

CAPÍTULO 6

“Contra la herencia”. VULNERABILIDAD SOCIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN SECUNDARIA EN JÓVENES MIGRANTES BOLIVIANOS HORTÍCOLAS (LA PLATA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2011-2017)

Melina Morzilli y Soledad Lemmi

Introducción

En este trabajo nos proponemos abordar la relación existente entre las trayectorias escolares y las condiciones socioeconómicas de jóvenes migrantes bolivianos/as cuyas familias se dedican a la horticultura en el Gran La Plata. Asimismo, nos interesa indagar sobre las subjetividades y sentidos que se construyen acerca de la educación formal en interrelación con dichas condiciones socioeconómicas en un contexto político donde se encontraban en vigencia un conjunto de políticas públicas destinadas a la población con menores recursos. Este escrito forma parte de un proyecto de investigación que venimos desarrollando desde 2015 en el cual analizamos las diferentes variables que construyen las trayectorias educativas de familias migrantes horticultores/as platenses⁶³ (historia migratoria, composición familiar, características socio-ocupacionales, trayectorias familiares escolares, atravesamiento de género, etnia y edad, entre otras). En el caso que presentamos aquí, hemos puesto especial atención a las condiciones socioeconómicas del hogar al que pertenecen, interrelacionándolas con un conjunto de variables que hacen a la vida de los/as estudiantes, en particular, a aquellas políticas públicas emanadas desde el Estado y nos preguntamos, retomando un enfoque teórico disposicional-contextualista, acerca de su posible relación con el resultado de sus trayectorias escolares, ponderando tanto en el análisis como en la explicación las subjetividades y sentidos construidos sobre la educación formal en dicho contexto.

La Escuela de Educación Secundaria de gestión estatal a la que asisten los/las jóvenes objeto de este estudio se ubica en el periurbano hortícola platense y posee la particularidad que asisten a ella un porcentaje relevante (alrededor de la mitad de la matrícula) de estudiantes migrantes bolivianos/as o hijos/as de migrantes, cuyas familias se dedican a la horticultura.

⁶³ Proyecto de I+D “Reconfiguraciones en el espacio rural bonaerense: estrategias familiares de reproducción social, trayectorias laborales y educativas y procesos de sociabilidad en el periurbano platense, Necochea y Junín” (Centro de Historia Argentina y Americana; Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de La Plata - CONICET), dirigido por la Lic. Silvia Attademo.

Es importante señalar que el territorio denominado periurbano hortícola platense (Provincia de Buenos Aires), forma parte del área hortícola bonaerense, y en las últimas décadas la misma se pobló de migrantes de países vecinos, mayoritariamente de origen boliviano, que se dedican principalmente a la horticultura (Benencia et al, 2016). Como se verá a continuación, nuestro trabajo de campo confirma lo que investigaciones referentes en la temática señalan: que los hogares de productores de hortalizas de origen boliviano residentes en el periurbano platense se encuentran en situación de vulnerabilidad social/pobreza. Entendemos por pobreza la incapacidad de acceder a la satisfacción de necesidades consideradas esenciales por una sociedad en un momento histórico determinado, la exclusión y desigualdad de acceso a bienes económicos y simbólicos, la vivencia de privaciones y el no alcance a un nivel de vida mínimo (Vitelli, 1996; Attademo 2009; Lemmi, 2015). En tanto que la categoría vulnerabilidad social está compuesta por dos planos: uno referido al plano estructural y se expresa en determinadas configuraciones individuales, o de los hogares, dada por una elevada propensión a una movilidad descendente. El segundo plano se refiere a sus consecuencias en la esfera subjetiva. La vulnerabilidad social genera sentimientos de indefensión, incertidumbre e inseguridad (Kaztman, 1999; Filgueira, 2001).

Desde mediados del siglo XX las tasas de matriculación escolar del nivel medio en la Argentina se fueron modificando producto de cambios políticos, económicos y sociales. Desde el último cuarto del siglo pasado comenzó el camino a la masificación del ingreso en ese nivel, e incluso, durante la primera década del siglo XXI, a este cambio se le sumó la obligatoriedad del mismo (Acosta, 2012; Nóbile, 2016). Sin embargo, según han señalado diversas investigaciones, las significativas mejoras en la matriculación del nivel educativo medio no han estado acompañadas por mejoras en las tasas de egreso. Esto significa que la proporción de quienes abandonan se ha mantenido relativamente constante a lo largo de sucesivas generaciones. Tal como ocurría varias décadas atrás, para mediados del primer decenio del presente siglo, algo más de tres de cada diez ingresantes al nivel medio, no llegaba a completarlo (Binstock y Cerrutti, 2005; Nóbile, 2016).

En Argentina se han realizado importantes investigaciones que señalan las asociaciones existentes entre características socioeconómicas de los hogares en los que residen los/las jóvenes estudiantes y sus logros educativos o su asistencia escolar (Bertranou, 2002; López, 2002; Binstock y Cerrutti, 2005; Marchionni, Bet y Pacheco 2007; Macri, 2005, 2010; Filmus, 2010; Bracchi, Gabbai y Causa, 2010; Macri, Uhart y Grunstein 2013; Pacecca, 2013). Estos estudios concuerdan en señalar la fuerte asociación entre vulnerabilidad social/pobreza y abandono escolar. También existen investigaciones que desde una perspectiva etnográfica dan cuenta de que las familias

en situación de vulnerabilidad realizan grandes esfuerzos para que los/las jóvenes asistan a la escuela, dándole un significado particular a ese estar y transitar por las instituciones (Santillán, 2012; Cerletti, 2014; Diez et al, 2018). Ahora bien, en lo que respecta al análisis del periurbano hortícola platense, existen muy pocos estudios que den cuenta de las trayectorias educativas de los/las jóvenes que allí habitan y aún menos sobre la relación existente entre las condiciones socioeconómicas y las trayectorias escolares de nivel medio en dicho territorio. Estas investigaciones tampoco ponderan las políticas emanadas desde el Estado que se encuentran influenciando la construcción de dichas trayectorias (Salva y Lago, 2012; Garatte, 2016).

Es por ello que consideramos que el análisis que aquí exponemos es fundamental para ampliar el conocimiento sobre las posibles relaciones entre las condiciones socioeconómicas, las políticas públicas, los sentidos construidos a partir de ambas respecto de la educación, y las trayectorias escolares, profundizando en términos de inclusión social, como es el de los derechos educativos de los/las migrantes bolivianos/as. Entendemos que los resultados de la presente investigación aportan herramientas para pensar la inclusión socioeducativa de sujetos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social/pobreza.

