

Grupo 9: Educación y formación para el trabajo

La socialización laboral en el ámbito familiar. Experiencias formativas de jóvenes inmigrantes residentes en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

Mariana Beheran

FAUBA – CONICET

Av. San Martín 4453, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

mbeheran@agro.uba.ar

Introducción

En esta ponencia me propongo presentar algunos resultados de mi investigación doctoral¹, la cual aún se encuentra en elaboración. El tema que aborda mi tesis es el referido a las experiencias formativas que vivencian en los ámbitos escolares, familiares y laborales jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes que residen en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Se trata de jóvenes procedentes de Bolivia y Paraguay y de hijos/as de inmigrantes de estos países, que se encuentran cursando sus estudios secundarios. El trabajo de campo de tipo etnográfico correspondiente a esta investigación fue realizado en dos escuelas públicas de nivel medio a las que asisten jóvenes del barrio señalado.

En esta oportunidad me concentraré en el análisis de algunas experiencias formativas que estos/as jóvenes vivencian en el ámbito familiar y que, en numerosas ocasiones, se encuentran estrechamente vinculadas con su inserción laboral.

A nivel nacional, las investigaciones acerca de la inserción laboral de jóvenes han sostenido que en los últimos años, como consecuencia de la crisis económica y de la precarización de los mercados laborales, los modos habituales de socialización laboral sufrieron importantes transformaciones (Gallart 2001; Salvia y Tuñon, 2003, Filmus et.

¹ La misma corresponde al Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) y es financiada con una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

al., 2004; Jacinto, 2008, entre otros). Una de ellas ha sido la referida al hecho de que el tradicional aprendizaje de un oficio en el ámbito familiar fue desapareciendo paulatinamente. En contraposición a estos señalamientos, entre varios/as de los/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes protagonistas de mi investigación he atendido al desarrollo de un modo de socialización laboral caracterizado por el seguimiento de las tradiciones laborales de sus familias y enmarcado en redes de parentesco y paisanaje. En este sentido, numerosos/as jóvenes bolivianos/as y paraguayos/as y descendientes de estos/as, al igual que sus familiares, cuentan con trayectorias laborales vinculadas a la albañilería o bien a talleres textiles. En la mayor parte de los casos, las experiencias realizadas por los varones implican un aprendizaje en el ámbito familiar y su posterior traslado hacia espacios laborales externos a sus hogares (trabajos en obras en construcción o en talleres) sin embargo, los mismos generalmente tienen lugar dentro de la órbita familiar. Por su parte, las actividades realizadas por las jóvenes suelen desarrollarse en el ámbito del hogar.

El trabajo de campo realizado me ha permitido observar cómo muchos/as de ellos/as encuentran dificultades para terminar sus estudios secundarios y se ven destinados/as a continuar con las trayectorias laborales transmitidas y/o apropiadas a través de las experiencias formativas familiares. A su vez, he registrado testimonios de jóvenes en los que se evidencia la necesidad de combinar la estrategia familiar, de socializarlos/as laboralmente en el marco de sus propias trayectorias laborales, con la socialización que construyen en el espacio escolar, en el cual el énfasis se coloca en la importancia de realizar estudios terciarios o de grado y en el que se condena la incorporación temprana al mercado de trabajo.

Me interesa describir y analizar algunas de esas experiencias atendiendo a las continuidades y rupturas que he evidenciado entre los “mandatos” familiares y escolares que operan sobre estos/as jóvenes, sus motivaciones e intereses y las posibilidades reales de inserción laboral que encuentran.

La relevancia de los espacios escolares para la formación de niños/as y jóvenes continúa siendo muy alta tanto para los Estados como para las familias. En consecuencia, son escasos los estudios que se han ocupado de las experiencias formativas que se desarrollan fuera de las escuelas. Sin embargo, en los ámbitos

familiares en ocasiones suelen tener lugar experiencias formativas que padres, madres, tíos/as y/o abuelos/as, entre otros/as, ponen en marcha para socializar a los/as niños/as y jóvenes en la construcción de algún tipo de conocimiento. Padawer (2009) ha analizado las experiencias formativas en el ámbito familiar que vivencian niños/as campesinos/as indígenas en la provincia de Misiones y ha señalado que las mismas se vinculan estrechamente con actividades para la producción familiar doméstica. La autora las ha diferenciado de situaciones en las que los/as niños/as se comportan como mano de obra asalariada pues se trata de experiencias en las que se produce conocimiento. En un trabajo anterior, Padawer y Enriz (2008) han distinguido la participación de los/as niños/as en la producción familiar doméstica y el trabajo infantil señalando que la primera consiste en la transmisión de saberes para la generación de sucesores de las actividades domésticas y en la formación para la supervivencia laboral familiar, mientras que el segundo refiere a la venta de la fuerza de trabajo de niños/as y a la consecuente exposición de los/as mismos/as a situaciones de riesgo que, generalmente, no se encuentran vinculadas con el aprendizaje.

A lo largo de este escrito daré cuenta del carácter formativo de algunas experiencias familiares en las que participan numerosos/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, que asisten a las escuelas visitadas y de los múltiples y cambiantes modos en que las vivencian. Paralelamente, sostendré que la mayor parte de las veces las mismas acaban por socializar laboralmente a los/as jóvenes en espacios que, en numerosas ocasiones, se encuentran asociados con la explotación laboral juvenil.

El trabajo de campo correspondiente a esta investigación se realizó en las dos escuelas mencionadas. En la primera de ellas, a la que llamaré escuela A, se llevó a cabo entre los años 2008 y 2011. En este caso, se trata de una escuela técnica con especializaciones en construcciones y electrónica, que cuenta además con una división de modalidad bachiller. En ella funcionan tres turnos (mañana, tarde y noche); mis visitas fueron realizadas durante el transcurso del turno mañana. En la escuela B, el trabajo de campo se realizó entre los años 2010 y 2011. Se trata de una escuela nocturna con modalidades bachiller y comercial. Durante el día funcionan en el mismo edificio una escuela primaria y un jardín de infantes. La escuela B pertenece a las conocidas como “escuelas EMEM” (Escuelas Municipales de Educación Media), creadas en la

década de 1990 en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires con el objetivo de alcanzar “*la contención afectiva y efectiva de la matrícula*” (Tiramonti, 2009: 34). Según Tiramonti (2009), la iniciativa proponía una serie de transformaciones relativas a la organización de las escuelas; surgió el cargo del asesor pedagógico, se estableció una cantidad determinada de estudiantes por docente, entre otras.

