

MARÍA VIRGINIA NESSI

Jóvenes de familias hortícolas conformando sus planes de vida

*El caso del Cinturón de General Pueyrredón
(Buenos Aires)*

JÓVENES DE FAMILIAS HORTÍCOLAS CONFORMANDO SUS PLANES DE VIDA

JÓVENES DE FAMILIAS HORTÍCOLAS CONFORMANDO SUS PLANES DE VIDA

El caso del Cinturón de General
Pueyrredón (Buenos Aires)

María Virginia Nessi



Nessi, María Virginia

Jóvenes de familias hortícolas conformando sus planes de vida : el caso del Cinturón de General Pueyrredón : Buenos Aires / María Virginia Nessi. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : María Virginia Nessi, 2024.

125 p. ; 20 x 13 cm.

ISBN 978-631-00-1467-8

1. Análisis Sociológico. 2. Sociología Rural. 3. Trabajadores. I. Título. CDD 307.72

ISBN: 9786310014678

DOI: 10.55778/ts310014678

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 172857. Sólo para uso personal

teseopress.com

Índice

Resumen.....	9
Abstract	11
Résumé	13
Introducción	15
1. Debates sobre las juventudes, la ruralidad y la temporalidad futura.....	31
2. Educación y trabajo en el Partido de General Pueyrredón.....	53
3. Experiencias sedimentadas de trabajo	83
4. Experiencias sedimentadas de educación	117
5. Planes de vida de los jóvenes de familias hortícolas del cinturón del PGP	137
Conclusiones	177
Referencias bibliográficas	183

Resumen

El estudio de las juventudes se ha nutrido de interesantes debates a lo largo de las últimas décadas entorno al modo de abordarlas desde las ciencias sociales y humanas. Si bien estos debates se mantienen, existe actualmente un relativo consenso en problematizar a las juventudes tomando en cuenta su heterogeneidad y diversidad no solo en tanto a su definición, sino también en el modo en que se desenvuelven en distintas esferas de su vida cotidiana. Para esto, se torna cada vez más necesario centrarse en los modos en que los jóvenes transitan sus itinerarios vitales, a través de sentidos e intereses que les son propios.

De esta manera, la triada juventudes-trabajo-educación empezó a complejizarse, dado que los tránsitos de los jóvenes entre una esfera y otra ya no presentan la linealidad existente hace varias décadas. Empiezan a evidenciarse fragmentaciones en los recorridos y también relaciones cambiantes entre ellas, donde existen complementariedades y solapamientos. A partir de allí, las expectativas de los jóvenes respecto a estas esferas también se complejizan, siendo un campo de análisis fértil el estudio de sus planes de vida a futuro.

Para ello, es necesario comprender cuál es el contexto donde los jóvenes se desenvuelven porque a partir de él, se puede empezar a comprender cómo interpretan sus experiencias y les brindan significaciones específicas sobre las cuales definen no sólo su tránsito actual sino también sus expectativas a futuro.

En este contexto, la presente investigación busca aportar a los estudios de las juventudes a partir de comprender los modos en que los jóvenes de familias hortícolas conforman

sus planes de vida en vinculación a la educación y al trabajo, en particular de aquellos del Cinturón Hortícola del Partido de General Pueyrredón (provincia de Buenos Aires).

Para la comprensión de la complejidad de los planes de vida, se retoman las conceptualizaciones de la fenomenología social considerando las sedimentaciones de las experiencias por parte de los actores para conformarlos y llevarlos a cabo, mientras despliegan proyecciones intermedias, alternativas y dejan de lado otras que quedan truncas. Por sobre todo, permite comprender dicha conformación desde un carácter situado sociohistórico y culturalmente. En particular, se torna interesante focalizar en aquellos casos de jóvenes de contextos en constante transformación como son los espacios rurales y periurbanos.

Se sostiene preliminarmente que los jóvenes conformarían sus planes de vida retomando este contexto y las sedimentaciones realizadas de sus experiencias laborales y educativas, principalmente aquella vinculadas a la horticultura y las actividades derivadas de ésta (comercialización y transporte).

A partir de un abordaje cualitativo, se buscará reconstruir las historias de vida de dieciocho jóvenes pertenecientes a familias dedicadas a la horticultura. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad entre 2017 y 2019. Así, se buscará profundizar en las sedimentaciones que éstos hacen de sus experiencias laborales y educativas para luego interpretar cómo éstas se encuentran presentes en sus planes de vida, buscando evidenciar el lugar que le otorgan a la horticultura en ellos. De esta manera, se buscará luego comprender cómo se conforman sus planes de vida.

Abstract

Youths studies have been nourished by interesting debates over the last decades about how to approach youths from the perspective of social and human sciences. Despite these ongoing debates, youths are generally problematized, considering their heterogeneity and diversity of not only their definition, but also the way young people perform in different spheres of daily life. Hence, it is becoming increasingly necessary to focus on the ways young people tackle their life itineraries through their senses and interests.

Thus, the youth-labour-education triad has become more complex, given that young people's movements from one sphere to another no longer present the linearity that characterized these processes several decades ago. By contrast, a fragmentation of the paths is observed along with changes in relationships among these movements. These processes are complementary and overlapping. The expectations of young people regarding these spheres, thus, become more complex, rendering the study of young people's future life plans a fertile field of analysis.

Thus, it is essential to understand the context where life plans are schemed, to learn how young people interpret their experiences and provide them with the specific meanings to define their current movements and future expectations.

In this regard, this study seeks to contribute to youth studies by understanding the ways in which young people from horticultural families shape their life plans according to their education and work; particularly those young people from the horticultural belt in the district of General Pueyrredón, province of Buenos Aires.

In order to address the complexity of life plans, the conceptualizations from the social phenomenology provide insight into the sedimentation of young people's experiences, that is, how these people develop and accomplish such plans. These conceptualizations also evidence how intermediate alternative projections are left aside, while others are truncated. Most importantly, they allow to understand this conformation from a socio-historical and cultural perspective. It is particularly interesting to focus on those cases of young people from contexts under constant transformation, such as rural and peri-urban areas.

It is preliminarily argued that young people shape their life plans based on their background and the sedimentations from their work and educational experiences, mainly those related to horticulture and related activities, such as marketing and transportation.

Through a qualitative approach, this investigation seeks to reconstruct the life stories of eighteen young people from families engaged in horticulture based on in-depth interviews conducted between 2017 and 2019. This study also seeks to thoroughly analyze the sedimentations that young people make of their work and educational experiences and understand how these sedimentations influence their life plans, evidencing the importance they vest in horticulture. This study ultimately provides an insight into how their life plans are shaped.