A continuación, el trabajo se divide en cinco apartados. En primer lugar, abordamos la perspectiva teórica y las estrategias metodológicas llevadas adelante para construir esta investigación. En segundo lugar, describimos el contexto en el que habitan los/as sujetos/as con quienes interactuamos, señalamos las condiciones socioeconómicas, las trayectorias socio-productivas de los/las estudiantes y los sentidos que los/as mismos/as construyen respecto de la labor productiva y su relación con las condiciones de vida. En un tercer apartado, describimos las trayectorias escolares y socio-productivas de los/las estudiantes y la progresión de sus estudios hasta el año 2016-2017, momento en que fueron entrevistados/as, con el fin de visualizar el nivel alcanzado dentro de la trayectoria escolar; allí narramos también los sentidos que las familias construyen en torno a la educación formal en interrelación con las condiciones socioeconómicas. En cuarto lugar, realizamos un análisis de la información brindada y ponderamos nuevas explicaciones e hipótesis sobre el tema en cuestión. Finalmente exponemos un conjunto de ideas de cierre.

Entre disposiciones y contextos: sobre el abordaje teórico-metodológico

En esta investigación partimos de la metodología etnográfica, ya que la misma nos permite acercarnos a la realidad de los/las estudiantes y sus familias, pudiendo documentar situaciones, sentires, expectativas y sentidos acerca de su trayectoria escolar, que no hubiera sido posible desentrañar indagando sólo en las estadísticas y

documentos de la institución. Nos interesaba explorar elementos no observables a simple vista que pudieran estar direccionando las trayectorias escolares en sentidos diversos, por fuera de los lineamientos esperados, o dentro de ellos, pero con un contenido cualitativamente diferente (Rockwell, 2009; Guber, 2001).

Nos interesaba abordar la investigación desde un enfoque *disposicional-contextualista* en tanto esta perspectiva nos habilitaba a pensar las similitudes y diferencias que atraviesan a los/las sujetos/as con quienes interactuamos para este trabajo, ya que la misma posee la riqueza de combinar en la explicación tanto elementos de corte estructural (*contexto de la acción presente y su diversidad*) como la práctica social y la subjetividad que en ella se pone en juego (*disposiciones y competencias interiorizadas*). En dicho sentido, Bernard Lahire nos propone identificar en los casos estudiados, aquellos elementos de la vida que, en inicio y desde una mirada exploratoria, nos permiten ubicar a estos/as sujetos/as en particular en un mismo contexto general compartido por otros/as jóvenes/as de los sectores populares. Sin embargo, insta a redoblar la apuesta por indagar en esas similitudes iniciales, aquellos elementos que hacen a cada vida particular. Nuestra pregunta inicial apuntaba a pensar las relaciones existentes entre pobreza y trayectorias escolares, en tanto un conjunto de jóvenes se encontraba en contextos similares. Sin embargo, intentamos arribar a una respuesta que contemplara lo particular en estas historias de vida, que los habilitan a transitar trayectorias escolares singulares en un contexto compartido de vulnerabilidad social/pobreza (Lahire, 2017).

Nuestro trabajo de campo en la Institución a la que asisten los/las estudiantes que aquí presentamos, nace a partir del contacto que se generó mediante diferentes Proyectos de Extensión Universitaria efectuados desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Para reconstruir las trayectorias trabajamos a partir de *historias de vida* (Bertaux y Bertaux, 1983) utilizando dos soportes. Por un lado, facilitamos calendarios de historias de vida a los/las propios/as estudiantes para reconstruir sus trayectorias escolares (Nelson, 2010; Briscioli, 2013). Estos calendarios fueron llenados con sus entradas y salidas al sistema educativo, consignando también allí otros elementos de su historia vital como mudanzas, enfermedades, nacimientos de hermanos, etc. La confección de dicho soporte fue co-construida junto a 16 (10 mujeres y 6 varones)⁶⁴ estudiantes que asisten a 4to, 5to y 6to año de la escuela mencionada durante los años 2016 y 2017. Por otro lado, acompañamos la elaboración de estos calendarios con la realización de entrevistas en profundidad (semiestructuradas) a una muestra teórico intencionada de

⁶⁴ Los nombres fueron modificados en función de mantener el anonimato de los/las entrevistados/as.

16 jóvenes alumnos/as a través de la técnica de bola de nieve. Asimismo, realizamos a los/las mismos/as estudiantes unas encuestas para la obtención de los datos socio-económicos de los hogares a los que pertenecen.

Decidimos enfocarnos en los tres últimos años de la escuela secundaria ya que, en el 3er año de esta institución en particular, y del nivel secundario en general, es cuando se observa mayor nivel de desgranamiento. En efecto, en la escuela en cuestión se pasa de dos divisiones de 3er año tanto en turno mañana como en turno tarde a sólo una división de 4to, 5to y 6to año en ambos turnos. Esto expresa que entre 4to y 5to año dejan de asistir a la escuela entre el 30 y el 50% de la matrícula. Es por ello que nos interesaba indagar acerca de las condiciones socio-económicas de los/las estudiantes que habían sorteado el primer ciclo de la Escuela Secundaria con éxito, observando asimismo cómo dichas condiciones construían una subjetividad particular, sumando elementos a la elaboración de sentidos acerca de la educación y dando por resultado trayectorias escolares diferenciales.

Asimismo, la institución facilitó datos estadísticos (planillas de inscripciones, asistencias y calificadores), y datos ocupacionales, demográficos y educativos de los padres y las madres de los/las estudiantes que ayudaron a complementar la información vertida por las entrevistas. Realizamos también observación participante en diferentes quintas⁶⁵ del barrio y se dialogó con algunas madres de los/las estudiantes entrevistados/as.

Vivir y trabajar en la quinta: Acerca del contexto y sus sentidos

Las familias horticultoras a las que pertenecen los/as estudiantes forman parte del cinturón hortícola más capitalizado de la Argentina, el periurbano hortícola platense, cuya producción abastece el 72% de verduras demandadas por 13 millones de habitantes que viven en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) (Viteri et al, 2013). La Escuela a la que asisten se encuentra inmersa, como se ha señalado, en el cordón hortícola platense que durante los últimos años se convirtió en el más importante del país, desplazando del mercado en relevancia a otros cordones verdes. Esto se debe, entre otras variables, a la consolidación en la región de familias migrantes de origen boliviano que llegan a la ciudad para trabajar en esta actividad (García, 2011). Al arribar a la región, se insertan en la producción ya sea como arrendatarios/as de tierras o como medieros/as; siendo excepcional el acceso directo a la compra de tierra (Merchán, 2016).