En ambos espacios escolares asisten jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes procedentes, sobre todo, de Bolivia y Paraguay. La mayor parte de la población de las dos escuelas reside en una villa de emergencia ubicada en frente a ambas; cada una de ellas se ubica en un acceso distinto a la villa. De modo que la vida de estos/as estudiantes transcurre en un contexto caracterizado por la desigualdad social. En la villa señalada el 30 % de la población es boliviana mientras que el 15% es paraguaya.²

Juventud inmigrante, descendientes de inmigrantes y experiencias formativas

Los estudios migratorios se han ocupado, generalmente, de la migración adulta y han desatendido el estudio de las trayectorias migratorias de niños, niñas y jóvenes. Si bien, tanto a nivel nacional como internacional, existen numerosos y valiosos trabajos que han abordado la escolaridad de niños/as y jóvenes migrantes (Cohen, 1998-99; Neufeld y Thisted, 1999; Domenech, 2004; Diez y Novaro, 2009; Franzé Mudano, 2001; García Castaño et. al., 2008; Carrasco et. al., 2009, entre otros), aún son escasos los estudios que han atendido a las experiencias sociales que vivencia esta población en espacios externos a la escuela. Sin embargo, en los últimos años se han elaborado algunos trabajos referidos a las situaciones de vulnerabilidad que transitan aquellos/as niños/as y jóvenes que migran solos, sin la compañía de un familiar o adulto responsable; los comúnmente llamados “menores no acompañados”(Jiménez Álvarez y Ramírez

² UNIDAD DE GESTIÓN DE INTERVENCIÓN SOCIAL (UGIS). Coordinación General de Asistencia Comunitaria, Ministerio de Economía del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Relevamiento poblacional según lugar de nacimiento, Buenos Aires, 2007.

Estos datos fueron obtenidos por la Prof. Lucía Vera Groisman, a quien agradezco su facilitación.

Fernández, 2005; Suárez Navaz, 2006; González Carrillo, 2009; Kanics et. al., 2010) y aquellos/as que se convierten en víctimas de la trata y el tráfico de personas (Casillas, 2006; Derluyn et. al., 2009). Paralelamente, otras investigaciones han atendido a los estándares jurídicos aplicables a niños/as migrantes en situación irregular (Abramovich, 2009).

Tampoco se conoce en profundidad cómo los procesos migratorios afectan la vida de los hijos e hijas de inmigrantes. En relación con este tema, en ocasiones, la academia ha sido atravesada por las clasificaciones que algunos Estados elaboraron respecto de esta población. En este sentido, En Europa, donde en la mayor parte de los países el modo más corriente de acceder a la ciudadanía es el *ius sanguinis* (derecho a la sangre), pero también en los Estados Unidos, donde rige el *ius soli* (derecho del suelo), se ha desarrollado una serie de estudios referidos a la llamada “segunda generación” de migrantes (Portes y Rumbaut, 1996 y 2001).³ La categoría “segunda generación” es utilizada para hacer referencia a los hijos e hijas de inmigrantes nacidos en el país de destino de sus madres y/o padres. El imperativo del *ius sanguinis* permite entender que esa clasificación sea utilizada en países europeos, sin embargo, resulta llamativo que también sea recurrentemente implementada en un país como Estados Unidos. De esta manera, por más de que estos/as niños/as y jóvenes hayan nacido en ese país y sean reconocidos por el Estado como nacionales del mismo, son clasificados/as como migrantes procedentes del mismo país que sus madres y/o padres. García Borrego ha señalado que se trata de una: “(...) clasificación que equipara a los hijos de inmigrantes con sus padres, y los opone a los ‘autóctonos’” (2003). Siguiendo a Sayad (1994), el autor ha sostenido que el hecho de construir una clasificación respecto de una población a partir de su filiación supone una evidente biologización “una forma extrema de esencialización próxima al racismo” (2003). La mayor parte de esos estudios se han

³ El *Ius sanguinis* (derecho de sangre) es la vía jurídica que le permite a un individuo adquirir la nacionalidad de sus ascendientes. Mientras que el *Ius soli* (derecho del suelo) es aquella que le permite obtener la nacionalidad del país en el que nació.

abocado a las cuestiones identitarias y a los problemas de “integración” de estos niños/as y/o jóvenes.

El hecho de pertenecer a una familia de inmigrantes acarrea importantes consecuencias en las vidas de los hijos e hijas nacidos/as en el país al que se dirigieron sus padres y/o madres; sin embargo, el hecho de nacer en un determinado país, el haber dado los primeros pasos de su socialización primaria en él, diferencia las vidas de estos/as niños/as y/o jóvenes de aquellos/as otros/as que han migrado siendo pequeños/as o adolescentes. El análisis de las trayectorias de las familias migrantes incluye historias de vida de sujetos de origen extranjero, a la vez que puede incluir las historias de nativos/as que sean hijos/as de esos/as inmigrantes. De modo que como cualquier otro proceso social debe atender a esta variedad de características y circunstancias. Es necesario considerar las múltiples condiciones y características que propician y enmarcan a los procesos migratorios pero también a las complejas diferencias que “matizan” a esos procesos. En este caso, me refiero a la importancia de atender a las distinciones que puedan tener lugar entre las vidas de aquellos/as niños/as y jóvenes nacidos en el país al que migraron sus progenitores y las de que aquellos/as que, queriéndolo o no, han debido abandonar sus países de origen y seguir a sus padres y madres a través de la migración.

Pues bien, a lo largo de mi investigación he procurado atender a esas diferencias y, de ese modo, poder dar cuenta de las diversas formas que adquieren las experiencias formativas que vivencian los/as jóvenes inmigrantes y los/as descendientes de inmigrantes. A lo largo de este escrito podrán observarse algunas de las distinciones que he notado.

Las experiencias formativas vivenciadas por los/as jóvenes en el ámbito familiar

A través de las entrevistas individuales, grupos focales y conversaciones informales mantenidas con los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes de las dos escuelas visitadas comencé a notar que muchos/as ellos/as vivenciaban diversas experiencias formativas en el ámbito familiar. Numerosos varones señalaron que habían aprendido allí a realizar actividades de albañilería, o bien, como las mujeres, a cortar

telas, coser ropa a máquina y/o confeccionar calzado. En la mayor parte de los relatos los/as jóvenes explicaban que estas experiencias fueron el producto de una decisión familiar vinculada con la idea de socializarlos/as laboralmente. Se trata de familias que trabajan, generalmente, en talleres textiles o en el área de la construcción y que se proponen enseñar a sus hijos/as, sobrinos/as o nietos/as las actividades necesarias para que continúen con la misma trayectoria laboral. En ocasiones, la misma se asocia al trabajo en una pequeña empresa familiar, en la de un conocido de la colectividad o bien en espacios laborales en los que se desempeñan otros paisanos/as.