Résumé

L'étude des jeunes a été nourrie par des débats intéressants au cours des dernières décennies sur la manière de les approcher des sciences sociales et humaines. Bien que ces débats soient en cours, il existe actuellement un consensus relatif pour les problématiser, en tenant compte de son hétérogénéité et de sa diversité, non seulement en termes de définition, mais aussi dans la manière dont ils opèrent dans de différentes sphères de la vie quotidienne. Pour cela, il devient de plus en plus nécessaire de se concentrer sur les façons dont les jeunes parcourent leurs itinéraires de vie, à travers leurs propres sens et intérêts.

De cette façon, la triade jeunesse-travail-éducation a commencé à devenir plus complexe, étant donné que les transits des jeunes entre une sphère et autre ne présentent plus la linéarité qui existait il y a plusieurs décennies, mais plutôt que la fragmentation des parcours et aussi l'évolution des relations commencent à être évidentes : en existant complémentarité et chevauchements. À partir de là, les attentes des jeunes sur ces domaines deviennent également complexes, étant un terrain fertile d'analyse l'étude de leurs plans de vie futurs.

Pour ce faire, il est nécessaire de comprendre le contexte dans lequel les jeunes évoluent car, à partir de lui, il est possible de comprendre comment ils interprètent leurs expériences et leur fournissent des significations spécifiques sur lesquelles ils définissent non seulement leur transit actuel mais aussi leurs attentes pour l'avenir.

Dans ce contexte, cette recherche vise à contribuer aux études des jeunes en comprenant comment les jeunes issus de familles horticoles définissent leurs projets de vie en lien

avec l'éducation et le travail, notamment ceux de la ceinture horticole de la Parti du Général Pueyrredon (province de Buenos Aires).

Afin de comprendre les plans de vie, les conceptualisations réalisées par la phénoménologie sociale sont reprises parce qu'elles permettent de l'approcher de sa complexité : en considérant les sédimentations de leurs expériences pour les conformer et les réaliser, mais aussi afficher des projections intermédiaires et alternatives et laisser de côté les autres qui sont tronquées. Et surtout parce qu'elle permet de comprendre cette conformation à partir d'un caractère situé socio-historique et culturellement. En particulier, il devient intéressant de se concentrer sur les cas de jeunes de contextes en transformation constante, comme les espaces ruraux et périurbains.

Il est avancé à titre préliminaire que les jeunes définiraient leurs projets de vie en tenant compte de ce contexte et des sédimentations faites de leurs expériences de travail et éducatives, principalement celles liées à l'horticulture et aux activités qui en découlent (marketing et transport).

Sur la base d'une approche qualitative, ce travail cherche à reconstruire les histoires de vie de dix-huit jeunes de familles dédiées à l'horticulture. Pour ce faire, des entretiens approfondis ont été menés entre 2017 et 2019. Ainsi, il sera recherché à se plonger dans les sédimentations qu'ils font de leurs expériences de travail et éducatives pour après interpréter comment ils sont présents dans leurs plans de vie, en cherchant à mettre en évidence le lieu de l'horticulture en eux. De cette façon, cette démarche visera à comprendre comment leurs plans de vie sont déterminés.

Introducción

1. Tema y problema de investigación

El estudio de las juventudes en las ciencias sociales y humanas se ha profundizado desde hace varias décadas en dos líneas: primero, en tanto a los debates en torno a su definición; en segundo lugar, ampliándose las esferas de abordaje para su problematización. ¿Qué es la juventud? ¿Quiénes son los jóvenes¹? ¿Qué hacen los jóvenes? ¿Qué intereses tienen? ¿Cómo se piensan a sí mismos? Estos interrogantes continúan desarrollándose, generando producciones académicas de riqueza teórica y empírica que siguen aportando a la complejización de las vivencias de los jóvenes, posicionándolos como un campo de estudio de relevancia.

Como modo de abordaje de los fenómenos sociales vinculados a las juventudes, desde hace ya varios años, se ha generado un relativo consenso en centrarse en los modos en que los jóvenes transitan sus itinerarios vitales, a través de sentidos e intereses que les son propios. De esta manera, se pondera el rol activo de las juventudes, dejando de lado lecturas adultocéntricas que parten desde estereotipos sobre qué es ser joven e invisibilizan la manera en que ellos mismos resignifican su propia realidad.

En Argentina, es a mediados de la década del ochenta que empieza a caracterizarse a los jóvenes como una categoría de análisis específica de la población (Braslavsky, 1986). Desde allí, los estudios orientados a comprender a

¹ Si bien se adhiere a los principios del lenguaje no sexista, por razones prácticas y de fluidez, en adelante, se empleará el masculino genérico.

esta población aumentan, aunque todavía de manera dispersa, tal como señalan Chaves y Faur (2009). La autora establece que es en tiempos recientes cuando los enfoques teóricos y los abordajes empíricos que problematizan a las juventudes argentinas llegan a constituirse en un campo de estudio consolidado. La cultura, la participación, la educación, el trabajo, la política o la salud son sólo algunos de los ámbitos desde los cuales se ha analizado a esta población, evidenciando la complejidad de los fenómenos juveniles y sus prácticas.

En específico, los tránsitos de los jóvenes por los ámbitos de la educación y el trabajo han sido abordados por diversas investigaciones que evidenciaron fragmentaciones en los recorridos y también relaciones complejas y cambiantes entre ellos (Jacinto, 2018; Miranda, 2008 y 2010; Miranda, Otero y Corica, 2006). Los cambios en la demanda de los mercados de trabajo impactan en los modos de inserción de los jóvenes. Principalmente, la ruptura del otrora recorrido homogéneo se traduce en un itinerario laboral fragmentado, con momentos de desempleo o complementariedad de ocupaciones. En materia educativa, la complejidad de la trayectoria se vincula a las desigualdades en tanto al acceso de ciertas ofertas, con momentos de discontinuidades, reinserción y finalización como al modo en que los jóvenes resignifican sus experiencias en este ámbito. En relación con la vinculación de estas dos esferas, distintos autores han sostenido que convergen en una multiplicidad de recorridos entre uno y otro donde existen complementariedad y solapamientos (Jacinto, 2018; Miranda y Corica, 2015). En este sentido, se torna cada vez más necesario comprender los modos en que los jóvenes interpretan estas experiencias y les brindan significaciones específicas sobre las cuales definen no sólo su tránsito actual, sino también sus expectativas a futuro. Como sostiene Llobet (2009), la conceptualización realizada para el concepto de proyecto de vida de las niñeces y juventudes posee una falta de

comprensión de las situaciones desde las que parten estos niños y jóvenes². Por ello, se presentan como poco adecuadas para las subjetividades juveniles.