⁶⁵ Quinta es la forma en que los entrevistados remiten al lugar de producción. En Argentina, los términos granja y chacra refieren a la cría de animales. Mientras que huerta refiere a la producción de hortalizas para autoconsumo y quinta a la horticultura como actividad comercial (Gutman et al, 1987).

Cuando comenzamos a indagar acerca de la situación socio-económica, pudimos identificar entre los/as estudiantes entrevistados/as y encuestados/as dos situaciones diferentes: aquellos/as que viven en tierras de su propiedad y aquellos/as que no. Esta distinción construye condiciones de vida con variaciones para cada caso. Los/las estudiantes cuyas familias son dueñas de la tierra (solo tres de los/as 16 con quienes conversamos) poseen viviendas de material, con piso de cerámica y baño dentro de la vivienda que posee inodoro; a su vez, destinan parte de la tierra a criar animales de granja para consumo del hogar. Mientras que aquellos/as estudiantes cuyas familias son arrendatarias o trabajan en relación de mediería⁶⁶ viven en casillas de madera, con techo de chapa y piso de cemento. En estas viviendas el baño se encuentra fuera y posee un inodoro sin arrastre de agua, por lo que para evacuar los residuos deben llenar afuera un balde o tacho con agua y tirarlo. La ducha también se encuentra fuera de la vivienda utilizando calentador eléctrico. En estos casos no destinan tierra a la cría de animales.

Sin embargo, existen una serie de características que los/las unifican: la totalidad percibe la Asignación Universal por Hijo, carecen de obra social, y todos/as ellos/as ayudan diariamente en el trabajo en la quinta junto a su familia. En lo que respecta a vivienda, todos/as contaron que residen en el barrio donde se ubica la escuela; el desagüe del inodoro es un pozo ciego, hoyo o excavación en la tierra y ninguno posee agua corriente sino de pozo; poseen luz eléctrica; no cuentan con red de gas, sino que lo adquieren envasado tipo garrafa; la recolección de residuos se realiza sólo dos veces por semana. Todos/as poseen una quinta en el mismo terreno donde se encuentra la vivienda familiar con la que abastecen el consumo de verduras del hogar y producen para la venta. El conjunto de los/las jóvenes narraron que en el terreno convivían con otras viviendas en donde se ubican otros hogares, pero en forma separada de su propia vivienda y que no cuentan con servicio de agua dentro de la casa, aunque sí dentro del terreno; tampoco poseen internet.

En síntesis, pudimos observar que según el relato de los/las jóvenes todos/as comparten similares características socioeconómicas. Todos/as señalaron dedicarse a la horticultura y vivir en el lugar donde trabajan, puesto que una parte de la tierra está destinada a la producción de hortalizas; mayoritariamente viven en casillas de madera con techo de chapa, piso de cemento, baño fuera de la vivienda, pozo ciego. Es decir

⁶⁶ En la horticultura platense se llama mediería a una forma de contratación de la mano de obra. Esta refiere a una situación en la que el propietario aporta la tierra y los insumos para la producción mientras que el trabajador mediero aporta su fuerza de trabajo y la de su familia. La retribución por el trabajo realizado es un porcentaje de los que se produjo y efectivamente se vendió en el mercado.

que, de conjunto, las condiciones de vida de los/las estudiantes entrevistados son extremadamente precarias.

Asimismo, a partir de las entrevistas pudimos indagar acerca de otros elementos que también dan cuenta de la calidad de vida, coincidiendo los relatos con lo expuesto por diferentes investigaciones (Cieza, 2012; Insaurralde y Lemmi, 2018). Así manifestaron que la producción requiere atención permanente, las viviendas se encuentran en el mismo lugar en que se trabaja, estando las casas y los invernaderos separados por unos pocos metros. Las jornadas laborales son extensas, entre 9 y 12 horas diarias, siendo la primavera y el verano las estaciones de mayor producción. En general el día comienza de madrugada, los varones van a trabajar a la quinta mientras que las mujeres, luego de preparar el desayuno, enlistan a los/las niños/as para ir a la escuela. Luego ellas también se suman al trabajo en la quinta hasta el horario del almuerzo. Los /las más pequeño/as colaboran en la quinta con tareas simples, mientras que en la medida en que van creciendo adoptan responsabilidades mayores. Los/las más jóvenes, a contra turno de la escuela, suelen colaborar en el trabajo entre 3 y 5 horas diarias, exceptuando los sábados por la tarde.

“... y... empecé a ayudar a mi familia en la quinta desde los 10 años...lo que generalmente hago es cosechar y llevar la verdura a los galpones...más o menos le dedico tres horas tres veces por semana...” (Lorenzo, entrevista realizada en 2016)

“...en la quinta ayudo desde hace dos años en la cosecha y el embalado... más o menos tres horas diarias todos los días menos los sábados...” (Darío, entrevista realizada en 2017).

Las estudiantes mujeres acompañan a las madres en las tareas de reproducción del hogar y de cuidado de hermanos/as menores además de colaborar en la quinta, mientras que los estudiantes varones sólo realizan tareas productivas en la horticultura y no se dedican a tareas domésticas. Tanto varones como mujeres jóvenes reproducen los roles de género asignados a los/las adultos/as del hogar.

“... mis hermanas hacen todo... yo no sé barrer ni cocinar ni nada...” (César, entrevista realizada en 2016)

“Si no estoy haciendo los deberes cuido a mis hermanos más chicos, o ayudo con las cosas de la casa...” (Juana, entrevista realizada en 2017)

Una de las características que posee el territorio periurbano hortícola que habitan los/as estudiantes es que no posee oferta de espacios recreativos y comerciales de fácil acceso, ni actividades culturales. En general, para hacer compras importantes o realizar alguna actividad lúdica o recreativa hay que desplazarse hacia el centro de la ciudad de La Plata, que se ubica a una distancia de aproximadamente 20Km. Esto lleva a que los/las miembros del núcleo familiar compartan mucho tiempo juntos/as en la casa y la quinta, realizando pocas visitas a los familiares y amigos/as que también han migrado a

la zona. En estos casos, trabajo y vida doméstica cotidiana están estrechamente entrelazados (Insaurrealde Martínez et al, 2019).

