacial de su distribución según tipos de hábitat. *Estudios demográficos y urbanos*, 30(2), 327-367.
- Montes, Nancy (2010). "Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible". *Propuesta educativa*, 19(34), p. 13-23.
- Montesinos, María Paula y Pallma, Sara (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-90). Buenos Aires: Eudeba.
- Najman, Mercedes Analía (2020). ¿Vivir mejor? Análisis de las trayectorias hacia la vivienda social y las transformaciones sobre las situaciones de exclusión de sus

habitantes. [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Universidad Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Argentina, Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, María Rosa; Petrelli, Lucía; Sinisi, Lilinana y Thisted, Jens Ariel (2013). Nuevos usos de la diversidad en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social. *XIII Simposio Interamericano de Investigación etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada*. Estados Unidos, Los Ángeles: Universidad de California.

Neufeld, María Rosa; Santillán, Laura y Cerletti, Laura (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41, 1137-1151.

Nobile, Mariana (2014). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis Doctoral, FLACSO]. Repositorio FLACSO. Argentina. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6118>

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

Novaro, Gabriela (2019). Entre seguir siendo y ser alguien en la vida. Mandatos y herencias de los descendientes en contextos de migración. *Actas III Jornadas de Migraciones de la Universidad Nacional de José C. Paz Cartografías en movimiento: memorias, violencias y resistencias*.

Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2011). *¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos*.

Courtis, Corina y Pacecca, María Inés (Comps.). *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo* (pp.37-57). Editores del Puerto y ADC.

Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2013). Procesos de identificación nacional en niños migrantes bolivianos: entre la escuela, las familias y las asociaciones. Avances a partir de dos investigaciones en Buenos Aires. *XIII Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. UCLA.

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

Observatório das Migrações Internacionais, Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. (2021). *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações*. Recuperado de: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

Padawer, Ana y Diez, Maria Laura (2015). Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y

migrantes en Argentina. *Revista Antropológicas*, (33)35, 65-92.

Perahia, Raquel (2007). *Las ciudades y su espacio público. IX Coloquio internacional de Geocrítica*. Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Perelman, Mariano (2017). Pensando la desigualdad urbana desde el trabajo callejero. En Boy, Martín y Perelman, Mariano (coord). *Fronteras en la ciudad*. Teseo Press.

Ricoeur, Paul. (1994 [1986]). *Ideología y Utopía*. España, Barcelona: Gedisa.

Ricoeur, Paul. (2003 [1993]). *Crítica y Convicción*. España, Madrid: Síntesis.

Santillán, Laura (2006). *La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. Intersecciones en Antropología*, 7, 375-386. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/n7/n7a27.pdf>

Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS-FLACSO.

Saraví, Gonzalo y Bayón, María Cristina (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos. Revista De Ciencias Sociales*, (59): 8-15.

Secretaria de Hábitat e Inclusión Social (SECHI) (2015). *Proyecto Urbano Integral. Un nuevo modelo de gestión pública*. Argentina, Buenos Aires: GCBA.

Segura, Ramiro (2015). *Vivir afuera: Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: UNSAM.

Segura, Ramiro (2018). La ciudad de los senderos que se bifurcan (y se entrelazan): centralidades conflictivas y circuitos segregados en una ciudad intermedia de la Argentina. *Universitas Humanística* (85), 155-181.

Segura, Ramiro (2019). Convivialidad en ciudades latinoamericanas Un ensayo bibliográfico desde la antropología. *Mecila Working Paper Series*, 11, 2-45.

Segura, Ramiro y Chaves, Mariana (2019). Modos de habitar: localización, tipo residencial y movilidad cotidiana en el Gran La Plata. En Di Virgilio, Mercedes y Perelman, Mariano (eds.). *Disputas por el espacio urbano. Desigualdades persistentes y territorialidades emergentes* (pp. 193-222). Argentina, Buenos Aires: Biblos.

Segura, Ramiro. (2012). *Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata*. Quid 16, 16, 106-132.

Sennet, Richard (2011 [1977]). *El declive del hombre público*. España, Barcelona: Anagrama.

Sinisi, Liliana (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Argentina, Buenos Aires: Eudeba.

Steinberg, Cora (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En Tedesco, Juan Carlos (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 191-234). Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.

Svampa, Maristella (2001). Los que ganaron. *La vida en los countries y barrios privados*. Argentina, Buenos Aires: Biblos.

Taruselli, María Eugenia (2018). *Construcciones identitarias de niños, niñas y adolescentes de origen boliviano durante sus trayectos escolares*. Cuadernos Del Instituto Nacional De Antropología Y Pensamiento Latinoamericano, 27(1), 81-98. Recuperado de: <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1030>

Taruselli, María Eugenia (2020). "¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir..." Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *Runa*, 41(1), 211-227.

Terigi, Flavia (2009). Las trayectorias escolares. *Del problema individual al desafío de las políticas educativas*. Argentina, Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Terigi, Flavia (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario del capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina – SITEAL. IPE – UNESCO (OEI).

Terigi, Flavia (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa y Hernández, Laura (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). España, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites. De aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

Veleda, Cecilia (2012). La segregación educativa. *Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Argentina, Buenos Aires: La Crujía.

Zenklusen, Denise (2019). *Hijos/as de la migración. Rupturas y continuidades en las relaciones de género y generaciones en familias migrantes de origen peruano en la ciudad de Córdoba*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].

Zenklusen, Denise (2023). Convivialidad y migración. En Jiménez Zunino, Cecilia y Verónica Trpin (coord.) *Pensar las migraciones contemporáneas*. Teseo.