Las expectativas a futuro de los jóvenes son un tema presente en los estudios de trabajo y educación (Corica, 2012; Miranda y Corica, 2015). Por ello, esta investigación busca abordar los planes de vida juveniles en función de las sedimentaciones – selecciones significativas que realizan los actores – de experiencias que conforman su actual acervo de conocimiento a mano, desplegando proyecciones intermedias, alternativas dejando de lado proyectos que se consideran truncos (Schutz, 2015). Además, el plan de vida tiene un fuerte vínculo con la situación desde la que parten: su medio social, histórico y cultural. De esta manera, el abordaje de los planes vitales conlleva comprender su complejidad: ¿Qué toman en cuenta para conformarlo? ¿Cómo se vinculan estos ámbitos en torno a la proyección? ¿Cómo inciden las condiciones desde las que parten en los planes? ¿Qué proyectos intermedios desenvuelven? Así, es posible sostener que los jóvenes toman un rol activo en su vida actual, donde se empiezan a desplegar decisiones entorno a las experiencias educativas y laborales orientándose a su futuro.

Estas preguntas se han desarrollado con mayor profundidad en los estudios urbanos. Existen algunos antecedentes sobre cómo las juventudes rurales se vinculan al trabajo, la educación y el futuro (Barasuol 2016; Durston, 1998; Hirsch, 2016; Román, 2011; Weisheimer, 2005). Éstos han visibilizado las experiencias propias de las juventudes rurales, distinguiéndose en muchos aspectos a la de sus

² Muchas de ellas se plantean en las políticas públicas. Ejemplo de esto han sido en Argentina, los distintos programas que buscaron aportar a que jóvenes y adolescentes conformen un “proyecto de vida”, plasmados en materiales como “Fui, soy, seré” (INJUVE, s/f) o “Mis elecciones” (INJUVE, s/f). En ellos, el proyecto de vida se conforma en base a la introspección a través de actividades lúdicas: desde escribir su historia hasta el tiempo de relajación.

pares urbanos: derivada no solo de la territorialidad, sino de los modos que atraviesan su cotidianeidad (González Cargas, 2003; Roa, 2013 y 2015; Romero, 2006, 2012 y 2014). Históricamente, se ha considerado central el rol de los jóvenes en el mantenimiento y desarrollo de las producciones agropecuarias enfatizando en los procesos de migración hacia las ciudades y alejamiento tanto de lo agrario como de lo rural (Cuervo, 2011). La problemática del recambio generacional ha sido un eje central de los análisis del futuro de los jóvenes en vinculación con las actividades agropecuarias. Sin embargo, las transformaciones en los espacios rurales y la conformación de circuitos hortícolas en los bordes de las principales ciudades (Benencia, 2016; Crovetto y Dahul, 2016; García, 2014) pueden estar brindando distintas características a las juventudes de estas zonas. Así, desde esta propuesta se busca debatir con algunos enfoques ampliamente popularizados sobre el desarrollo rural que plantean el vínculo necesario de los jóvenes con las producciones agropecuarias y su permanencia en espacios rurales o periurbanos³. A través de la comprensión de las expectativas y planes de vida de los jóvenes se podrían pensar políticas públicas que mejoren las condiciones para el acceso a opciones educativas y laborales orientadas a sus intereses.

La presente investigación busca contribuir a los debates sobre las juventudes en torno a la educación y al trabajo, proponiéndose comprender los modos en que los jóvenes de familias hortícolas conforman sus planes de vida en vinculación a estas dos esferas. Para ello, se trabaja sobre

³ Así se expresa, por ejemplo, en el Seminario de Expertos sobre Juventud Rural, Modernidad y Democracia “Estrategias de vida de los jóvenes rurales en América Latina: obstáculos, condicionantes y políticas” realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1993) y reeditado en 1996, por las Naciones Unidas, la Organización Internacional de la Juventud y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

el caso de los jóvenes de familias⁴ hortícolas del Cinturón verde del Partido de General Pueyrredón (PGP) (provincia de Buenos Aires).

En este sentido, las preguntas que guían esta investigación son: ¿cuál es la oferta educativa en el cinturón? ¿Cuál es la situación económica y laboral en el cinturón? ¿De qué manera se insertan los jóvenes en ellas? ¿Qué sedimentaciones hacen de sus propias experiencias laborales y educativas? ¿Cómo complementan sus trayectorias laborales y educativas con nuevas proyecciones que les permitan acercarse a sus planes de vida? A modo de hipótesis, se sostiene preliminarmente que, para la conformación de los planes de vida, los jóvenes toman en cuenta el modo en que han atravesado su inserción en la horticultura, las sedimentaciones de sus trayectorias laborales y de sus itinerarios en la educación. En función de su contexto económico y social y del acervo de conocimiento a mano, estos jóvenes estarían planeando su vida a través de procesos complejos. Dado su rol activo en tanto intérpretes de sus experiencias, desplegarían proyectos intermedios y alternativos en pos de su plan de vida, aun cuando muchos de ellos podrían quedar trancos.

Según lo expuesto se propone como **objetivo general** de esta investigación: Comprender los modos en que los jóvenes de familias hortícolas del cinturón verde del Partido de General Pueyrredón conforman sus planes de vida.

Para este fin, se estipulan como **objetivos específicos**:

1. Caracterizar el contexto económico y educativo del Partido de General Pueyrredón, donde se encuentran los jóvenes de familias hortícolas.

⁴ Si bien no se dejan de lado los debates sobre la noción de *familias* en este trabajo se opta por la definición de Torrado quien las define como “*grupo de personas que interactúan en forma cotidiana, regular y permanente, a fin de asegurar mancomunadamente el logro de uno o varios de los siguientes objetivos: su reproducción biológica; la preservación de su vida; el cumplimiento de todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de sus condiciones materiales y no materiales de existencia*” (1983: 67)

2. Reconstruir las sedimentaciones de experiencias laborales y educativas de los jóvenes.
3. Comprender los proyectos intermedios, trunco y alternativos que conforman a sus planes de vida.
4. Identificar las significaciones acerca de la horticultura en sus planes de vida.

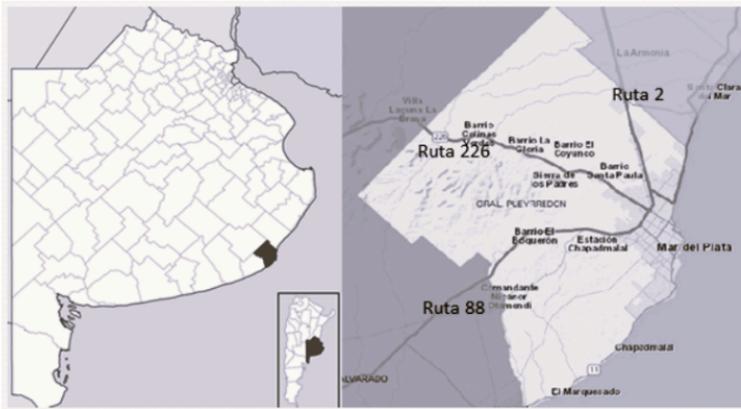
El caso del cinturón hortícola del PGP presenta elementos interesantes para el abordaje de los planes de vida juveniles. En primer lugar, porque es un espacio que ha sido poco indagado desde los estudios de las juventudes. Esto, en un contexto donde las mismas tienen un fuerte peso en el total de la población del cinturón. Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 en esta zona residen un total de 23.135 jóvenes entre 14 y 34 años, que representa un 11% de la población juvenil del Partido y un 37% del total de habitantes del cinturón.