En los casos de las mujeres, sobre todo aquellas que tienen entre 13 y 15 años de edad aproximadamente, la mayor parte de las veces sus actividades tienen lugar en el ámbito del hogar. Esto es: además de vivenciar allí esas experiencias formativas, cuando han aprendido a realizar las diversas tareas que conlleva la actividad, comienzan a desempeñarse laboralmente en el marco de una actividad familiar que se desarrolla en el hogar. En cambio, en el caso de los varones, las experiencias formativas familiares pueden tener lugar en el ámbito del hogar o bien en espacios externos a éste; algunos jóvenes asisten junto a sus padres a obras en construcción en los que estos trabajan. Se trata, generalmente, de espacios laborales familiares o de algún conocido de la colectividad. Allí, los jóvenes comienzan a familiarizarse con el trabajo y aprender las distintas tareas de la actividad, generalmente, vinculadas con la albañilería. A su vez, cuando han aprendido el oficio, la mayor parte de las veces se desplazan hacia espacios fuera de sus hogares para desempeñarse laboralmente. Por más de que se trate de trabajos inscriptos en la órbita familiar, generalmente, los varones trabajan fuera del hogar.

Por su parte, un alto número de jóvenes argentinos/as que manifiesta haber desarrollado alguna experiencia laboral, generalmente, lo hace refiriéndose a prácticas vinculadas al área comercial (como vendedores en algún pequeño comercio, repartidores o volanteadores). En líneas generales, se trata de experiencias en las que no tiene lugar el aprendizaje de un oficio.

Tal como mencioné en la introducción, en la Argentina los estudios referidos a la inserción laboral de los/as jóvenes han dado cuenta de que en los últimos años, los modos de socialización laboral sufrieron importantes transformaciones. Filmus,

Miranda y Otero (2004), quienes se han detenido en el estudio de las trayectorias laborales de los/as jóvenes egresados/as de escuelas de nivel medio en la Argentina, han sostenido que sus inserciones laborales tienen lugar en mercados de trabajo altamente precarizados, con lo cual sus principales expectativas están vinculadas, a lo sumo con la idea de garantizarse un ingreso. Para estos/as autores/as, a diferencia de lo que ocurría en épocas pasadas, el espacio laboral ya no se asocia con la posibilidad de transitar por un ámbito estable en el que sea factible construir una carrera. Paralelamente, otro de los cambios registrados ha sido la paulatina desaparición del aprendizaje de un oficio en el ámbito familiar. A diferencia de esta propuesta, entre numerosos/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes de las escuelas visitadas he evidenciado el desarrollo de un modo de socialización laboral caracterizado por el seguimiento de las tradiciones laborales de sus familias y enmarcado en redes de parentesco y paisanaje. Como desarrollaré a lo largo de este escrito, muchos/as de estos/as jóvenes que aprenden el oficio de sus padres, madres, tíos/as y/o abuelos/as vivencian estas experiencias como el inicio de una carrera laboral. Otros/as, sobre todo aquellos/as que ya llevan un prolongado tiempo desempeñándose laboralmente en espacios precarios y, en ocasiones, padeciendo situaciones de explotación, manifiestan su intención de desvincularse de esas actividades, iniciar estudios terciarios o universitarios e insertarse en otros espacios laborales.

En los siguientes apartados analizaré distintos casos referidos a las mencionadas experiencias formativas familiares. Allí podrá observarse la multiplicidad de situaciones que vivencian los/as jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en sus vidas cotidianas y los diversos modos en que las experimentan. Paralelamente, el análisis atenderá a las formas en que los “mandatos” familiares se articulan o tensionan con los que tienen lugar en las escuelas.

Entre el “fracaso personal” y la valorada inserción laboral vinculada a la trayectoria familiar. El caso de Pedro.

A continuación reproduzco partes de los registros de campo en los que se evidencian algunas de las situaciones señaladas:

“Pedro tiene 13 años, nació en Potosí y llegó a Buenos Aires a fines de 2008. Vive en la villa de emergencia ubicada frente a las escuelas, junto a su padre, madre y cinco hermanos mayores. Su padre *‘trabaja en algunas construcciones’* y su madre es ama de casa. En Potosí, concurría a una escuela primaria *‘linda, grande... Me gustaba más... Había una banda y yo tocaba el tamborín’*. Recuerda que el primer día de clases en la escuela A tenía miedo de entrar. Cuando le pregunté acerca de los motivos se quedó pensando y luego señaló que los chicos *‘eran todos grandes’*.

Pedro habla y reflexiona acerca de su vida. Añora su escuela en Potosí en donde le iba mejor y en la que formaba parte de una banda de música. Cuando lo conocí, hacía seis meses que había llegado a Buenos Aires. En aquel momento pude observar que sus compañeros/as se burlaban de él y lo discriminaban, dejándolo al margen de cualquier tipo de interacción que no se sostuviera en las agresiones hacia él.

A través de las observaciones de clases pude atender a que Pedro posee dificultades de lectoescritura y, en consecuencia, para la comprensión e interpretación de las lecturas pertinentes a las distintas asignaturas. Sobre el final de su primer año en la escuela, exceptuando Taller, posee todas las materias desaprobadas. La mayor parte de sus docentes coincide en que se esfuerza notoriamente para mejorar su rendimiento escolar pero que *‘no puede...no entiende nada’* y, algunas, que *‘no habla ni una sola palabra’* porque es boliviano”.

Muchos/as docentes de la escuela A se muestran desconcertados/as frente a quienes definen como *“chicos con serios problemas de aprendizaje”*. Sin embargo, al momento de elaborar posibles explicaciones en relación con las causas de dichas situaciones problemáticas lo hacen asociando, generalmente, la “deficiencia educativa” con la nacionalidad boliviana de los/as estudiantes. Por un lado, la visión estereotipada y prejuiciosa respecto de los/as bolivianos/as así como el estilo pedagógico y didáctico vinculado a un modelo asimilacionista, que caracteriza la labor de la mayor parte de los/as docentes de la escuela A, dificulta el desarrollo de estrategias educativas más acordes. Vale aclarar que esos/as “estudiantes con problemas” en ocasiones son bolivianos/as, en otras son descendientes de bolivianos/as y en otras son argentinos/as e

hijos/as de argentinos/as, de modo que la “bolivianidad” muchas veces es “real” y en otras varias oportunidades es “imaginada”.⁴

En el caso de Pedro, sus expectativas y las de su familia en relación con su desempeño escolar son muy altas. En el momento en el que lo entrevisté, pese a tener casi la totalidad de las asignaturas desaprobadas insistía en que se esforzaría y las aprobaría en las mesas de examen de diciembre y marzo. En este sentido, así como la mayor parte del cuerpo docente y directivo de la escuela A no manifiesta una reflexión en torno a sus responsabilidades en este tipo de situaciones sino que sostiene la idea del “abandono” por parte de los/as estudiantes y sus familias, numerosos/as jóvenes y sus padres y madres las vivencian en términos de “fracaso personal” y sostienen la idea de que “deben esforzarse más”.