“Más o menos porque cuando les ayudo a trabajar es cuando más tiempo paso con mis papás.” (Juan, entrevista realizada en 2016)

“Si porque ayudo a mis padres y porque tengo tardes compartidas con mis hermanos y gano plata.” (José, entrevista realizada en 2016)

En este sentido, pudimos observar que el conjunto de los varones y sólo cuatro mujeres contaron que realizan actividades extraescolares y de ocio, pero todos ellos/as manifestaron no mirar mucha televisión, ni salir a bailar o pasear por el centro de La Plata los fines de semana.

“...y... voy a jugar al fútbol los sábados... voy con mi papá y mi tío y mis primos...”. (Esteban, entrevista realizada en 2016)

“...ayudo en la Iglesia... yo ya hice el catecismo, pero voy a ayudar igual... va mi hermanita y yo la acompaño...” (Silvia, entrevista realizada en 2016)

“Hago el curso de peluquería... me enseñan a teñir y a hacer peinados...está bueno, me gusta, vamos con las chicas [refiere a dos compañeras más que también fueron entrevistadas]” (María, entrevista realizada en 2016)

Indagando acerca del sentido que construyen los/las jóvenes sobre su labor productiva y su relación con las condiciones de vida contestaron:

“No, no me gusta, es sucio, agotador, aburrido, a veces no pagan lo suficiente.” (Darío, entrevista realizada en 2017)

“Y... más o menos porque a veces es un trabajo muy cansador.” (Ana, entrevistada en 2017)

“No, porque tenés que trabajar todo el día y es agotador.” (Esteban, entrevista realizada en 2016)

“No mucho porque a veces es muy cansador y cuesta acarrear toda la verdura.” (Solange, entrevista realizada en 2017)

En tanto en relación a los sentidos construidos por las madres entrevistadas respecto de las labores productivas, las condiciones de vida y las expectativas puestas en las trayectorias escolares de sus hijos/as, el discurso se repite:

“que estudien.” (Madre de Ana, entrevista realizada en 2017)

“que consigan un mejor trabajo.” (Madre de Juan, entrevista realizada en 2016)

“que no pasen lo que pasé yo.” (Madre de Silvia, entrevista realizada en 2016)

“que sean alguien.” (Madre de José, entrevista realizada en 2016)

“que no tengan que trabajar en la quinta.” (Madre de Solange, entrevista realizada en 2017)

“el trabajo en la quinta es muy sacrificado.” (Madre de Ana, entrevistada realizada en 2017)

Hacia la singularidad: jóvenes horticultores/as construyendo trayectorias escolares

Tal como expresamos en la introducción del presente trabajo, a diferencia del nivel educativo primario, en el nivel medio no se ha alcanzado la universalización de la escolaridad aún a pesar de la obligatoriedad del nivel. Según las tasas de asistencia del Censo 2010, casi un 15% de la población en el tramo 12-14 años no asistían al ciclo básico de la escuela secundaria (de 1ero a 3er año). Y para el ciclo posterior (4to a 6to año) estas cifras se agravaron, pues casi el 46% de la población de 15-17 años no asistía al ciclo orientado (Ministerio Nacional de Educación, 2013). A diferencia de los datos expuestos, a partir de las entrevistas realizadas y los documentos estudiados, los y las estudiantes con quienes interactuamos para esta investigación se encuentran transitando y en camino de culminar sus estudios secundarios.

Tal como describimos en el apartado anterior, encontramos dos realidades en relación a la tenencia de la tierra, aquellos/as jóvenes cuyas familias son propietarias y aquellos/as que no. Sin embargo, al momento de reconstruir sus trayectorias escolares no encontramos distinciones según su realidad fuera una u otra. Dando cuenta de que ser o no propietario de la tierra no afecta la trayectoria escolar de los casos aquí abordados, ya que no se ralentiza ni facilita el paso por la escuela secundaria según dicha variable. Los casos de Esteban y Andrea, al igual que otros, dan cuenta de esta situación.

Esteban, al relatar su trayectoria escolar señaló que nació en Argentina mientras que sus padres arribaron a la ciudad de La Plata desde Bolivia. Comenzó a asistir al sistema educativo a partir de la última sala de jardín, cursando todo el primario y los dos primeros años del secundario hasta el 2012, en una escuela diferente a la actual. Luego, por un año, fue a otra escuela a cursar 3º año, hasta que finalmente comenzó sus estudios en la actual institución, cuando sus padres adquirieron la propiedad de las tierras que trabajan. Al momento de la entrevista, Esteban tenía 17 años y cursaba 6º año (Esteban, entrevista realizada en 2016).

Andrea narró que nació en Argentina hace 15 años, pero que sus padres eran nativos de Bolivia. Dijo que comenzó a asistir a un establecimiento educativo a los 5 años para ingresar en la última salita de jardín de infantes. Realizó todo el primario en una misma institución y en 1º año del secundario se cambió de establecimiento. En 2º año volvió a cambiar de Escuela por mudanza del hogar debido a que su familia compró unas tierras para producir hortalizas. A esta escuela concurre actualmente y se encuentra cursando 4º año (Andrea, entrevista realizada en 2017).

Asimismo, los/las jóvenes que manifestaron que sus familias no eran propietarias de las tierras en las que vivían no mostraron trayectorias diferenciales en relación a los casos anteriores. Los cuatro únicos casos en los que se dieron trayectorias reales disímiles a las teóricas⁶⁷, fueron tres por situación de repitencia y otro por abandono (todos en su niñez) y las causas de las mismas no estuvieron vinculadas a su situación socioeconómica.

Al conversar con Silvia, dijo que nació en Argentina y contó que su padre vino de Bolivia a probar suerte a Mendoza:

“... allá en Mendoza conoció a mi mamá... yo soy mendocina...hice la 3º salita del jardín y, desde primer grado hasta séptimo en Mendoza en una Escuela pública...después por trabajo nos mudamos acá, pero hice desde 1º año hasta 3º año del secundario en una Escuela de Olmos, pero como no me gustaba me cambié a esta Escuela... ahora estoy cursando 6º...”. (Silvia, entrevistada realizada en 2016).

Silvia tiene 19 años y contó que repitió cuarto grado de la escuela primaria por problemas de salud, debido a una neumonía que le impidió asistir a clases quedando libre por superar la cantidad de inasistencias. En el secundario repitió 2º año, nuevamente por problemas de salud, al haberse fracturado una pierna cuyo reposo implicó quedarse fuera del ciclo lectivo.

Otro estudiante, Darío, al relatar su historia, contó que sus padres vinieron de Bolivia a trabajar a Capital Federal e inició sus estudios secundarios en una Escuela Técnica. En dicha ciudad completó el jardín de infantes, todo el primario y realizó hasta el 1º año del secundario. Empezó en la actual Escuela en 3º año; sin embargo, repitió ese año porque según él, algunas materias le costaban bastante. Al momento de la entrevista tenía 17 años y se encontraba cursando 4º año del nivel medio.

