

Trayectorias escolares de niños y jóvenes hijos de trabajadores migrantes rurales en escuelas de los niveles primario y secundario de La Plata.

Mesa 23: *Civilización y Barbarie*. Mundo Rural: interculturalidad, familia y trabajo.

Liliana Salva*

Gabriela Lago*

Universidad Nacional de La Plata

e-mail: ssalva@netverk.com.ar

Introducción

Los sistemas educativos han estado históricamente orientados a la formación de ciertas identidades hegemónicas-opacando otras y a la transmisión y validación de ciertos conocimientos en relación a aquéllas –en detrimento de otros conocimientos posibles. Sin embargo en las últimas décadas, en parte, como consecuencia del incremento notable de los flujos migratorios hacia nuestro país, se ha abierto un espacio para la reflexión teórica y la investigación sobre la pluralidad cultural como una cualidad de la sociedad actual. En el campo educativo esto se expresa en el inicio de una tendencia que sugiere la modificación de las prácticas escolares con el propósito de dar respuestas a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales, así como a los problemas específicos que esta diversidad introduce en los procesos de escolarización. (Díaz, R. 2002)

En este marco hemos propuesto e iniciado una investigación de carácter exploratorio que tiene por objetivo indagar en las trayectorias escolares de niños y jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes para la realización posterior de estudios más amplios en relación a la temática. El carácter exploratorio responde a la escasez de estudios empíricos que aporten datos exhaustivos a partir de los cuales se puedan elaborar reflexiones acerca de la articulación /no articulación de las trayectorias escolares de jóvenes inmigrantes, particularmente en el

* Prof. en Ciencias de la Educación, UNLP y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en contexto. FLACSO. Docente investigadora del Programa Nacional de Incentivos.

* Lic. en Antropología. Docente Fac. Cs naturales y Museo/ Fac. Psicología. UNLP

cursado de la escuela media, con las concepciones pedagógicas modernas y con los debates actuales dentro del campo educativo.

El enfoque de trayectorias (educativas y familiares) nos permitió indagar y registrar en la población estudiada la relación entre las trayectorias de vida y trabajo de los padres, y el modo en que los niños y jóvenes inmigrantes e hijos de inmigrantes atraviesan su experiencia escolar.

Hemos tomado como población de estudio a jóvenes varones y mujeres que concurren a una escuela secundaria de la ciudad de La Plata en el período 2006-2010. El criterio de selección de dicho establecimiento obedeció a la composición de su matrícula que integra una mayoría de alumnado de origen inmigrante o hijos de inmigrantes limítrofes. El estudio triangula técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo con la finalidad de combinar estudios en profundidad con el relevamiento de tendencias en las estadísticas escolares.

Las elaboraciones que se presentan resultan de una primera etapa del trabajo interpretativo sobre registros institucionales de los trayectos escolares de la población bajo estudio así como de las entrevistas con los alumnos y las familias en relación a escolarización e historia familiar, expectativas y proyectos personales.

1. Estado de la cuestión

▪ 1.1. Las características del contexto socioeconómico y escolar

El área que nos compete en el proyecto de investigación refiere a las experiencias escolares de niños y jóvenes de origen migrante que integran núcleos familiares provenientes de los países limítrofes de Bolivia y Paraguay y los provenientes de Perú. En esta ocasión se presentará el estudio realizado sobre jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes bolivianos cuyos padres han desarrollado en el país de origen y en el nuestro una inserción laboral en el área de producción hortícola. El proceso laboral en la horticultura local incluye para las familias de medieros, arrendatarios y pequeños propietarios aspectos de la organización social y técnica con importancia para pensarlas ya como facilitadores, ya como obturadoras de los procesos de escolarización de las generaciones jóvenes. En estos tres sujetos sociales se verifica una subordinación hacia fuera de la unidad productiva que se manifiesta en las presiones hacia la intensificación del trabajo, y, en consecuencia a la incorporación al mismo de los miembros de la familia aún siendo muy jóvenes o niños. (Ringuelet, R y M C Salva, 1999)

Con estas consideraciones hemos querido señalar que las trayectorias laborales y familiares de la población bajo estudio se insertan en procesos estructurales más amplios que implican

necesariamente una mirada hacia cuestiones económicas, sociales y políticas cuyo desarrollo excede los alcances de esta presentación

Trabajamos mayoritariamente con jóvenes bolivianos o hijos de trabajadores rurales bolivianos que concurren a una Escuela Media del distrito La Plata incorporando asimismo en el estudio jóvenes no escolarizados a partir de su ingreso a nuestro país de modo de registrar y analizar un abanico de estrategias familiares y su influencia en las trayectorias vitales y educativas de los jóvenes. En esta presentación nos referiremos a los jóvenes del primer grupo.