Ahora bien, fuera del espacio escolar muchos/as de estos/as jóvenes participan en distintas experiencias formativas, generalmente, vinculadas al mundo del trabajo. En el caso de Pedro, en el contexto familiar aprendió algunas actividades manuales relacionadas con el trabajo en talleres textiles y en construcciones. Sus tías le enseñan a cortar telas para confeccionar ropa interior, mientras que su padre le enseña a “mezclar los materiales y levantar paredes”. Cuando sale de la escuela trabaja cortando telas en un taller textil de una familia amiga, situado al lado de su casa y, en ocasiones, como ayudante en tareas de construcción con otra familia conocida.

En las conversaciones que he mantenido con él siempre llamó mi atención su entereza para afrontar las complejas situaciones escolares y personales que atravesaban su vida y la de su familia. A la vez, durante aquellas conversaciones era notoria la alta valoración que tanto él como su padre y su madre le otorgaban a la escuela pero, también, la que él construía respecto de las experiencias formativas que vivenciaba en el ámbito familiar y que le permitían insertarse en espacios laborales. Durante una

⁴ El estereotipo referido a que los/as estudiantes procedentes de países limítrofes cuentan con un nivel educativo más bajo que el de los/as estudiantes argentinos/as se encuentra ampliamente difundido entre los/as docentes con los que tuve oportunidad de conversar tanto en la realización de mi tesis de maestría (Beheran, 2007) como en mi investigación doctoral. Generalmente, esa visión estereotipada se extiende también hacia los/as hijos/as de estos/as inmigrantes.

entrevista individual, Pedro me explicaba con entusiasmo cómo se cargan los rollos de telas, cómo se cortan las mismas y los pasos necesarios para construir una pared. Según manifestó, le gusta mucho trabajar y ansía salir de la escuela para ir a hacerlo. Esto le permite ganar algún dinero para ayudar a su familia, sin embargo, en su relato el énfasis se situaba en el placer que le daba trabajar y en el reconocimiento positivo que sus familiares le otorgaban a partir de su participación en esas distintas actividades.

Finalmente, Pedro repitió primer año. Por tal motivo perdió su vacante en el turno mañana y para continuar en la escuela, como pretendía, debió inscribirse en el turno noche. Pues bien, en contraposición a las características de su vida cotidiana al interior del espacio escolar, en donde es discriminado por sus compañeros/as y estigmatizado como “silencioso” y “problemático” por muchos/as de sus docentes, en el ámbito familiar y laboral experimenta un reconocimiento positivo por parte de sus interlocutores.

En relación con sus expectativas laborales, Pedro señalaba que pretendía “*ser constructor como mi papá*” y que por tal motivo intentaría continuar sus estudios en la escuela A, la cual es técnica y cuenta con una especialización en construcciones.

Entre el “éxito escolar” y los mandatos familiares. El caso de Clara.

A continuación presentaré un caso distinto al de Pedro. Se trata de una joven boliviana que asiste a la escuela B, cuya socialización laboral también se dio en el ámbito familiar pero de un modo diferente al experimentado por Pedro.

“Clara tiene 19 años. Nació en La Paz, Bolivia y llegó a la Argentina en el año 1999, cuando tenía 7 años de edad, junto a su madre y su padrastro. En la actualidad tiene tres hermanos pequeños y una hija de 2 años. Todos viven en una casa ubicada en la villa que se encuentra en frente a la escuela. En esa vivienda funciona un pequeño taller textil en el que trabajan, únicamente, su madre y padrastro.

Clara concurría a otra escuela del barrio hasta que quedó embarazada y se enteró de que en la escuela B asistían muchas jóvenes en su misma situación. *‘Acá te cuidan... Los docentes son más pacientes... Te dan la merienda... Hay confianza; podés hablar*

de todo lo que te pasa porque siempre te escuchan. Hay gente que habla mal de la escuela porque dicen que acá vienen los villeros, los negros de la villa... Yo cuando entré me molestaba la falta de disciplina... Me parecía que había mucha falta de respeto... Pero después me acomodé y entendí que no es falta de respeto hablar con los docentes sin tenerles miedo, decir lo que uno piensa y lo que siente. Hay algunos chicos que sí les faltan el respeto... pero cuanto más los conocés menos molestias tenés... Te acomodás, te acostumbrás a que hay algunos que son así’.

Para Clara ‘la escuela sirve para tener una buena salida laboral. Ahora estamos en una pasantía en un centro de salud, que nos vino re bien. Nos permitió tener vínculos, contactos, algo fundamental para encontrar trabajo. Fue como salir por primera vez de lo mismo de siempre... Conocer un mundo nuevo, de gente, de responsabilidades, de maneras de tratar a la gente y de que te traten bien. Ojo, a veces no nos tratan tan bien... Hay veces que los médicos están nerviosos y te gritan porque no les encontrás una ficha del paciente... pero es distinto... es como que ahí somos importantes, porque lo que sirve es nuestro trabajo y lo que nosotros sabemos hacer. No sé, a mí me gusta mucho estar ahí, es como algo muy diferente a lo que estoy acostumbrada. Pienso que me gustaría estudiar algo de eso; Enfermería, podría ser una carrera que consiga trabajo y me gusta porque estás todo el tiempo con la gente pero no creo que pueda seguir estudiando... tengo que salir a trabajar cuanto antes’.