Ana nació en Bolivia y al narrar su historia señaló que se incorporó a una institución escolar a los 6 años, ingresando al 1º grado del primario en una Escuela pública en Bolivia. Allí cursó sus estudios hasta 3º grado inclusive. Comenzó en la escuela primaria que articula con el secundario objeto de este estudio en 4º grado, cuando su familia migró a la Argentina, y se estableció en el mismo lugar en donde reside al momento de realizarle la entrevista. Sin embargo, cuando vivía en Bolivia por razones de lejanía interrumpió sus estudios y los abandonó retomando recién 2 años después. A los 18 años se encuentra cursando 4º año del secundario.

Encontramos, asimismo, dos distinciones en sus historias de vida. Una refiere al origen nacional, en tanto algunos/as estudiantes nacieron en Bolivia y migraron a la Argentina

⁶⁷ Al hablar de trayectorias teóricas nos referimos a que las mismas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar, es decir que se espera que todos/as cumplan.

en la niñez o ya avanzada la adolescencia; mientras que otros/as son argentinos/as hijos/as de migrantes bolivianos/as. La otra apunta a cambios de escuela, ya sea entre países (Bolivia-Argentina), entre provincias (Mendoza-Salta-Buenos Aires), entre ciudades dentro de la provincia de Buenos Aires (Mar del Plata-Florencio Varela) y localidades dentro de la ciudad de La Plata (Abasto-El Peligro-Poblet-Etcheverry-Olmos-Los Hornos). Sin embargo, en las narrativas de los/las estudiantes, ninguna de estas distinciones aparece como motivo asociado a incidir negativa o positivamente en las trayectorias escolares.

César al relatar su historia dijo:

“...nacé en Bolivia, vine con mis padres y hermanos en 2013... hice toda la primaria y el primer y segundo año del secundario allá, en Bolivia...vinimos directamente acá y comencé en esta Escuela en 2013 el 3º año del secundario...”. (César, entrevista realizada en 2016).

Otra entrevista en el hogar fue a Juana, quien dijo:

“...nacé acá... en Argentina, pero mi mamá y mi papá son bolivianos...cuando tenía 5 años me mandaron a la última salita del jardín en una Escuela de Salta... porque soy de allá... Nos mudamos a Buenos Aires y empecé 2º grado en el primario de esta Escuela...Repetí en 2º año del secundario...Ahora estoy en 4º año del secundario...”. (Juana, entrevista realizada en 2016).

Por su parte, Juan relató:

“...yo soy de Bolivia, pero desde chiquito que vivo en Argentina...primero fui al jardín desde la 2º salita de jardín hasta segundo grado del primario a una escuela de Los Hornos... y arranqué en 3º grado en el primario de este secundario...ahora estoy en 4º año...”. (Juan, entrevista realizada en 2016).

Juan contó que tiene 17 años y nunca repitió, y los motivos de cambio de Escuela fueron por mudanzas debido al trabajo en la horticultura.

Por su parte, Rubén, al relatar su historia dijo:

“...soy argentino pero mis padres bolivianos...fui al jardín y al primario en Abasto... pero mis viejos pudieron comprar tierras acá y ahí nos mudamos y empecé la escuela acá... ahora tengo 16 años y estoy en 4º año del secundario...”. (Rúben, entrevistado en 2017).

Por otro lado, está la historia de Solange. Ella nació en Argentina en 2001 y al igual que otros casos fueron sus padres quienes desde Bolivia arribaron a estas tierras para dedicarse a la horticultura. Solange es oriunda de Florencio Varela y desde el 2008 está residiendo junto a su familia en el barrio de la Escuela. Al momento de ser entrevistada contó que se encuentra cursando 4º año del secundario y que va a esta Escuela desde 1º grado. No concurrió al jardín por las mudanzas del hogar durante los primeros años de su vida (Solange, entrevista realizada en 2017).

Los relatos aquí desarrollados muestran que, a pesar de las pocas distinciones en sus condiciones socio-económicas y de las diferencias en sus trayectorias escolares reales, todos/as los/as sujetos/as aquí estudiados/as se encuentran transitando el nivel educativo medio.

A partir del trabajo etnográfico pudimos adentrarnos en una variable más del análisis, vinculada a la subjetividad respecto de la educación formal, el trabajo en la quinta y su futuro en la agricultura familiar. Cuando les preguntamos sobre lo que significa para ellos/as terminar el secundario y sobre los sentidos que construyen sobre los estudios formales, nos dijeron:

“estudiar para no tener que trabajar de sol a sol por poco”. (Lorenzo, entrevista realizada en 2016)

“para poder estudiar algo más y dedicarme a otra cosa que no sea la quinta”. (Solange, entrevista realizada en 2017)

“para ser alguien”. (Darío, entrevista realizada en 2017)

“para vivir dignamente”. (Silvia, entrevista realizada en 2016)

“para poder estudiar una carrera y ser otra cosa”. (Juana, entrevista realizada en 2017)

“quiero terminar el secundario y luego estudiar una carrera en la Universidad como arquitectura... no me gusta trabajar en la quinta, quiero otra cosa para mí”. (Ana, entrevista realizada en 2017)

“para mí es mucho esfuerzo la quinta y te pagan poco, por eso quiero estudiar otra cosa que me saque de la quinta”. (Esteban, entrevista realizada en 2016)

Trayectorias escolares y vulnerabilidad social: desafiando determinismos

Al reflexionar acerca de la información obtenida encontramos que, en cuanto a las condiciones socio-económicas descritas y reafirmando lo que otros/as investigadores/as han expresado, las condiciones de vida de las familias horticultoras pueden conceptualizarse como “en situación de pobreza” y/o vulnerabilidad social. En dicho sentido, de las entrevistas, encuestas y la observación participante se desprende que tanto las condiciones de vida descritas, así como las condiciones de trabajo y la sensación de incertidumbre que provoca el desarraigo, dan cuenta de esta situación. Esto se debe, entre otras variables, a las precarias condiciones en las que viven: casillas de madera, agua no potable, gas envasado y escaso, ausencia de servicios de afluentes cloacales, baños exteriores a la vivienda, precarias instalaciones de luz, entre otras.