En segundo lugar, por la particularidad del espacio geográfico donde se encuentra: el periurbano de la ciudad de Mar del Plata. El cinturón hortícola se concentra mayormente en las rutas provinciales 226 y 88 y en menor medida, en la ruta 2 (Mapa 1). Por esos caminos se puede acceder fácilmente a la ciudad marplatense, que actualmente concentra una gran oferta laboral y educativa, según se desarrollará en el capítulo 2. Por ello, resulta interesante comprender cómo esta multiplicidad de ofertas educativas y laborales se presentan (o no) como opciones para los jóvenes y qué sedimentación hacen de ellas.

En tercer lugar, por el creciente desarrollo que tiene la producción hortícola en diversas áreas periurbanas de Argentina, el caso del Partido General Pueyrredón puede servir para ilustrar procesos que están sucediendo en distintos lugares. El cinturón verde analizado se encuentra en expansión a causa del aumento de la demanda de las hortalizas allí producidas, que se destina principalmente al consumo interno, en las ciudades de cercanía (Bocero y Prado, 2008; Viteri y Ghezán, 2011; Zulaica, Ferraro y Vázquez,

2012). Al ser una producción de marcada prevalencia de la organización familiar, todos los miembros del hogar suelen ocuparse desde temprana edad (Benencia, 2016; Dahul, 2018) y persiste hasta la juventud, como se ha evidenciado en otros cinturones del país⁵ (Mendizábal, Seibane y Larrañaga, 2019; Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018; Garatte, 2016; Lemmi y Waisman, 2017; Marioni y Schmuck, 2019; Morzilli, 2020) y en este en particular, el lugar de los adolescentes (de 16 a 17 años) en la producción hortícola (Dahul, 2018). Por ello, resulta interesante analizar qué dinámicas tiene en este caso y cómo se articulan con otras actividades laborales y educativas.

Mapa 1. Ubicación Cinturón hortícola del Partido de General Pueyrredón



Fuente: Elaboración propia en base a Ares (2008) y a cartografía de INDEC.

⁵ No se pierde de vista las diferencias existentes entre las ciudades donde se emplazan los distintos cinturones verdes, por ello, el capítulo 2 busca clarificar las características específicas del cinturón hortícola del PGP.

2. Abordaje teórico-metodológico

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, el abordaje teórico metodológico retoma los lineamientos de la fenomenología social de Alfred Schutz (2015). Desde esta perspectiva, se sostiene que los actores se desenvuelven en un mundo de la vida intersubjetivo, donde conforman un acervo de conocimiento a mano de sedimentaciones y significaciones de experiencias que les permite actuar y proyectarse a futuro:

El mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él. Éstos han preseleccionado y preinterpretado este mundo mediante una serie de construcciones de sentido común acerca de la realidad cotidiana. (Schutz, 2015: 42)

Partiendo de esta base, Wilson sostiene que para el investigador social *“la fenomenología exige que busquemos descubrir el mundo como es experimentado por aquellos involucrados en él”* (2002: 6, traducción propia). El rol del investigador en ciencias sociales, a diferencia de las ciencias naturales, es realizar una interpretación de segundo grado: *“construcciones de las construcciones hechas por los actores en la sociedad misma”* (Schutz, 2015: 42). Para ello, se debe comprender las condiciones sociales y culturales desde las que parten los actores: su medio social y su situación biográficamente determinada (Schutz, 2015; Belvedere, 2006; Krause, 2011; Wilson, 2002). A partir de estos es posible interpretar de manera situada las sedimentaciones que hacen los actores y que conforman su acervo de conocimiento a mano para actuar.

Partiendo desde este enfoque, no se dejan de lado los aportes hechos por diferentes especialidades de la sociología. Por un lado, la de las juventudes que focalizan tanto en su diversidad producto del contexto sociohistórico, como

en el carácter activo de los jóvenes en la conformación de sus itinerarios y en la interpretación que hacen de ellos, sus decisiones y expectativas (Brunet y Pizzi, 2013; Chaves y Faur, 2009; Feixa Pàmpols, 2003; Margulis y Ariovich, 1996; Martín Criado, 1998 y 2005). En particular, en la intersección con los estudios de la educación y el trabajo, que permite comprender los tránsitos complejos entre estas esferas (Jacinto, 2018; Jacinto y Millenaar, 2010; Miranda, 2008 y 2010; Miranda, Otero y Corica, 2006). La sociología rural brinda un marco interesante desde la problematización de las transformaciones de los espacios rurales (Crovetto y Dahul, 2016; Romero, 2006 y 2014) en particular de los periurbanos, como también, de los modos de organización de la producción hortícola (Benencia, 2016; Dahul, 2018; García, 2014). Primordialmente, la sociología rural brinda elementos interesantes para complejizar a las juventudes de estos espacios (Roa, 2015, González Cangas, 2003; Romero 2006, 2012 y 2014).

Como modo de abordaje empírico, Schutz (2015) señala que son necesarios recursos metodológicos específicos para abordar la realidad social y como punto de inicio para las observaciones de la vida cotidiana. En los últimos años, el abordaje fenomenológico social de la realidad ha problematizado las metodologías y métodos más pertinentes para afrontar un análisis empírico en base a sus fundamentos teóricos (Eberle, 2014; Wagner, 1983; Wilson, 2002). Investigaciones recientes sostienen que el abordaje cualitativo con inclusión de diferentes técnicas es adecuado para el análisis fenomenológico (Belvedere, 2006; Eberle, 2014, Krause, 2019; Lavery, 2003; Wilson, 2002), específicamente, la utilización de métodos de observación participante y entrevistas en profundidad que posibiliten el acercamiento al caso de estudio. Esto se debe a que:

El énfasis está en comprender la experiencia del mundo de la persona y su situación y, por tanto, los relatos narrativos y las entrevistas cualitativas son regularmente empleadas como

métodos de investigación. El modo de análisis variará, por supuesto, de acuerdo con la perspectiva teórica del investigador, o, quizá más apropiada al marco de referencia fenomenológico. (Wilson, 2002: 5)

Por ello, en esta investigación se utilizaron entrevistas en profundidad como herramienta de recolección para reconstruir las historias de vida. Ésta permite evidenciar en los relatos de los jóvenes cómo emergen significaciones sobre las vivencias que han tenido a lo largo de su vida y cómo conforman sus planes de vida a futuro. Esto último, sin dejar de lado las nociones que tienen acerca de las propias condiciones sociales desde las que parten, donde puede haber bifurcaciones respecto a los diferentes acervos de conocimiento y particularidades en sus situaciones biográficas determinadas.