En el relato de Clara se observa, por un lado, la valoración positiva que construye respecto de la escuela, de su rol contenedor así como el tiempo que le llevo “acomodarse” a una nueva realidad escolar en la que el diálogo entre docentes y estudiantes es algo cotidiano. Por otro lado, su estimación del espacio escolar como un camino hacia una “buena salida laboral” y el elevado reconocimiento positivo que le otorga a la “pasantía”⁵ que realiza en el centro de salud, la cual le permite, según sus

⁵ Las experiencias laborales inscriptas en el marco de la escolaridad de nivel medio son conocidas con el nombre de “prácticas profesionalizantes”. Sin embargo, los/as jóvenes y la sociedad en general se refieren a ellas como “pasantías”. Esta últimas son, en cambio, aquellas prácticas laborales llevadas a cabo por jóvenes mayores de 18 años de edad que han concluido sus estudios secundarios (Jacinto y Dursi, 2009).

propias palabras, “tener vínculos”, “conocer un mundo nuevo” e imaginar una profesión en la cual le gustaría desempeñarse. ¿Cómo construye Clara estos significados altamente positivos respecto de su acceso a este escenario laboral? Mereñuk y Dursi (2010) han analizado las trayectorias educativas y laborales de jóvenes pertenecientes a sectores populares, que egresan del nivel medio luego de haber participado en programas de pasantías en empresas u organismos públicos. En relación con las experiencias subjetivas que vivencian dichos/as jóvenes, las autoras han señalado que este tipo de participaciones, en ocasiones, configura un “estatus” novedoso entre ellos/as y que el mismo puede transformar notoriamente sus trayectorias laborales. En el caso de Clara, se observa cómo la pasantía es experimentada de manera positiva y cómo la posiciona en un lugar de mayor seguridad y reconocimiento, sobre todo, frente a ella misma.

Paralelamente, Jacinto y Dursi (2009) han señalado que si bien en el pasado las pasantías durante el nivel medio eran concebidas como una forma de aprendizaje en los espacios laborales, las transformaciones operadas en los últimos años en el mundo del trabajo y, específicamente, en los modos de socialización laboral han permitido la construcción por parte de los/as jóvenes pasantes de nuevos y múltiples sentidos respecto de esas experiencias, entre los cuales, se destacan las visiones positivas. Según las autoras, para estos/as jóvenes las pasantías les permiten conocer diversos saberes pertenecientes al mundo del trabajo, que les serán de utilidad para afrontar las futuras experiencias laborales en las que participen, recorrer el camino del descubrimiento vocacional así como también encontrar mejores oportunidades laborales. Pues bien, el análisis de las autoras coincide con lo observado entre varios/as jóvenes que asisten a quinto año en la escuela B y que participan en el programa de pasantías. Ahora bien, en el caso de los/as jóvenes inmigrantes, se agrega un componente específico pues sus socializaciones laborales se iniciaron, la mayor parte de las veces, en el seno familiar y a través de una matriz de tareas concretas vinculadas al aprendizaje de un oficio. Se trata de jóvenes que, en numerosas ocasiones, ya se iniciaron en el mundo laboral hace algún tiempo, algunos/as siendo niños/as. La mayor parte de ellos/as posee una imagen negativa respecto de dichas trayectorias pues las mismas han estado caracterizadas por

la precariedad y, en ocasiones, por la explotación laboral. Clara, es una de las jóvenes que manifiesta este tipo de descontento respecto de su compleja historia laboral.

“Cuando me embaracé tuve que empezar a trabajar en el taller de mi mamá porque ella y mi padrastro me dijeron que tenía que dejar la escuela y ganar mi propio dinero. En esa época yo pensaba que no iba a volver a estudiar; dejé la escuela durante ocho meses. Perdí el año. Trabajaba diez horas por día y me pagaban nada más que para cubrir mis gastos.

Yo manejaba una de las dos máquinas que tienen de overlock... Además tienen una máquina recta. Hacíamos camperas de guata... Era un trabajo agotador... Yo quedaba agotada todos los días, encima embarazada... Al final tuve que dejar porque ya la panza me chocaba con la máquina, con la mesa. Ahí me anoté en la escuela otra vez. Era un trabajo que no me gustaba para nada.

Cuando era chica aprendí sola a coser, como jugando, viendo a mi mamá y a mi padrastro. Ellos nunca me enseñaron, no me dejaban acercarme a las máquinas... Cuando tenía 12 años y ellos salían yo iba, prendía la máquina y les hacía los vestiditos a mis muñecas (Se ríe). Después venía mi mamá y decía que alguien había estado por ahí toqueteando todo, pero no me retaba... Me acuerdo que lo más difícil era enhebrar (Se ríe).

Ahora trabajo en un almacén del barrio pero solamente los domingos y me pagan 300 pesos por mes. Lo que tiene de bueno es que la dueña me deja sacar pañales a cuenta y después me los descuenta del sueldo.

Mi mamá me dice que tengo que volver al taller pero yo no quiero saber nada... Si ahora que termino la escuela no vuelvo a trabajar para ellos, me tengo que ir de mi casa. Y con mi hija ¿a dónde nos vamos a ir?”.

El relato de Clara está plagado de situaciones dramáticas que ha tenido que atravesar y que aún experimenta como aspectos cotidianos de su vida. A los 17 años de edad y estando embarazada su jornada laboral en el taller textil familiar era de diez horas. Según refirió, se vio obligada por su madre y su padrastro a dejar la escuela y trabajar junto a ellos/as durante ocho meses. En la actualidad se encuentra finalizando sus

estudios secundarios y manifiesta pretender iniciar la carrera de Enfermería, sin embargo, su familia le impone volver a trabajar en el taller o bien abandonar, junto a su hija, el hogar. El análisis de su historia permite apreciar las sutiles formas que puede adquirir la explotación laboral de los/as jóvenes y como, en ocasiones, esta pareciera revestir formas de “trabajo forzoso”. De acuerdo a la definición del concepto, elaborada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), por éste se entiende “*todo trabajo o servicio exigido a un individuo bajo la amenaza de una pena cualquiera y para el cual dicho individuo no se ofrece voluntariamente*” (2009:7). De modo que la amenaza y el carácter involuntario son dos cuestiones básicas que caracterizan a este tipo de trabajo. En el caso de Clara se observa la amenaza referida a que deberá abandonar el hogar junto a su pequeña hija si no vuelve a trabajar en el taller y, evidentemente, la joven no se ofrece voluntariamente a acceder al mismo. Más allá de la utilidad de la definición para caracterizar la dramática situación de Clara, resulta interesante atender a la variedad de condiciones y limitaciones que propician que la elección de una joven en relación a participar o no en un determinado espacio laboral se vea restringida y sin mayores posibilidades de sortear la explotación laboral.