Complementariamente podemos afirmar que las condiciones laborales impuestas por el sistema productivo hortícola refuerzan su situación de precariedad. Si bien es cierto que los/las miembros/as adultos/as de las familias productoras encuentran un valor positivo en enseñarle a sus hijos/as el oficio de horticultor/a (Insaurrealde y Lemmi, 2018); también es cierto que el trabajo infantil forma parte de una de las estrategias que la

agricultura familiar pone en juego para permitir su propia supervivencia y reproducción económica (Cieza, 2012). El aporte de trabajo que jóvenes de 14 a 17 años realizan a la producción familiar posee un valor equiparable a las tareas que realiza un/a adulto/a como escardillar, carpir, limpiar, plantar, regar, cortar, cosechar, embalar, cargar (Dahul y Labrunée, 2016).

A su vez, para los casos que no son propietarios de la tierra en la que viven y trabajan (la mayoría de las familias con quienes conversamos), esto lleva a una situación de indefensión e incertidumbre. En general, en el cordón hortícola platense los contratos tienen tres años de duración, debiendo el productor renegociar en ese plazo precios y condiciones de un nuevo arriendo. Los precios de la tierra para la compra son inalcanzables para los productores con sus niveles de ahorro (Merchán, 2016). En este sentido, el desarraigo que genera un sistema de tenencia de la tierra extremadamente precario aumenta la situación de vulnerabilidad. De la movilidad permanente a la que están sometidas las familias productoras dan cuenta algunas de las trayectorias escolares narradas por los/las estudiantes que aquí presentamos.

En relación a las trayectorias escolares, la mayoría de los/las estudiantes dieron cuenta de trayectorias escolares reales que coinciden con la trayectoria propuesta por el sistema educativo (trayectoria teórica). Mientras que pocos jóvenes estudiantes dieron cuenta de trayectorias escolares reales que difieren de la teórica, con situaciones de repitencia y abandono (Terigi, 2009). Los relatos nos alertan sobre la situación de estudiantes con trayectorias escolares en vías de culminación o exitosas pero que, debido a sus condiciones de vida, se pueden conceptualizar como pobres o socialmente vulnerados.

Una primera reflexión al respecto nos orienta hacia uno de los aspectos problemáticos de las trayectorias presentadas: la tensión entre la incorporación al trabajo productivo y su asistencia y permanencia formativa en las instituciones educativas. Estos/as jóvenes son miembros de hogares que se dedican a la agricultura familiar, es decir, hogares en donde todos/as sus miembros trabajan en tareas productivas según la edad y género de los/las diferentes miembros, asumiendo tareas diferenciadas según dichas variables (Cieza, 2012). Vimos cómo en sus relatos los/las estudiantes declaran asumir tareas productivas que en las quintas son realizadas por las personas adultas.

Esta tensión se produce también a nivel global, por lo que la normativa que vela por resguardar los derechos de los/as niños/as y la juventud sancionada internacionalmente, y a la que la Argentina ha suscripto, apunta a la supresión del trabajo en la infancia y habilita la realización de trabajo en jóvenes a partir de cuidados especiales, entendiendo que las labores productivas conspiran con la asistencia regular a la escuela y conducen al fracaso escolar (Macri, 2010; Pacecca, 2013). Sin embargo,

en los casos aquí presentados, estos/as jóvenes que en su totalidad trabajan y también se encuentran asistiendo a la escuela con probabilidades de completar el nivel secundario, y en los casos donde la edad real no coincide con la edad teórica esperada, ello fue producto de situaciones vividas en el pasado en Bolivia o bien, por cuestiones de salud, es decir, no fueron asociados en sus relatos a sus trayectorias socio-productivas vividas.

Podemos afirmar que, junto a otras variables, el contexto histórico de políticas públicas vivido habilitó otras posibilidades para el desarrollo de nuevas estrategias más allá del espacio productivo. Esto es, por un lado, la nueva coyuntura postcrisis del 2001-postdevaluación del 2002 que, si bien restringió la posibilidad de acceso a la tierra, habilitó a través de otras políticas emanadas desde el Estado diferentes estrategias para cumplimentar sus metas de mejora de la calidad de vida. La conflictividad de los años de crisis forzó la implementación de una serie de programas de transferencias de ingresos condicionados y otras políticas destinadas a los sectores vulnerables, entre los que se encontraba la población migrante. En política migratoria en el año 2003, se sancionó la ley N° 25.871 que buscaba promocionar una mayor integración de los/as inmigrantes, caracterizándose por el reconocimiento de los derechos humanos de estos agentes que arriban de otros países.

Mientras que, con respecto a la política educativa, en 2006 se sancionó la ley Nacional de Educación N° 26.206. La misma tiene por objetivo garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los niveles del sistema educativo a todos/as los/as residentes del país, sean argentinos o inmigrantes, convirtiendo al nivel de educación media en obligatorio (Beharán, 2012). Esta Nueva Ley Federal de Educación tuvo como argumentos que llevaron a su reforma, la des-actualización de la formación secundaria ante los cambios económicos y sociales producidos luego de la crisis del neoliberalismo. Esta nueva legislación implicó también la extensión del período de formación para el nivel. En la provincia de Buenos Aires se sancionó en julio de 2007 Ley de Educación Provincial N° 13.688. La misma siguió los lineamientos de la ley nacional y estableció una secundaria obligatoria de 6 años de duración, dividida en dos ciclos: básico y superior orientado. Este ciclo superior se distribuiría en tres modalidades: Secundaria común, arte y técnico-profesional. La reforma curricular para el nivel comenzó en el año 2007 para lo que se denominó Escuela Secundaria Básica (ex 3° Ciclo de la EGB) y a partir del año 2010, se implementó la respectiva política curricular.

En el año 2009 comenzó a crecer el desempleo un 8,8%. Paralelamente en el plano externo, se estaba dando una crisis mundial (Varesi, 2011). Fue entonces que el gobierno de Cristina Fernández en búsqueda de consensos, buscó fortalecer la participación de agentes industriales y de las clases subalternas, y realizó un “giro

progresista” a través de la realización de obra pública; blanqueo de capitales; subsidios al capital; aumento del salario mínimo; aumento al Plan Alimentario Nacional; la creación de 1.000 cooperativas y fundamentalmente, la creación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) (Varesi, 2011). Por lo tanto, en la horticultura periurbana platense, la educación en el nivel medio reforzada por la Ley de Migraciones y la AUH, habilitó las condiciones de posibilidad que oficiaron de refuerzo de las trayectorias educativas.