A lo largo de la investigación, se entrevistaron a dieciocho jóvenes entre 2017 y 2019.⁶ Para la elección de los jóvenes se consideró, por un lado, la pertenencia a familias hortícolas residentes de distintos puntos del Cinturón verde del Partido de General Pueyrredón. Así, todos, en algún momento de sus experiencias, han tenido vínculo con el trabajo en las quintas de producción hortícola y/o las actividades de las cadenas de valor que se derivan de ellas: la comercialización, el transporte y la venta.

Por otro lado, siguiendo a Vázquez y Liguori (2015) y a Vázquez (2015) las juventudes también son un producto de la construcción estatal y política, tanto en el modo en que se recaban datos como en las políticas que se aplican para este grupo poblacional. De hecho, para la juventud, se utilizan diferentes rangos etarios en su definición. Krauskopf (2015) hace una sistematización específica para América Latina de las distintas edades biológicas contempladas para el concepto de juventud. En esta investigación, se retomó

⁶ Los nombres de los jóvenes se cambiaron en pos de mantener el anonimato de los informantes.

un rango amplio de edades biológicas, contemplando estas diferentes delimitaciones hechas por diferentes organismos nacionales e internacionales. Así, se construye un rango con límite inferior en los 14 años y como superior se concentran en los 30, llegando incluso a los 34 años, contemplando la noción de *joven adulto*⁷. A los fines de la comprensión de los planes de vida, y sin caer en lecturas biologicistas, se tomó como límite inferior los 18 años considerando la edad teórica de finalización de la educación obligatoria y la admisibilidad en el empleo sin necesidad de autorización de padres o tutores, a partir de la cual se desprenderían nuevas posibilidades educativas y laborales. Como se verá, esto no significa que todos hayan terminado la educación obligatoria, sino que se presentan casos de jóvenes que aún continúan en esas instancias o que las han discontinuado. Si bien no se estableció un rango superior, la muestra se configuró con jóvenes hasta 30 años⁸.

La muestra se realizó a través del método de bola de nieve donde tanto los jóvenes como ciertos informantes clave brindaron los contactos necesarios para continuar con el trabajo de campo. Como potencialidad de esta muestra, debe destacarse que los casos que la componen visibilizan situaciones y realidades diversas en tanto a la educación y al trabajo. De esta manera, se posibilita indagar experiencias como proyecciones y planes disímiles que nutren la investigación.

⁷ Por citar ejemplos, la Organización Internacional del Trabajo, el Organismo Internacional de Juventud y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), toman el rango de 15 a 24 años (OIT, 2018; OIJ, 2014; FAO, 2016). Algunas de ellas, la amplían a los 34 años considerando el término de joven-adulto. En Argentina, el INDEC la define entre los 15 a 29 años (INDEC, 2014) o la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (SAGyPA) (2005) de 13 a 26 años, mientras que ciertas políticas públicas solo utilizan la delimitación de "juventud" y otras que establecen el rango 18 a 29 años (Vázquez, 2015; Vázquez y Liguori, 2015).

⁸ En posteriores investigaciones se podrá ampliar este rango para profundizar en el segmento de "joven-adulto".

Como parte de este proceso, surgieron ciertas dificultades, mayormente vinculada a la apatía de algunos jóvenes contactados a realizar una entrevista. No obstante, se logró superar estas situaciones a través del soporte y acompañamiento de los primeros entrevistados.

Los lugares de las entrevistas eran elegidos por los jóvenes, prevaleciendo la zona de Batán como punto de encuentro. Los principales fueron la estación de servicio en la plaza central de Batán o los bares sobre la ruta 88. En otras ocasiones, eligieron sus lugares de trabajo o las cercanías de sus lugares de estudio, principalmente ubicados en la ciudad de Mar del Plata. Excepcionalmente, las entrevistas tuvieron lugar en las viviendas de los jóvenes. Todos fueron lugares propicios porque enmarcaban la cotidianidad de los jóvenes y en muchas ocasiones, servían de punto de referencia para sus relatos.

La aplicación de la herramienta de recolección tenía como primer momento la presentación de la entrevistadora, la necesidad de brindar el consentimiento sobre la entrevista y su grabación, y las preguntas sobre los datos sociodemográficos (edad, conformación familiar y lugar de residencia). En la medida de lo posible, se continuaba la entrevista a los jóvenes a través de un planteo inicial: *“Necesitaría que me cuentes que has hecho en tu vida, respecto a la educación y al trabajo”* para abrir el espacio al relato de vida, retomando aquello que ellos consideraban relevante, aquellas experiencias sedimentadas que dieron lugar a sus incursiones en estos ámbitos. De allí, la mayoría de los entrevistados realizaron una narración temporal de sus experiencias, comenzando desde su niñez hasta la actualidad, bifurcándose entre quienes entablaban vínculos entre estas dos esferas, mostrando la porosidad establecida por Schutz (2015). En cambio, algunos jóvenes priorizaron el relato de uno de ellos para luego narrar el otro. Posterior a ese primer momento, se les preguntaba por sus planes de vida, sus intereses a futuro y sus expectativas.

Si bien las historias de vida se presentan como historias orales que tienen una unidad y, por tanto, una coherencia que el investigador no puede dejar de lado (Linde, 1993), su proceso de análisis y presentación puede realizarse de distintas maneras (Berteaux, 1989; Laverty, 2003). En este caso, se retomó la propuesta de Berteaux de la fragmentación de los relatos de los propios actores: *“Pueden pues utilizarse segmentos de relatos de vida para ilustrar tal o cual punto de la argumentación, teniendo en cuenta que la validez de ésta reside en otra parte, es decir en: a) la saturación alcanzada; b) la coherencia interna de la argumentación”* (1989: 10). La validez de la utilización de los segmentos de las entrevistas posibilita poner el acento en aquello que tiene potencial científico para el análisis.

A través del programa Atlas TI, se procedió a realizar el grillado de las entrevistas en torno a sus inserciones laborales y educativas tomando como horizonte sus proyecciones a futuro, logrando rearmar sus experiencias y las sedimentaciones que hacen de ellas. A partir de allí, empezaron a emerger momentos en común para los jóvenes respecto a sus trayectorias que, sin embargo, conducen a proyecciones disímiles producto de las significaciones que ellos les brindan.

A los fines de contextualizar estos relatos, se realizó un análisis de datos secundarios de diferentes fuentes para caracterizar la zona del cinturón verde del PGP en tanto a la oferta educativa y laboral (Objetivo Específico N°1). En primer lugar, se utilizará el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (CNPHyV) del 2010, realizado por Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), para evidenciar las características sociodemográficas de los jóvenes, las ocupaciones y los tránsitos por la educación. El análisis estadístico buscó contemplar la heterogeneidad de los rangos etarios establecidos anteriormente pero considerando los condicionantes derivados de la disponibilidad de datos que otorgan las fuentes secundarias. El módulo

de ocupación del CNPhyV, central para esta investigación, releva información de las personas con más de 14 años, invisibilizando el trabajo de niños y niñas. Por ello, para el análisis se toma un rango amplio de juventud que contemple desde los 14 a los 34 años, con cortes al interior cada cuatro años para los análisis de las situaciones laborales y educativas⁹.