En el caso de Clara se observa como el mandato familiar referido a continuar con la misma trayectoria laboral entra en tensión con las experiencias formativas que vivencia en la escuela y a través de la pasantía. Clara es una estudiante que, según sus docentes, posee un excelente rendimiento escolar y una asistencia perfecta. De hecho, es la abanderada de la escuela. Una de sus profesoras señaló el interés que en los últimos tiempos manifestó, como se observa en un fragmento anterior, en relación con estudiar la carrera de Enfermería. Sin embargo, las enormes dificultades económicas y familiares que padece no colaboran para que pueda ver ese deseo como un proyecto viable. Para su familia, la necesidad inmediata es que Clara trabaje y sólo permitirá que finalice sus estudios secundarios, luego deberá volver al taller o abandonar el hogar.

Por otro lado, el relato de Clara permite entrever una variante dentro las experiencias formativas familiares que analizo en este escrito. Así como en el caso de Pedro, éstas eran generadas por sus familiares como un medio de socialización laboral del joven, en el caso de Clara puede observarse que, según su relato, la familia no manifestó su intención de impartir el conocimiento relativo al trabajo de costura; Clara aprendió a

coser “*como jugando, viendo a mi mamá y a mi padrastro*”. Se trata de una experiencia distinta a la de Pedro, en la que la joven desarrolló un proceso de apropiación del saber familiar. Rogoff et. al. 2003 han utilizado el concepto de “*intent participation*” (“participación de viva atención”) para referirse a aquellas situaciones en las que los/as niños/as aprenden una actividad adulta, observando y escuchando atentamente los entornos en los que los/as adultos/as la desarrollan. Para las autoras, este tipo de aprendizaje es especialmente valorado en aquellas comunidades en las que los/as niños/as aprenden, en contextos informales, las actividades del mundo adulto. Si bien en numerosas ocasiones y lugares los individuos aprenden de esta manera, las autoras han sostenido que determinadas comunidades privilegian la observación “en profundidad” que emplean los/as niños/as como forma de participación en las actividades de los/as adultos/as. De modo que si bien estos/as últimos/as no estructuran situaciones específicas de enseñanza, permiten que los/as niños/as participen de sus actividades observando y escuchando. De esta manera, los/as niños/as se involucran en las actividades de los/as adultos/as y se apropian de los saberes relativos a las mismas. En el caso de la familia de Clara, si bien no tuvo lugar una manifestación explícita referida a que la joven aprendiera el oficio de costurera desde pequeña sino que, por el contrario, según refirió Clara, se le prohibía acercarse a las máquinas, ante un hecho condenado por la familia, como fue el embarazo de la joven, se decide que comience a trabajar en el taller textil familiar, sabiendo que la misma ya ha aprendido a coser. La realización de la actividad laboral en la vivienda propició que Clara aprendiera el oficio de su madre y padrastro sin necesidad de mayores especificaciones técnicas; observando y escuchando, apropiándose de los saberes referidos al manejo de la máquina y la confección de vestidos, a través de una práctica que, en principio, tuvo un carácter lúdico. Luego, las condiciones y limitaciones de la vida de Clara y su familia transformarían aquella práctica en una situación no deseada para la joven.

En otro momento de la entrevista Clara señaló:

“Lo que pasa es que ellos también, sobre todo mi padrastro, están enojados porque no me quiero casar con el padre de mi hija. El padre, bueno, es mi novio y quiere comprar una máquina de coser y que trabajemos y vivamos juntos pero yo no quiero.”

Yo ya sé lo que es ese trabajo porque lo hice y porque se que para que te de ganancia tenés que matarte. Mi mamá trabaja todos los días desde las ocho de la mañana hasta la una del mediodía, después para una hora para comer y después sigue hasta eso de las diez de la noche... Hay veces que yo vuelvo de la escuela después de las diez y media y ella sigue ahí sentada... Yo le digo, ¿para qué vivimos así? ¿Por qué no nos volvemos a Bolivia que haya no está todo tan mal? Allá ahora hay muchas ayudas y subsidios para las mujeres con hijos/as y no hay tanta explotación como acá. Además, yo no me voy a casar porque tuve una hija... Soy joven no me quiero casar para toda la vida... ¿Qué me importa lo que digan en el barrio o si a mi padrastro le da vergüenza que lo señalen en la calle?''.

Clara desafía no solo el mandato referido a la continuidad de la trayectoria laboral familiar sino también el vinculado con la obligación de contraer matrimonio con el padre de su hija. La figura de la madre soltera continúa constituyendo un fuerte estigma en numerosas sociedades. Juliano (2010) ha señalado que en algunas sociedades tradicionales ser madre soltera implica la clausura de determinadas oportunidades para esas mujeres, entre las que pueden ubicarse la ayuda de la familia y el acceso a determinados trabajos, por ejemplo. Para la autora, el modelo de género imperante en la sociedad contemporánea continúa otorgándole a la madre soltera un lugar de castigo en comparación con la maternidad producida dentro de la institución del matrimonio. Si a esa figura estigmatizada de la madre soltera se le suma la condición etárea referida a la adolescencia, el estigma es aún más poderoso.

Por otro lado, en esta parte de su relato puede observarse cierta construcción idílica que Clara construye respecto de su país de origen. “¿Por qué no nos volvemos a Bolivia que haya no está todo tan mal? Allá ahora hay muchas ayudas y subsidios para las mujeres con hijos/as y no hay tanta explotación como acá’’. A lo largo de mi investigación he notado este tipo de manifestaciones entre varios/as jóvenes inmigrantes. La referencia a un pasado mejor, a escuelas más agradables, a mejores situaciones laborales son recurrentes entre muchos/as de ellos/as. En algunos/as casos se trata de recuerdos que forman parte de una memoria relativamente reciente pues se trata de jóvenes que han migrado siendo adolescentes; esa memoria les permite establecer

comparaciones con facilidad. Sin embargo, en otros casos, se trata de jóvenes que han migrado siendo niños/as con lo cual las afirmaciones de ese tipo permiten suponer que han sido construidas a través de una visión idílica del país de origen que viene a servir como “soporte” para afrontar las complejas situaciones sociales y familiares, entre otras, que deben atravesar cotidianamente. No descarto que esa imagen también sea construida a través de los relatos construidos por sus familiares y por otros miembros de la colectividad. Sin embargo, me ha resultado llamativo que este tipo de expresiones no aparezca entre los/as descendientes de inmigrantes. Entre ellos/as la idea de conocer el país de sus padres y/o madres no aparece con asiduidad. Tampoco suelen establecer ese tipo de comparaciones como la realizada por Clara referida, por ejemplo, al hecho de que *“haya no está todo tan mal”*, *“no hay tanta explotación como acá”*. Estas diferencias advierten acerca de los diversos modos en que transcurren las vidas de los/as jóvenes migrantes y las de los descendientes/as de inmigrantes. El trabajo de campo me ha permitido observar que entre las múltiples situaciones de desigualdad social en las que vive la mayor parte de estudiantes de las escuelas visitadas y sus familias, el hecho de ser inmigrante o hijo/a de inmigrante conlleva un “plus” de vulnerabilidad que expone a los/as jóvenes a situaciones aún más dramáticas. En ocasiones esa “debilidad” es provocada por la xenofobia de los/as diversos actores sociales con los que suelen interactuar. A su vez, entre los/as jóvenes inmigrantes la vulnerabilidad, en ocasiones, es aún mayor cuando no han regularizado su situación migratoria.