En dicho sentido, tal como nos propone el enfoque disposicional-contextualista, al observar tanto la variable *disposición* como el *contexto*, en los casos abordados aquí no existe una incidencia de las condiciones socioeconómicas en las trayectorias escolares que lleve a resultados negativos en los logros educativos, como así tampoco a un lugar de determinación. El *contexto presente* de los jóvenes analizados, la existencia de condiciones de pobreza y/o vulnerabilidad social, contextualizado en las políticas públicas vivenciadas por los/as mismos/as, nos lleva a elaborar nuevas preguntas e hipótesis respecto de qué sentidos y variables están influyendo en el transcurrir de trayectorias escolares exitosas (Lahire, 2017).

A partir de los relatos sobre los sentidos construidos respecto de la educación formal y el trabajo en la quinta, observamos que la fuerte valoración que le otorgan a las credenciales educativas en combinación con el deseo de salir de la actividad productiva, opera como un dispositivo dinamizador de la movilidad social de estos/as jóvenes que los interpela para sostener trayectorias escolares exitosas. A su vez, la información recabada y presentada nos induce a pensar que la forma en que se trabaja y vive en las quintas hortícolas, más que presentarse como un obstáculo al desarrollo de las trayectorias escolares, conduce a reforzarlas. Asimismo, la Ley de Migraciones y la AUH, en tanto políticas públicas destinadas a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social, oficiaron de contexto facilitador para la continuidad de los estudios secundarios.

En este sentido, pudimos ver, al igual que otras investigaciones, que las madres valoran fuertemente la escolaridad de sus hijos/as y a su vez, la ponen en relación con el éxito familiar (Diez et al., 2018). Asimismo, su construcción subjetiva respecto del trabajo en la quinta es mayoritariamente negativa. También advertimos que los/as jóvenes estudiantes construyen sentidos sobre la educación formal en donde los mismos adquieren una fuerte valoración en tanto las credenciales educativas operarían como un dispositivo para la movilidad social ascendente y una herramienta para poder salir de la actividad productiva a la que se dedican.

Estas características junto al anhelo de superar las actuales condiciones de existencia vía la certificación de los estudios y la obtención de mejores ofertas laborales, operan como un fuerte incentivo para “*que no tengan que trabajar en la quinta*”, ya que “*el*

trabajo en la quinta es muy sacrificado". Tal como lo expresan los/las propios/as estudiantes, el hecho que unidad doméstica y productiva se encuentren juntas los/las lleva a experimentar el trabajo manual desde muy pequeños/as, viviendo en carne propia lo que significa ser un/a horticultor/a. Las duras condiciones de vida y de trabajo que experimentan desde su niñez son un fuerte impulso positivo al tránsito por la escuela.

Por otro lado, los datos arrojan información que nos permiten realizar algunas reflexiones e inferencias para profundizar en futuras investigaciones. Por un lado, entendemos que las familias dedicadas a la horticultura habitan una territorialidad y disponen del uso del tiempo de manera particular. Debido a que trabajan donde viven, y a su vez, eligen que sus hijos/as concurren a la escuela que se encuentra inmersa en el entramado hortícola, los/las jóvenes de estas familias poseen un uso del tiempo que se divide entre las tareas escolares y las labores productivas casi con exclusividad. A su vez, la zona donde viven carece de actividades de ocio y ocupan poco tiempo en realizar actividades extraescolares. Esto nos induce a pensar que, una vez terminada la jornada escolar y el trabajo en la quinta, disponen de "tiempo libre" que dedican a reforzar las tareas escolares y los tiempos de estudio. En tanto que en sus narrativas dieron cuenta de ir a la escuela, trabajar en la quinta y realizar pocas actividades extraescolares, así como no mirar mucha televisión, ni salir a bailar o pasear por el centro de La Plata. Por otro lado, al momento de entrevistar a las madres pusieron especial énfasis en mostrar cómo la educación de las jóvenes generaciones era parte de un proyecto familiar compartido. Dicho proyecto se sostiene a partir de la historia de vida de padres y madres de estas familias, así como en el proyecto migratorio.

Es decir, encontramos en el trabajo de campo que las condiciones que influyen en que las trayectorias escolares sean exitosas, dificultosas o trucas, no dependen exclusivamente de las condiciones socioeconómicas de las familias a las que pertenecen los/las estudiantes. Sino que el abanico de variables a tener en cuenta en los resultados de dichos trayectos son muchos e interrelacionados.

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos dar cuenta de la relación existente entre las trayectorias escolares y las condiciones socioeconómicas de jóvenes migrantes bolivianos/as cuyas familias se dedican a la horticultura en el Gran La Plata. Asimismo, indagamos acerca de las subjetividades y sentidos que se construyen sobre la educación formal en interrelación con dichas condiciones socioeconómicas y en un contexto político particular en el que se encontraban en vigencia políticas públicas que ampliaban derechos hacia los sectores en situación de vulnerabilidad social.

Los datos recabados a partir del trabajo de campo nos llevan a afirmar que la calidad de vida de las familias a las que pertenecen dichos/as estudiantes se encuentran en condiciones de pobreza y/o vulnerabilidad social, así como los/las estudiantes combinan en su hacer cotidiano trabajo y estudio. Asimismo, pusimos a jugar como parte de dicho contexto un conjunto de políticas públicas como son la educativa, migratoria y de política social. A su vez, los datos indican que los/las estudiantes en cuestión poseen trayectorias escolares encauzadas en el sistema educativo con probabilidades de culminación exitosa.

Partiendo del enfoque disposicional-contextualista, buscamos explicaciones al fenómeno en cuestión. En primer lugar, destacamos que, en los casos estudiados, la situación de vulnerabilidad social junto a un conjunto de políticas públicas estaría operando como dinamizador de las trayectorias escolares a partir de los sentidos construidos acerca de la educación formal y de los deseos de lograr mejores trabajos y condiciones de vida vía la obtención de credenciales educativas. También remarcamos la necesidad de ampliar en la investigación el conjunto de variables que llevan a los sectores vulnerables a transitar sus trayectorias escolares con éxito.

Entendemos que la información presentada en esta investigación nos induce a pensar que en estos casos, las condiciones socio-económicas desfavorables, no estarían operando a priori y sin mediaciones como una dificultad para el tránsito y culminación de los estudios secundarios, sino que junto a otro conjunto de variables actuarían como un campo de posibilidades para jóvenes que provienen de hogares hortícolas. Y que, muy por el contrario, las trayectorias escolares de estos/as jóvenes están lejos de encontrarse destinadas al fracaso.