En tanto a fuentes secundarias de índole económica-productiva se utilizaron los informes en base al Censo Nacional Agropecuario (CNA) del 2002¹⁰ realizado por el INDEC; el Censo Hortiflorícola de la Provincia de Buenos Aires 2005 de la Dirección Provincial de Estadística de la Provincia de Buenos Aires (DPE); el informe sobre Producto Bruto Geográfico (PBG) para la serie 2004-2012 (Lacaze, Atucha, Bertolotti, Gualdoni, Labrunée, López, Paganí y Volpato, 2014) y del Consejo Federal de Inversiones (CFI) del año 2018, que focalizan en el PGP.

Para el ámbito educativo se trabajó con el Anuario Estadístico Educativo del año 2018 realizado por Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Por otra parte, se utilizó el Relevamiento Anual de Unidades Educativas, alumnos y secciones para la provincia de Buenos Aires, realizado por Dirección General de

⁹ Para la reconstrucción de los valores del Cinturón se utilizaron las fracciones por fuera de la ciudad de Mar del Plata que agrupan a las regiones que lo conforman. Dado el nivel de desagregación, solo ha sido posible realizarse para el cuestionario básico del Censo 2010. La Encuesta Permanente a Hogares (EPH) (INDEC) toman casos del conglomerado Mar del Plata-Batán, pero no permite observar la especificidad del cinturón.

¹⁰ La utilización del Censo 2008 ha sido desestimado por los sesgos que presenta en tanto al operativo de recolección de datos: *“El operativo se desarrolló imperfectamente y dio como resultado una falla de cobertura territorial que se ubicó entre el 12% y el 15% en el total del país (...). De esta forma, no fue posible obtener resultados nacionales que permitieran su comparación con los datos obtenidos en los censos de 1988 y de 2002”* (INDEC, 2018: 7). Los datos del año 2018 todavía no se encuentran disponibles para el desglose necesario para esta investigación.

Cultura y Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística. De estos últimos se retomarán los informes y las nóminas de establecimientos educativos.

También se realizaron entrevistas a informantes clave, como fuentes de información sobre la situación de la educación y el trabajo. De esta manera, se entrevistaron a productores, técnicos y miembros de asociaciones de horticultores; funcionarios de distintas instituciones educativas y laborales, docentes y directivos educativos.

3. Recorrido del libro

A los fines de los objetivos propuestos para esta investigación, se presentarán seis capítulos, además de esta introducción.

En el primer capítulo se desarrollan los principales conceptos teóricos que atraviesan esta investigación. Por un lado, los abordajes de las juventudes y los debates en torno a ellos, dando lugar al enfoque que pregona por una lectura plural y situada social e históricamente de los jóvenes. Por otro lado, las discusiones sobre cómo son actualmente las inserciones laborales y educativas de los jóvenes, focalizando en los conceptos de heterogeneidad de las experiencias y en los procesos de fragmentación de los itinerarios en estos ámbitos. A su vez, se sienta la base para la comprensión de los planes de vida de los jóvenes, a través de los conceptos desarrollados por Alfred Schutz como propuesta específica.

En el segundo capítulo, se plasman las características económicas y de las ofertas educativas en el Partido de General Pueyrredón como marco para la comprensión de experiencias de los jóvenes. A través de datos secundarios de fuentes estadísticas y de información disponible, se reconstruyó el contexto socio económico de los jóvenes y cómo algunas de sus características se presentan como

condicionantes de sus itinerarios, en tanto posibilidades y resistencias. A su vez, se presentan las principales políticas de acompañamiento de estos itinerarios.

En el tercer capítulo, se reconstruyen las sedimentaciones de las experiencias de vida de los jóvenes en torno al trabajo. En él, se interpreta las distintas maneras en que ellos han significado sus inicios en el mundo del trabajo y en particular, el lugar que ha tenido la horticultura. A partir de allí, se consideraron los tránsitos diversos que han tenido posterior a esta primera inserción, y el modo en que se transforman las significaciones que hacen sobre el ámbito laboral.

El cuarto capítulo plasma las sedimentaciones de los jóvenes en tanto a sus experiencias educativas. Se distingue, por un lado, en aquellos jóvenes que han significado a la educación como una herramienta, tanto de la educación formal obligatoria y no obligatoria como de las experiencias formativas no formales. Por otro lado, se retomaron los discursos de los jóvenes que sostienen el lugar relegado que tiene para ellos la educación.

En el capítulo 5 se desarrollan los planes de vida de los jóvenes en vinculación con sus proyecciones intermedias y alternativas que se orientan a ellos y los proyectos que han quedado trancos en su itinerario. De este modo, se interpreta cómo la sedimentación de las experiencias laborales y educativas expuestas en el capítulo 3 y 4 cobran relevancia en el modo en que desenvuelven sus proyecciones intermedias y el plan a futuro. En este capítulo se despliegan los distintos grados de vinculación a futuro con la horticultura.

Por último, se desarrollan las principales conclusiones de esta investigación en respuesta al objetivo general que busca comprender los modos en que los jóvenes conforman sus planes de vida.

1

Debates sobre las juventudes, la ruralidad y la temporalidad futura

1.1 Introducción

Cada vez más, las distintas disciplinas de las ciencias sociales que abordan a las juventudes se abocan a estudiar a este grupo poblacional alejándose de lecturas biologicistas que solo focalizan en la cuestión etaria para definir las (Chaves y Faur, 2009; Dávila León, 2004; Nessi, 2018a). Principalmente porque esas lecturas generan una noción de homogeneidad sobre lo juvenil, perdiendo de vista las dinámicas específicas y diversas de este grupo poblacional.

En cambio, los abordajes que ponderan el sentido situacional tanto histórico como social y culturalmente de la cuestión juvenil, posibilitan comprenderla desde su complejidad y heterogeneidad (Chaves y Faur, 2009; Dávila León, 2004; Nessi, 2018a). Se pluralizan las *juventudes* ya que éstas difieren en tanto a las situaciones sociales donde se enmarcan como a las propias dinámicas de autointerpretación y despliegue en la realidad social. La investigación sobre este grupo requiere un esfuerzo previo por advertir tanto el lugar sociohistórico desde el que parten los jóvenes como de sus interpretaciones intersubjetivas respecto a sus itinerarios.