Reflexiones finales

El trabajo de campo etnográfico realizado me ha permitido conocer las múltiples experiencias formativas que jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes, que asisten dos escuelas públicas de nivel medio ubicadas en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, vivencian en distintos espacios sociales. En esta ponencia me he detenido en el análisis de algunas experiencias formativas familiares vinculadas con su socialización laboral, en los significados que construyen respecto de las mismas estos/as jóvenes y en las continuidades y variaciones que he evidenciado entre los “mandatos” familiares y escolares que operan sobre los/as estudiantes inmigrantes y

descendientes de inmigrantes atendiendo, paralelamente, a sus motivaciones e intereses en relación con sus inserciones laborales.

A lo largo de mi investigación he procurado analizar la información recabada contextualizándola en el marco social en el cual se inscriben las escuelas. Las experiencias formativas que analizo se enmarcan en un contexto social caracterizado por las miradas estereotipadas y prejuiciosas respecto de los/as migrantes bolivianos/as y paraguayos/as así como por prácticas discriminatorias respecto de los/as mismos/as. Ese tipo de expresiones posee un fuerte correlato con el imaginario social referido a los colectivos migratorios boliviano y paraguayo que tiene lugar en la sociedad porteña y que ha vuelto a ser expresado a través de un discurso político gubernamental, en este caso en el de autoridades gubernamentales de la ciudad de Buenos Aires, en el mes de diciembre de 2010 en ocasión del violento desalojo de vecinos/as que habían “tomado” el Parque Indoamericano de la ciudad de Buenos Aires.⁶ En esa trama de relaciones sociales, se inscriben los espacios escolares visitados, de modo que muchas de esas visiones y experiencias se reproducen en ellos a través de las representaciones y prácticas de docentes, autoridades y estudiantes.

A su vez, esos/as estudiantes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes, que deben sortear los obstáculos de la discriminación que viven en el barrio, en la escuela y en otros espacios sociales por los que atraviesan a diario, son jóvenes pertenecientes a sectores populares cuyas vidas están marcadas por variadas situaciones de desigualdad social.

Como he señalado a lo largo de este escrito, muchos/as jóvenes inmigrantes, y descendientes de inmigrantes que participan en experiencias formativas familiares y que se insertan en espacios laborales inscriptos en la órbita familiar o bien de la colectividad, parecieran encontrar, en esos contextos, mayores niveles de

⁶ El desalojo de los/as vecinos/as tuvo lugar de manera violenta y contó con la represión de las policías Federal y Metropolitana. Como resultado, dos personas murieron y numerosas resultaron heridas. En ese contexto, el Jefe de Gobierno Porteño, Mauricio Macri, el Jefe de Gabinete, Horacio Rodríguez Larreta, y la Diputada Gabriela Michetti declararon públicamente una serie de manifestaciones xenófobas en la que vincularon a los migrantes con la delincuencia y el narcotráfico.

reconocimiento positivo que los que perciben en las escuelas. Numerosos/as jóvenes inmigrantes relataron con entusiasmo las características de esas actividades laborales en las que participan y la alta valoración que les depara entre sus familiares, conocidos/as de la colectividad y vecinos/as del barrio. Frente a un complejo contexto socioeducativo, la vida social que muchos/as de estos/as jóvenes construyen en el espacio familiar y de la colectividad pareciera adquirir un valioso significado entre ellos/as. Paralelamente, muchos/as jóvenes dieron cuenta de las situaciones de explotación a las que se han visto expuestos/as en sus trabajos, en ocasiones al interior de sus propias familias, y a sus intenciones de insertarse en otros mercados laborales.

A su vez, he notado que entre los/as jóvenes argentinos/as las alusiones a experiencias laborales aparecían con menor frecuencia. En los inicios de mi trabajo de campo me preguntaba si dicha situación se debía a que, efectivamente, estos/as jóvenes contaban con una menor variedad de trayectorias laborales o bien habían preferido no dar cuenta de ellas por algún motivo específico. En este sentido, me preguntaba si dado que la incorporación temprana al mercado de trabajo es desaprobada por múltiples actores sociales y condenada, entre otros, por los medios de comunicación masiva y la escuela, en concordancia con los convenios internacionales sobre la eliminación del trabajo infantil (Padawer, et al., 2009), algunos/as estudiantes habían optado por mantener silenciadas esas trayectorias. A medida que avancé en mi trabajo de campo comprobé que los/as jóvenes inmigrantes contaban con una cantidad mayor de experiencias laborales respecto de sus compañeros/as argentinos/as.

La mayor parte de los/as jóvenes inmigrantes y sus familiares valora positivamente su escolarización y manifiesta expectativas referidas a finalizar sus estudios en el nivel medio y continuar el nivel terciario o universitario. Sin embargo, frente a los complejos tratamientos que se realizan respecto de ellos/as en algunos espacios escolares y las oportunidades de inserción laboral, satisfacción de sus necesidades materiales y de realización personal que la sociedad receptora les ofrece la socialización laboral en el ámbito familiar se constituye como una estrategia construida por muchas familias migrantes.

Bibliografía

ABRAMOVICH, V. (Dir.): Estudio sobre los estándares jurídicos básicos aplicables a niños y niñas migrantes en situación migratoria irregular en América Latina y el Caribe. Estándares jurídicos básicos y líneas de acción para su protección, Universidad Nacional de Lanús y UNICEF, Buenos Aires, 2009.

BEHERAN, M.: “El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, Tesis correspondiente a la Maestría en Políticas de Migraciones Internacionales – UBA, 2007.

CARRASCO, S; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M.; BALLESTÍN, B.; BERTRAN, M.: “Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas”, en *EMIGRA Working Papers*, 126, 2009.

Disponible en:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B8awT2JqXwtPYzFhNjY4YTYtNDU1ZS00OTJhLWFhNzktNTNmMDI5OTEyMjI3&hl=en>

(Abril, 2011)

CASILLAS, R. “La trata de mujeres, adolescentes, niñas y niños en México: Un estudio exploratorio en Tapachula, Chiapas”, Comisión Interamericana de Mujeres, Organización de Estados Americanos, Organización Internacional para las Migraciones, Instituto Nacional para las Mujeres, Instituto Nacional de Migración, México, 2006.