▪ **1.2. La escuela y el tratamiento histórico de la diversidad**

Los movimientos inmigratorios que progresivamente se están produciendo en nuestro país están modificando la imagen de los contextos educativos y en general de los ámbitos sociales y culturales.

En este panorama uno de los puntos de partida de nuestra propuesta es la problematización de las nociones de *inclusión* y *exclusión* social y educativa, interrogándonos acerca de la construcción histórica de la escuela moderna en general y del Sistema Educativo Formal Argentino en particular.

Es necesario entonces, reflexionar en torno a los principios de *igualdad-homogeneidad* que sustentaron la citada construcción, para comprender las concepciones de *identidad* y *diferencia* que se promovieron desde la escuela que instaló la modernidad y cuyo sustento legal en la Argentina fue, desde 1984, la Ley 1420 (que promulgó la educación obligatoria, gratuita y laica).

Asimismo la reflexión deberá focalizar en la tradición pedagógica "*normalizadora*" el marco desde el cual se viabilizó la clasificación y regulación de los alumnos y su articulación a mecanismos de inclusión y exclusión escolar.

La historia oficial de la educación ha presentado a la escuela como dispositivo favorecedor de la igualdad y la ilustración colectivas. Su discurso ha planteado que los pedagogos, desde Comenio con su ideal de pansofía, hasta los planes educativos de la Revolución Francesa, han proclamado la necesidad de garantizar "el acceso de todos los individuos a la educación" Esto es, asegurar la replicación y uniformidad de una experiencia educativa para una población masiva. He aquí dos principio fundantes de la escuela moderna que vertebran hasta el presente, según nuestra tesis, su devenir histórico: la *inclusión* de "*todos*" en el marco de un proyecto de *homogeneización*

¿A qué alude aquí la inclusión para la homogeneización? Pues a la integración en un "nosotros" Este nosotros se opone a un "otros". Estos "otros" pueden ser pensados como complementarios o como amenazantes o aún ser invisibles. Es que sabemos que la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la existencia de una frontera más allá de la cual comienza la *alteridad*.

El politólogo W. Connolly plantea que las *identidades se establecen en relación con una serie de diferencias que están socialmente reconocidas* y agrega la idea de que la identidad está en una relación compleja, política, con las diferencias que busca fijar e involucra una violencia constitutiva, (una relación de poder), a través de la constitución de esas diferencias. (Connolly, W. En Dussel, I. 2000).

I. Dussel señala que en la reflexión de este autor la *diferencia* puede ser pensada como una identidad distinta que es complementaria, negativa o amenazante, o rechazada al plano de lo impensable e invisible, y que todas estas opciones son siempre políticas, tienen efectos de poder y son efecto de relaciones de poder. En consonancia con la idea de que las identidades están inscriptas en relaciones de poder desde su misma producción J. Butler argumenta que cada proceso formativo requiere e instituye sus exclusiones. Estas relaciones de poder, operan por la producción de un *afuera*, un dominio de *in-habitabilidad* e ininteligibilidad que limita, circunscribe el dominio de efectos "inteligibles". Ese afuera es lo que corre riesgo de constituirse en alteridad irreductible. (Butler, 1993 En: Dussel Op.cit)

En el final de esta breve reflexión diremos que la invisibilización/negación de identidades diversas ha sido el patrón básico con el que se construyeron las diferencias en la escuela. En él todos debían ser socializados/educados de la misma forma, sin importar sus orígenes étnicos o sociales, su religión, ni la singularidad de sus límites y posibilidades para aprender. En este marco se instaló la imagen de la escolaridad como un terreno "neutro", que abarcaría por igual a todos los habitantes. En las situaciones concretas, sin embargo, aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y des-calificaciones de los sujetos, así como escenarios educativos que se instalaron, cristalizándose en ellos *la diferencia como inferioridad, incapacidad y en algunos casos incorregibilidad*. (Foucault, M. 1990)