Por ello, este capítulo propone tres apartados. En el primero se focaliza brevemente en el posicionamiento sobre las discusiones de las juventudes desde el cual parte esta investigación. El segundo, donde se realiza un itinerario

sobre los principales estudios empíricos que retoman las dimensiones de trabajo y educación, de modo de identificar los elementos relevantes para los objetivos de esta investigación. Sentada esta base, se procede a evidenciar las principales nociones construidas respecto al concepto de plan de vida, para cerrar con una propuesta de abordaje a través de herramientas teóricas desde la fenomenología social de Alfred Schutz¹.

Sistematizando las teorizaciones hechas desde la sociología de la juventud, se pueden encontrar aquellas que focalizan en el recorte biológico para su definición y, las que contemplan la situación sociohistórica y su conformación social (Brunet y Pizzi, 2013). Esta investigación se posiciona desde esta última perspectiva ya que considera necesario hablar de *juventudes* en plural y no de una en singular y homogénea contribuyendo a interpretar las dinámicas de los jóvenes desde diferentes condiciones sociales, históricas, culturales y económicas; y también, por las diferentes esferas que los atraviesan (trabajo, educación, salud, política, territorio, entre otras).

Desde allí, es posible comprender la especificidad rural discutida desde distintos estudios sobre su vacancia teórica en las ciencias sociales (Kessler, 2005; Roa, 2015; Román, 2011). En los debates sobre la ruralidad y el vínculo con la juventud, emergieron estudios que profundizaron la particularidad de los jóvenes de espacios periurbanos vinculados a la horticultura (Mendizábal, Seibane y Larrañaga, 2019; Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018; Garatte, 2016; Lemmi y Waisman, 2017; Marioni y Schmuck, 2019; Morzilli, 2020). Principalmente por los vínculos fluidos con la ciudad, pero también por la fuerte presencia de las producciones agropecuarias que signan sus itinerarios vitales. De esta manera, los jóvenes de las zonas del periurbano poseen una

¹ Particularmente en sus escritos sobre “El problema de la realidad social” del año 1962 y su libro póstumo escrito junto a Thomas Luckmann “Las estructuras del mundo de la vida” de 1973.

cotidianeidad particular, distinta a la de aquellos de espacios netamente rurales y a la de quienes residen en los centros urbanos. Los límites difusos de la periurbanidad condicionarían los itinerarios educativos y laborales de los jóvenes, porque tienen un mayor acceso a ofertas de estos ámbitos de las ciudades respecto a quienes residen en zonas netamente rurales, poseen dificultades estructurales que les limitan estas posibilidades y muchas veces reducen sus elecciones a lo que el propio espacio les brinda.

Por ello, situar a los jóvenes en el momento histórico y social que atraviesan y con ello, evidenciar su heterogeneidad, es esencial para la comprensión de sus dinámicas actuales y futuras.

1.2 Juventudes: trabajo y educación ²

A partir de esta noción de juventudes, su problematización requiere entender que son atravesadas por distintas esferas o como las denomina Schutz (2015), *ámbitos finitos de sentido*. Estos pueden entenderse como las experiencias coherentes y compatibles entre sí orientadas por conocimientos particulares que, a su vez, son significativas para los actores. En base a ellos, se orientan al mundo y se desenvuelven en él. Para cada uno de ellos, el actor debe posicionarse con las lógicas y aprendizajes que les pertenece: por ejemplo, no puede referirse y desenvolverse en el mundo de la ciencia con las lógicas del mundo de la fantasía. Pese a que cada ámbito de sentido tiene su propia lógica, según Schutz, en cada uno puede haber *enclaves*: “*regiones que pertenecen a un ámbito de sentido encerrado en otro*” (2015: 237). Por tanto, en el pasaje de uno a otros ámbitos, los actores toman en consideración los modos de desenvolverse en los otros, haciendo que haya cierta permeabilidad entre uno u otro. Así, se

² Un avance de este apartado se ha plasmado en Nessi (2018b).

puede sostener que el ámbito de sentido de la educación se encuentra vinculado al del trabajo a través de estos enclaves, donde uno y otro se encuentran complementados y de a momentos, solapados.

En la actualidad, estos dos ámbitos no quedan exentos al momento de analizar uno u otro:

sostenemos que el análisis de los trayectos laborales no puede comprenderse de manera escindida a lo que sucede en otros órdenes de la vida social (que inciden tanto en los sentidos como en las estrategias adoptadas), en especial, atendimos la articulación/tensión que establecen los jóvenes con la esfera educativa (Muñiz Terra y Roberti, 2018: 26)

Así, la centralidad de la educación y el trabajo se retoma por la noción de transición: del pasaje del ámbito educativo al mundo laboral que en los últimos años ha dejado de ser lineal, para desenvolverse de manera compleja, como se expondrá a continuación. Partiendo de la base del rol activo que poseen las juventudes, es uno de los procesos clave para comprender sus dinámicas de vida y en particular, sus proyecciones y planes, sin dejar de lado otros hitos que los atraviesan.

1.3.1 Trabajo como ámbito finito de sentido

Los jóvenes tienen otro modo de relacionarse y transitar sus experiencias laborales (Muñiz Terra y Roberti, 2018) otorgándoles significatividades disímiles a cada una de ellas (Jacinto, Wolf, Bessega y Longo, 2005). En el mismo sentido, Panaia sostiene que para las trayectorias laborales de los jóvenes *“no es suficiente que se logre una inserción estable para que ésta sea exitosa y tenga importancia para el desarrollo”* (2009: 5). En el estudio de la inserción y las experiencias laborales de los jóvenes deben considerarse las distintas acepciones, sentidos y motivaciones que ellos les dan como también las dimensiones que toman en consideración. Entre ellos, la estabilidad, la relación con sus estudios, los contratos,

las relaciones personales al interior del empleo, los conocimientos adquiridos o la experiencia. Siendo consecuencia de los cambios en las dinámicas de los mercados de trabajo³ que rompió con el modelo de integración institucionalizado de los jóvenes a la sociedad (Jacinto, 2010; Jacinto y Chitarroni, 2009). Así, la inserción laboral se convierte en un *“largo y complejo proceso hacia un empleo estable, si es que finalmente se llega [a éste]”* (Millenar, 2009: 71).

La consideración de los márgenes de libertad (Bendit, 2015; Jacinto *et al.*, 2005; Panaia, 2009; Schutz, 2015) con los que cuentan los jóvenes aporta a la comprensión del vínculo actual con el trabajo, considerándolos como aquellas posibilidades al momento de desenvolverse laboralmente, y que les permite elegir entre una inserción u otra. Así, los jóvenes ponderan su realidad familiar, sus necesidades o urgencias como los riesgos implícitos de tal o cual ocupación. En algunos casos, mayormente en aquellos de sectores más empobrecidos, se limitan a *“adaptarse a ‘las circunstancias’ o a las oportunidades que se les presenten para integrarse parcial y coyunturalmente al mercado laboral”* (Bendit, 2015: 5). En otros, se les abren estos márgenes de libertad, pudiendo elegir entre más oportunidades o mismo, decidir aplazar su inserción laboral.