COHEN, N.: “Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 13/14, N° 40-41, Buenos Aires, 1998/1999. Pp. 417- 744.

DERLUYN, I., LIPPENS, V., VERACHTERT, T., BRUGGEMAN, W. Y BROEKAERT, E.: “Minors Travelling Alone: A Risk Group for Human Trafficking?”, *International Migration*, Vol. 48 (4), 2010, Pp. 164- 185.

DIEZ, M. L., y NOVARO, G.: “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos”, en PACECCA, M. I. y COURTIS, C. (Comp.) Diagnóstico participativo sobre discriminación. Proyecto contra la discriminación, Asociación por los Derechos Civiles y Editores del Puerto, Buenos Aires, 2009. En prensa.

DOMENECH, E., 2004, “Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de ‘integración’ en el espacio escolar?”, en *Astrolabio*, Centro de Estudios Avanzados, No. 1, Córdoba.

FILMUS, D., MIRANDA, A. y OTERO, A.: “La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria”, en JACINTO, C. (Comp.): *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*, La Crujía, Buenos Aires, 2004. Pp. 201-222.

FRANZÉ MUDANÓ, A.: *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2001.

GALLART, M. A.: *Educación y empleo en el Gran Buenos Aires. 1991-1999*, Serie Fondo de Investigaciones, Programa MECOVI, 2001.

GARCÍA BORREGO, I.: “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de ‘la segunda generación’”, *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, N° 3, 2003, Pp. 27-46.

Disponible en:

http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/12648Inaki-Garcia-Borrego-Los-hijos-inmigrantes-ext.pdf

(Enero de 2011)

GARCÍA CASTAÑO, F. J.; M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA, 2008. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.

GONZÁLEZ CARRILLO, A.: “Frontera sur y niños migrantes no acompañados en México: un análisis bajo la perspectiva de los derechos humanos (2006-2008)”, Artículo de investigación que para obtener el grado de Maestra en Derechos Humanos y Democracia, FLACSO, México, 2009.

Disponible en: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/gonzalez_a.pdf
(Marzo de 2011)

JACINTO, C.: “Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes”, en PEREZ SOSTO (Ed.): *El Estado y la reconfiguración de las protecciones sociales*, Instituto Torcuato Di Tella y Siglo XXI, Bs. As., 2008.

JACINTO, C. y DURSI, C.: “La socialización laboral en cuestión: ¿son las pasantías recursos de socialización laboral alternativa? Ponencia presentada en el 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Universidad de Buenos Aires, 2009.

JIMÉNEZ ÁLVAREZ, M. y RAMÍRES FERNÁNDEZ, A. (COORD.): *Las otras migraciones: La emigración de menores marroquíes no acompañados a España*, AKAL, Madrid, 2005.

JULIANO, D.: “Sacando adelante hijos e hijas. Migración y trabajo sexual”, en GRUPO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGADOR@S MIGRANTES (GIIM) (Coord.) *Familias, niños, niñas, y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, IEPALA EDITORIAL, Madrid, 2010. Pp. 47-53.

KANICS, J., SENOVILLA HERNÁNDEZ, D., TOUZENIS, K. (Ed.): *Migrating Alone. Unaccompanied and Separated Children's Migration to Europe*, Social Sciences Studies series, UNESCO Publishing, 2010.

MEREÑUK, A. Y DURSI, C.: “Experiencias subjetivas de jóvenes en el pasaje por modalidades alternativas de enseñanza y formación”. Ponencia presentada en la II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina, Red Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina y Universidad Nacional de Salta, 2010.

NEUFELD, M. R. Y THISTED, J. A. (Comp.): *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires, 1999.

OIT, “El costo de la coacción. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo”. Conferencia Internacional del Trabajo. 98ª Reunión, Ginebra, 2009.

Disponible en:

[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/-
declaration/documents/publication/wcms_106269.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/-declaration/documents/publication/wcms_106269.pdf)

(Junio de 2011)

PADAWER, A.: “Experiencias formativas en la producción familiar doméstica rural: la participación periférica y adiestramiento como conceptos de análisis para identificar procesos de aprendizaje y trabajo infantil”, Ponencia presentada en el 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires. 2009.

PADAWER, A. y ENRIZ, N.: “Experiencias formativas en la infancia rural mbya’-guaraní: la participación en el juego y la producción familiar-doméstica como procesos de apropiación”, Ponencia presentada al VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones. Agosto de 2008.

PADAWER, A., SCARFÓ, G., RUBINSTEIN, M. Y VISINTÍN, M.: “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”, *Intersecciones antropol.*, vol.10, Nº 1, Buenos Aires, Junio de 2009.

Disponible en:

<http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/n10/n10a10.pdf>

(Junio de 2010)

PORTES, A. y RUMBAUT, R.: *Immigrant America: a portrait*, University of California Press, Berkeley, 1996.

PORTES, A. y RUMBAUT, R.: *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Berkely, 2001.

ROGOFF, B.; PARADISE, R.; MEJÍA ARAUZ, R.; CORREA CHÁVEZ, M.; ANGELILLO, C.: “Firsthand Learning Through Intent Participation”, en *Annual Review of Psychology*, Vol. 54, 2003. Pp. 175-203.

Disponible en:

<http://calteach.ucsc.edu/aboutus/documents/Rogoff-LearninginAdolescence.pdf>

(Noviembre de 2010)

SALVIA, A. y TUÑÓN, I.: *Los jóvenes trabajadores frente a la educación, el desempleo y el deterioro social en la Argentina*, Fundación Friedrich Ebert, Buenos Aires, 2003.

SAYAD, A.: “Le mode de génération des générations ‘immigrées’”, en *L’Homme et la Société*, 111, 1994, Pp. 154-174.

SUÁREZ NAVAZ, L.: “Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales”, en CHECA Y OLMOS, F., ARJONA GARRIDO, A. Y CHECA

OLMOS, J. C. (Eds.): *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*, Icaria, Barcelona, 2006, Pp.17-50

TIRAMONTI, G.: “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas”, en TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial, FLACSO, Buenos Aires, 2009. Pp. 25 – 38.

UNIDAD DE GESTIÓN DE INTERVENCIÓN SOCIAL (UGIS). Coordinación General de Asistencia Comunitaria. Ministerio de Economía del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Relevamiento poblacional según lugar de nacimiento, Buenos Aires, 2007.