2.-Consideraciones conceptuales

Definir trayectorias en nuestro trabajo implica diferenciar, por una parte *trayectorias educativas* de *trayectorias escolares* y por otra parte diferenciar *trayectorias teóricas* de

trayectorias reales. (Terigi, F. 2010) En primer término acordamos en que la trayectoria educativa de los sujetos no se reduce a la trayectoria escolar. Las personas realizan otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela. Han existido debates muy importantes acerca de supuestas confrontaciones entre aprendizajes de crianza y aprendizajes escolares, o aprendizajes a través de los medios de comunicación y aprendizajes escolares (Camilloni, A. 1995 ; Baquero, R. y F. Terigi, 1996; Ricardo Baquero, Silvina Cimolai, Julia Lucas, Andrea Pérez s/f)

Entonces, sin reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares pero focalizando en estas últimas es necesario introducir la distinción que elabora F. Terigi entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas -nos dice la autora- son las que establece el discurso jurídico sobre la educación escolar y forman parte de desarrollos teóricos pedagógico-didácticos, curriculares y de política educacional que expresan aquello que debería pasar en las biografías escolares de los sujetos.

Por su parte las trayectorias escolares reales, aquello que efectivamente le acontece al sujeto alumno “*reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema*”. Usando la metáfora de *cauce de un río* (trayectoria), nos habla de “*trayectorias no encauzadas*” trayectorias que se salen del cauce señalado por el sistema. (Terigi, F. op.cit)

De la misma autora tomamos la idea de ***cronosistema*** para las trayectorias teóricas que configuran “*un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar.*” Este cronosistema requiere inevitablemente aprendizajes monocrónicos (mandato claro de los orígenes de los sistemas educativos nacionales) e implica unos mismos contenidos en una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros del aula global a cargo de un solo docente y el sostén de esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso temporalmente diseñado, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Comenio y su ideal pansófico se constituyen en fundamento del aula global o frontal. Aparece claro que se supone una cronología de aprendizaje unificada para los miembros de la clase.

Pues bien la monocronía en los aprendizajes ha sido y es un supuesto insostenible, y es por ello que para adentrarnos en las trayectorias escolares que nos convocan es pertinente pensarlas desde la noción de “***cronologías de aprendizaje.***”

Con la idea de cronologías de aprendizaje hablamos de múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico del aula comeniana.

3. Trayectorias escolares de jóvenes de origen inmigrante en una escuela media del periurbano de La Plata . Primeros resultados

Cabe señalar que cuando usamos la noción de trayectorias no estamos entendiendo por ello recorridos o bien ascendentes o bien descendentes sino *desplazamientos en múltiples sentidos* que nos permitan analizar las trayectorias singulares en términos de rupturas y continuidades

Las elaboraciones que se presentan derivan de los datos recabados en entrevistas semiestructuradas a doce jóvenes en encuentros sucesivos en el ámbito escolar y en algunas ocasiones en el seno de sus hogares.

Para poder diferenciar distintas trayectorias escolares, y en pos de alcanzar la saturación de la muestra, buscamos asegurar variabilidad en nuestros datos a partir de los relatos sobre trayectorias familiares y laborales de los grupos familiares.

Abrevando en la producción conceptual y metodológica de M. Grafigna y F. Terigi reconstruimos tres trayectorias escolares rescatando líneas de continuidad y líneas de ruptura:

- Trayectoria escolar continua y no completa en términos de acreditación del nivel
- Trayectoria escolar discontinua y no completa
- Trayectoria escolar continua y completa

Los casos

A. Jazmín: *Trayectoria escolar continua y no completa en términos de acreditación del nivel*

- Entrevista a la familia

La familia de Jazmín, su madre y sus tres hermanos, llegó a la Argentina en el año 2002. Su padre, enfermo, permaneció en Bolivia. La madre de Jazmín planeó el viaje pensando en reunirse con una de sus hermanas, que vivía en este país desde el año 2000, trabajar aquí en la quinta que arrienda su familiar para costear el tratamiento de su esposo, criar a sus hijos y volver a su país.

- Datos institucionales

En marzo de 2003 Jazmín ingresó a 5to año de EGB en la Escuela Primaria de La Plata. No tenía constancias de sus acreditaciones en la escuela básica de su país de origen. Jazmín dio exámenes de Lengua y Matemática y la escuela se expidió por su inclusión en 5to año dada su

edad: 12 años. Permaneció dos años en ese grado y en 2005 es promovida a 6to año, Transitó la escuela primaria con gran dificultad en la producción escrita y la lectura. En el área de matemática su rendimiento escolar superaba el del área de Lengua.