Bibliografía

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, Vol, 11, nro. 1.
- Attademo, S. (2009). Lazos sociales y estrategias: ¿una opción para las familias hortícolas empobrecidas? *Mundo Agrario*, 9 (17). Recuperado de: <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v09n17a09>
- Beharán, M. (2012). A la vida siempre le tuve curiosidad... Siempre quise aprender y hacer cosas pero mi deseo es volver a mi país. Intersecciones entre experiencias formativas, transiciones laborales e identificaciones nacionales de jóvenes inmigrantes y descendientes de inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral (Mimeo), Buenos Aires.
- Benencia, R. & Quaranta, G. (2005). Producción, trabajo y nacionalidad: configuraciones territoriales de la producción hortícola del cinturón verde bonaerense". *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios*, 23.
- Benencia, R., Ramos, D. & Salusso, F. (2016). Inserción de horticultores bolivianos en Río Cuarto. Procesos de inmigración, trabajo y conformación de economías étnicas. *Revista Mundo Agrario*, 17 (36).

- Bertaux D. & Bertaux-Wiame I. (1993). Historias de vida del oficio de panadero. En J. Marinas & C. Santamarina (Ed.), *La historia oral: métodos y experiencias*. Debate Editorial, 267-281.
- Bertranou, E. (2002). *Determinantes del avance en los niveles de educación en Argentina. Análisis empírico basado en un modelo probabilístico secuencial*. [Tesis de la Maestría en Economía]. Universidad de La Plata. La Plata, Argentina.
- Binstock, G. P. & Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Unicef Editorial.
- Bracchi, C., Gabbai, M. I. & Causa, M. (2010). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. Trabajo presentado en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. La Plata, Argentina.
- Briscioli, B. (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 en Educación]. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos, Argentina
- Cerletti, L. B. (2014). *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Biblos.
- Cieza, R. I. (2012). Financiamiento y comercialización de la agricultura familiar en el Gran La Plata: Estudio en el marco de un proyecto de Desarrollo Territorial. *Mundo Agrario*, 12(24), 00-00.
- Dahul, M. & Labrunée, M. (2016). La escuela rural y su influencia frente a las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes en situación de trabajo infantil en el cinturón frutihortícola del Partido de General Pueyrredón. Un estudio de caso. Trabajo presentado en las *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9038/ev.9038.pdf
- Diez, M.L., Novaro, G., Martínez, L.V. & Fariña, F. (2018). Reflexiones etnográficas sobre la tensión colectivismo/individualismo en población migrante: complejizando imágenes iniciales. Trabajo presentado en *Jornadas de la RIAE*. Córdoba, Argentina.
- Filgueira, C. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. Seminario Internacional: Las Diferentes Expresiones de la Vulnerabilidad Social Santiago de Chile, 20, 21.
- Filmus, D. (2010). La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*, 6(8), 177-198.
- Garatte, M.C. (2016). *Entre la quinta, la escuela y la ciudad. Trayectorias laborales de jóvenes en el cinturón hortícola de La Plata (2003-2015)*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1243/te.1243.pdf>
- García, M. & Le Gall, J. (2009). Reestructuraciones en la horticultura del AMBA: tiempos de boliviano. Trabajo presentado en *IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural*. Organizado por NADAR y el INTA. Mar del Plata, Argentina.
- García, M. (2011). Agricultura Familiar en el sector hortícola. Un tipo social que se resiste a desaparecer. En N. López Castro & G. Prividera (comp.). *Repensar la Agricultura Familiar. Aportes para desentrañar la complejidad agraria pampeana*. Editorial CICCUS. PP
- García, M. (2014). La Renta en la horticultura de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Causas de su heterogeneidad intra y extraregional. *Revista Agroalimentaria*, 20(38). PP
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.

- Gutman, G., Gutman, P. & Dascal, G. (1987). *El campo en la ciudad. La producción agrícola en el Gran Buenos Aires*. CEUR.
- Hang, G., Seibane, C., Larrañaga, G., Kebat, C., Bravo, M., Ferraris, G., Otaño, M. & Blanco, V. (2007). "Identificación de Sistemas de Producción Hortícola en el Partido de La Plata, Provincia de Bs. As." *Ponencia presentada en V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Kaztman, R. (1999). Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay.
- Lahire, B. (2017). Mundo plural: ¿por qué los individuos hacen lo que hacen?. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales*, 7(2), e030. <https://doi.org/10.24215/18537863e030>
- Lemmi, S. (2015). La dialéctica entre conciencia y existencia. Condiciones de vida, conflicto y conciencia de clase en los horticultores del Gran La Plata (Prov. de Buenos Aires, Argentina), 1940-2003. *Izquierdas*, 25, 229 - 257.
- López, N. (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años 90s en la Argentina*. IPE/UNESCO.
- Macri, M. (2010). *Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*. Edit. La Crujía.
- Macri, M. (Dir.) (2005). *El Trabajo Infantil No Es Juego: Investigaciones Sobre Trabajo Infante-Adolescente en Argentina (1900-2003)*. Edit. La Crujía.
- Macri, D. M. R., Uhart, C. C. P., & Grunstein, P. R. (2013) *Trayectorias laborales y socioeducativas de niños/as y adolescentes en la ciudad de Buenos Aires (Argentina, 2013)*.
- Marchionni, M., Bet, C. G. & Pacheco, A. M. (2007). *Empleo, educación y entorno social de los jóvenes: una nueva fuente de información*. Documentos de Trabajo del CEDLAS.
- Merchán, A. G. (2016). Valorización de la tierra en el Cinturón Hortícola Platense (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Ministerio Nacional de Educación (2013). *Década ganada. Cifras de Educación 2001/2010. Acceso y egreso en el sistema educativo*. Presentación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Buenos Aires. 5 y 6 de Febrero de 2013.
- Nelson, I. (2010). From Quantitative to Qualitative: Adapting the Life History Calendar Method. *Field Methods*, 22 (4).
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 44.
- Pacecca, M.I. (2013). *El trabajo adolescente y la migración de Bolivia a Argentina: entre la adultez y la explotación*. CLACSO Editorial.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Salva, L. R., & Lago, G. (2012). Trayectorias escolares de niños y jóvenes hijos de trabajadores migrantes rurales en escuelas de los niveles primario y secundario de La Plata. *In VII Jornadas de Sociología* de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina..
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Biblos.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Varesi, G. (2011) El giro progresista. Apuntes sobre alcances y límites del neodesarrollismo, *Realidad económica*, 264, 33-59.
- Vitelli, R. (1996). "Reflexiones para la caracterización de la pobreza de las mujeres rurales"- Trabajo presentado en *Jornadas Regionales "Agriculturas latinoamericanas y las transformaciones sociales"*, La Plata, Argentina.