En 2006 ingresa en la escuela secundaria. La acompaña un legajo técnico que informa acerca de su dificultad en la comunicación oral y escrita. Informes técnicos y pedagógicos informan de una escritura en clave de hipótesis silábico-alfabética instalada, sin movilidad hacia la escritura silábica convencional. Se la describe como una alumna ausentista, con escasa o nula participación familiar en las convocatorias escolares. El equipo técnico de la escuela primaria ha rehusado la administración de pruebas psicométricas y solicita al equipo técnico de la escuela secundario un acompañamiento en el nuevo trayecto escolar.

- Observaciones en el aula

Primera semana de clases: Jazmín permanece en la clase sin intercambios verbales con pares o profesora. Es la clase de Ciencias Sociales y la profesora dicta un texto en torno al objeto de la Historia. La práctica del dictado genera quejas, enojos y reclamos diversos. La mayor parte de los alumnos del curso no logra recuperar el discurso de la profesora, “*se pierde*” y sus textos configuran una suerte de discurso carente de sentido, con renglones en blanco para “recuperar lo perdido” y neologismos producto de la incomprensión sumada a la premura por escribir. Jazmín tiene ante sí una hoja en blanco.

Desde el modelo que Terigi denomina la *trayectoria escolar teórica* se observa aquí una discontinuidad coyuntural ya que la alumna no ha cumplido con la primera tarea escolar de secundaria: “*oir leer para obedecer*” (Cucuza H y Pineau P 2002)

Según F. Terigi uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo aún vigente es que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares, es decir, que el docente tiene que hacer lo mismo con todos los alumnos. (Terigi, F. Op.Cit) . Si bien la normativa educativa plantea la diversificación de estrategias de enseñanza en términos de especificaciones didácticas, las prácticas toman otro rumbo, volviendo una y otra vez a la homogeneización de la enseñanza.

- Entrevista con Jazmín

Ella habla de su madre: “*mi mamá no habla como nosotros... habla como hablamos en la casa*” en referencia a la lengua aymara. Nos refiere además que por las mañanas atiende una verdulería donde se comercializan los productos de la quinta. Asiste a la escuela por la tarde y

a partir de las 17:30 hs vuelve a la verdulería. Lleva sus carpetas al negocio “*para estudiar cuando no hay clientes*”. A la noche cocina la cena de sus hermanos y asea su hogar.

Nos cuenta del examen de Geografía para el cual debe estudiar la ubicación geográfica de Argentina, países limítrofes, provincias y capitales. (Ni más ni menos que leer un mapa).

Parece que nadie se pregunta cómo estudia la joven si no es aún una lectora eficiente del castellano de los textos escolares. Entonces aún cuando se discuta la idea de matrícula homogénea, en el aula- nos sigue diciendo Terigi- *se supone que cuando un profesor o un maestro “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza.* (Terigi,F. Op.cit)

Jazmín recibe la nota del examen: 0 (cero). La joven permaneció inmóvil durante el examen. Intentó leer las consignas. No las comprendió. No pidió que se las leyera el profesor como había acordado con el equipo de orientación escolar (EOE) No aceptó que Pedro, su compañero escribiera en su hoja los nombres de los países limítrofes.

El EOE emite una orientación a los profesores de primer año, la avala el director de la institución. En ella se sugiere privilegiar la comunicación oral en aquellos alumnos con dificultad en la construcción de un bilingüismo ignorado. Los profesores de Lengua son convocados a la organización de talleres de escritura. La participación de los alumnos es voluntaria. Se propone para Jazmín la resolución de tareas escolares por fuera del horario de la escuela.

Para ello necesita un tiempo sin trabajo, el espacio no representa un problema: la biblioteca de la escuela esta disponible y la auxiliar de bibliotecaria sería su tutora. Jazmín no asiste a este espacio ya que trabaja junto a su madre en el tiempo en que no está en la escuela.

- Entrevista con la madre de Jazmín

Dionisia J. nos recibe señalando que trabaja mucho para mantener a sus hijos. Relata que se levanta al amanecer y recibe la verdura que trae su cuñado de la quinta, la acomoda y junto a su hermana permanece en el negocio hasta la noche. Manifiesta que los hijos crecen rápido y le piden ropa y calzado muy caros, y que ella les compra lo que le piden. Expresa que debe ahorrar dinero para volver a su país de origen ya su esposo vive allí y está enfermo. Nos dice que no puede prescindir del trabajo de Jazmín:

“se tiene que sacrificar por los hermanitos”...

”Ella es mujer”

Las acreditaciones finales de Jazmín indican que ha aprobado Matemática y Ciencias Naturales. Ha perdido la regularidad en Educación Física pues no ha concurrido a las clases y en Inglés, al igual que 25 de sus 32 compañeros. Ha desaprobado el resto de los espacios curriculares. Se organiza un período de 15 días para atención de alumnos que deben presentarse a Comisión evaluadora. Jazmín no asiste. En el comienzo del siguiente ciclo escolar Jazmín recomienza el primer año de secundaria. Apenas transcurrido el primer mes la vemos acompañada por un joven a quien presenta como su novio. Jazmín abandonó su hogar y vive con la familia del novio. Nos informa además que está esperando un hijo. Dejará de asistir a la escuela.

Luis y Rocío

Dos hermanos hijos de inmigrantes bolivianos, residentes en Argentina hace 10 años. La familia arrienda tierra dedicada a la explotación hortícola. Venden los productos en una verdulería propia radicada en la localidad de Ensenada. Luis ingresa a 1er año de Escuela secundaria en 2006 y su hermana en 2007. Ambos cursaron su escolaridad primaria completa en la escuela primaria urbana de La Plata.

B. Luis: *Trayectoria escolar continua y completa*

- Historia familiar y personal

Ha sido un alumno con buen rendimiento académico en su primer año de secundaria. Al finalizar este primer año inicia una relación de noviazgo con una compañera de curso: Julieta. En diciembre el padre de la joven, al enterarse de la relación maltrata a su hija y prohíbe el noviazgo. Ante las evidencias de golpes la familia de la joven es citada por el EOE y la Dirección de la escuela. El padre manifiesta haberse equivocado en la golpiza más expresa que jamás su hija mantendrá relación con un hijo de bolivianos.

Durante el segundo año de escolaridad Luis y Julieta continúan su relación ocultándola a ambas familias. En julio se acercan al EOE y piden ayuda, Julieta está embarazada y desean que la escuela medie para socializarlo a los padres de ambos.

Se realiza la mediación en un clima de ofuscación de los padres de ambas familias. Ambos jóvenes continuarán sus estudios y continuarán el embarazo.

- Proceso escolar de la pareja

Luis trabaja tres horas en la quinta con su padre para contribuir al control de salud de su novia. Su padre aportará dinero también ya que no desea que Luis desmejore su rendimiento escolar. Si bien las ausencias de ambos aumentan, Luis mantiene su regularidad. Su padre le costea apoyo escolar y acredita segundo año promoviendo a tercero. Su novia, abandona la escuela. Si bien la institución contempla como justificadas las ausencias y propone que la alumna retire semanalmente trabajos de lectura y producción disciplinar para que los profesores actúen como tutores en una suerte de semi-presencialidad, Julieta no logra completar las tareas propuestas. Necesita un tutor presencial, recurso del que carece la escuela. Poco a poco deja de presentarse en la escuela. Luego del nacimiento de su hija, su cuidado le insume el tiempo escolar. Le informamos sobre su posibilidad de presentarse a Mesas evaluadoras. No asiste.

El ausentismo tiene consecuencias pedagógicas que se expresan generalmente en la imposibilidad de reinsertarse en el ritmo de aprendizaje del aula.

Luis por su parte finalizó la Escuela secundaria básica y se halla cursando la Escuela secundaria superior Superior. Sus padres le costean apoyo escolar.

Luis estaría cumpliendo hasta el momento del estudio con lo que Terigi denomina, siguiendo el modelo de trayectoria escolar teórica, una trayectoria escolar *encauzada*.

Por el lado de las estrategias que implementan las familias para viabilizar la permanencia de sus hijos en la escuela juegan como variables influyentes en la configuración de esta clase de trayectoria la posibilidad económica de los padres de sostener la escolarización y posiblemente se juegue también una cuestión de género. Como abono para esta hipótesis tenemos la ruptura con la continuidad de la escolarización en el caso de Julieta, su pareja y de Rocío, su hermana.

C. Rocío: *Trayectoria discontinua*

- Historia familiar

Rocío transita con dificultad la apropiación de los contenidos escolares del primer año de la enseñanza secundaria. Luego de la escuela acompaña a su madre en la verdulería y en la limpieza de la casa y la preparación de la comida. Sus padres temen que se repita la historia de su hermano y tratan de que la joven no permanezca sola en su hogar, por temor “*a que nos haga la misma maldad*” en alusión a que la joven pudiese resultar embarazada

En agosto de 2007 los padres viajan a Bolivia, como cada año a rendir homenaje a la Virgen de Surumi. Pero ese año, y en medio de la cursada del primer año de enseñanza secundaria, los padres llevan en el viaje a la joven.

Nos dicen que viaja con ellos “*para que no nos haga la maldad cuando no estamos*”, reiterando la misma expresión.

- **Discontinuidad y ruptura de la escolarización**

Rocío pierde su regularidad ya que sus padres y ella permanecen en Bolivia dos meses. A su regreso el EOE visita a la familia proponiendo que Rocío asista a la escuela aunque deba dar exámenes a fin de año, contaría con tutorías docentes. Sus padres no lo consideraron pertinente.

Al año siguiente Rocío no es matriculada en la escuela. Sus padres nos hablan de una matriculación en una escuela de Ensenada. A la escuela secundaria no ha llegado solicitud de pase.

En esta situación –señala Terigi- la institución escolar opera bajo un gran supuesto: se supone que se pide el pase y el escolar va a ir a otra escuela. Sin embargo el sujeto se vuelve invisible para el sistema porque el sistema no desarrolló históricamente modos de seguimiento.

Pero en el caso de Rocío hay además otra cuestión: la del ausentismo, ella perdió 60 días de clase aproximadamente. Cómo se hace para reinsertarla al ritmo del resto de los compañeros. En estos casos las trayectorias reales desafían fuertemente los saberes pedagógicos instituidos. (Terigi, F. Op. Cit)

A modo de conclusión

Como cierre (y apertura) hacemos referencia a Dussel cuando señala la mutua imbricación entre inclusión y exclusión al punto -nos dice- de no designar conceptos opuestos sino un concepto singular de carácter bifronte que de acuerdo a las decisiones éticas y políticas funcionará habilitando o desalentando prácticas. Sin embargo, su misma historicidad lo abre al cuestionamiento y cambio. (Dussel, I. Op. Cit.)

Entonces siguiendo nuevamente a Terigi digamos que las rupturas y discontinuidades en las trayectorias escolares que llevan a la exclusión de los jóvenes del ámbito escolar son producto de variables diversas, entre otras los recursos económicos de las familias, las políticas educativas y también la política pedagógica .

Bibliografía

- Baquero, Ricardo y Flavia Terigi, 1996 En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Baquero, Ricardo, Silvina Cimolai, Julia Lucas y Andrea Pérez s/f. Aprendizaje en contextos escolares y extra-escolares. En Aulas y Andamios editora. Buenos Aires
- Camilloni, Alicia (1995). "De «lo cercano o inmediato» a «lo lejano» en el tiempo y el espacio". En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, año IV, nº 6.
- Carusso, Marcelo y Dussel Ines (2004) La invención del aula. Santillana. Bs As
- Connolly, William. En Dussel Ines . 2000. La producción de la exclusión en el aula. Presentado en las X Jornadas LODSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social". Granada. España
- Cuczza, Héctor (dir) y Pablo Pineau (co-dir) ,2002. Para una Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida, Miño y Dávila Editores.
- Diaz, Raúl. 2002. Igualdad y diferencia en educación intercultural. Univ. Nacional del Comahue.
- Dussel, Ines 2000. La producción de la exclusión en el aula. Presentado en las X Jornadas LODSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social". Granada. España
- Foucault, Michel. 1990. "Los anormales". En La vida de los hombres infames. Ed. Altamira
- Pineu, Pablo 1998 . La escuela como máquina de educar. PAIDOS. Buenos Aires
- Ringuelet, Roberto y María Cristina Salva, 1999. "Campo del trabajo en la producción hortícola bonaerense". En: Papeles de Trabajo nº 8. Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales. Univ. Nacional de Rosario
- Terigi, Flavia 2010 "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" Mrio de Cultura y Educación. La Pampa.