De esta manera, los márgenes de libertad con los que cuentan posibilitan comprender las proyecciones y planes que desplegarán respecto a este ámbito. Pero por sobre todo, evidencian que la inserción laboral de los jóvenes se enmarca en una fuerte desigualdad. Como señala Jacinto (2008), no es sólo un problema de condiciones socioestructurales sino más bien que pone en el centro la posibilidad de

3 Corica y Otero (2018) sostienen que se debe a la desaparición del capitalismo fordista y la consolidación del capitalismo flexible. Del mismo modo, Bendit (2015) realiza un análisis pormenorizado del impacto de la globalización y mundialización de los mercados de trabajo y la incorporación de tecnología comunicacional sobre las trayectorias de los jóvenes.

acceso a oportunidades. Categorías o instancias que antes se reconocían como homogéneas, ahora toman distintos matices y potencian la desigualdad:

Los individuos, aún dentro de la misma categoría social no se enfrentan a las mismas situaciones ni conforman un itinerario vital con las mismas características. Una misma cohorte, con las mismas características estructurales, puede contener distintas trayectorias en su interior. Los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas por la cual los individuos transitan, pero no explican en su totalidad las particularidades de cada trayectoria. (Millenaar, 2009: 71)

Bendit (2015) señala que el mundo del trabajo es enfrentado por parte de los jóvenes con incertidumbre y desconfianza en un marco generalizado de precarización e inestabilidad y por tanto dependen aún más de su situación biográficamente determinada y del acervo de conocimiento a mano que les permita desenvolverse en este ámbito. Por ello, se sostiene que aún en la incertidumbre, los jóvenes se proyectan a futuro en consideración de estas dos dimensiones, teniéndose que complejizar el modo en que lo realicen.

En esta investigación, se considera como base esta heterogeneidad de los itinerarios laborales, pero no limitándose a las experiencias actuales de los jóvenes, sino a todas aquellas que han sido parte de sus trayectorias. Dado que el inicio laboral muchas veces se da durante las niñeces⁴, es necesario complejizarlo desde lecturas que no partan de las legislaciones existentes respecto al trabajo de niños y niñas. Es imprescindible desde las ciencias sociales tomar una posición que no niegue la existencia de la participación en la vida productiva de los niños (Liebel, 2003; Liebel y Saadi, 2011; Shier, 2008).

⁴ También se toma una perspectiva de las niñeces como complejas, heterogéneas y situadas (Ariès, 1986; Carli, 1999; Gentile, 2011)

La inserción laboral temprana de miembros de los hogares es una estrategia común de las familias trabajadoras de producciones agropecuarias (Aparicio, 2007; Nessi, 2018a) y en particular en la agricultura familiar (Neiman, 2013). De hecho, para otros cinturones verdes del país se ha analizado la importancia de la inserción de jóvenes como mano de obra para la producción (Mendizábal, Seibane y Larrañaga, 2019; Lemmi, Morzilli y Moretto, 2018; Garatte, 2016; Lemmi y Waisman, 2017; Marioni y Schmuck, 2019; Morzilli, 2020). En los ámbitos rurales, la inserción de los jóvenes en la agricultura se ha analizado comúnmente a través del recambio generacional en la producción. Particularmente en tanto a las dificultades vinculadas al acceso de la tierra de los jóvenes como condicionante principal para comprender por qué deben discontinuar su recorrido agrícola. Sin embargo, en espacios rurales y periurbanos, Romero (2006, 2012 y 2014) ha sostenido que se ha ampliado la oferta de trabajo no agrícola otrora meramente agropecuaria. Así, en la actualidad, las trayectorias laborales de los jóvenes en estos espacios se han diversificado a otras ramas, o incluso, a otras actividades vinculadas a las cadenas de valor (comercialización, transporte, venta al por menor) (Mendizábal *et al.*, 2019). Para Cuervo (2011) el espacio productivo en áreas rurales y periurbanas posee un gran dinamismo, y posibilita el surgimiento de nuevos actores y formas de empleo. Del mismo modo, la movilidad cotidiana a espacios urbanos diversifica sus opciones, aunque, como sostiene Kessler (2005) no logran insertarse laboralmente bajo las mismas condiciones que lo hacen sus pares urbanos. Por ello, se enfatizan aún más las condiciones de trabajo flexibles a la que se ven expuestos los jóvenes en sus inserciones laborales (Sili, Fachelli y Meiller, 2016).

Así, se generan opciones más allá del vínculo con la tierra como fuente de ingreso y de la posibilidad de inserción laboral cuando se cuenta con familiares predecesores que se han vinculado a ella (Calvo, Mariotti, y Ochoa, 2015; Cuervo, 2011; Dirven, 2016; Kessler, 2005, Sili *et al.*,

2016). Además, se presenta la dicotomía de *permanecer rural* o migrar, creando bifurcaciones en ellas. Por un lado, hay quienes deciden *permanecer rural*: jóvenes que eligen mantenerse en este espacio por un tipo de vínculo afectivo con él, aun cuando sus actividades laborales, educativas o familiares se amplíen a otros espacios (Barasuol, 2016; Cuervo, 2011; Weisheimer, 2005). Por otro lado, están quienes deciden migrar por una supuesta diversificación de las ofertas en tanto a estudios y trabajo, cuando los costos de oportunidad son más bajos al migrar y no tienen otros intereses respecto al espacio rural (Román, 2011; Calvo *et al.*, 2015; Dirven, 2016).

En suma, en la actualidad los itinerarios laborales de los jóvenes son cada vez más heterogéneos y fragmentados, siendo que las condiciones propias de los espacios donde se desenvuelven toman centralidad. Además, es necesario retomar la totalidad del itinerario de los actores considerando las inserciones desde temprana edad, es decir, sin invisibilizar estas prácticas. Para los jóvenes de espacios periurbanos, las dinámicas se complejizan por los vínculos cercanos con la ciudad y las actividades que allí se ofertan.

1.2.2 Educación como ámbito finito de sentido

Como se señalaba anteriormente, la educación también se presenta como ámbito finito de sentido. En particular, siguiendo a Sánchez Oñate (2019) el sistema educativo, tanto del marco formal como de los aprendizajes cotidianos, es el que le brinda en primer término el marco interpretativo de la realidad.

Un punto para considerar es que cada vez más los “tránsitos por la escolarización [se dan] de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2007: 4). Para el sistema educativo formal, y, particularmente, el escolar (hasta nivel secundario) existen *desacoplamientos* entre las trayectorias

educativas teóricas⁵ y los itinerarios reales de los propios jóvenes (Muñiz Terra y Roberti, 2018; Terigi, 2007), producto de los modos en que estos transitan estas instancias, que quedan alejados de los tiempos sostenidos desde el andamiaje institucional y se encuentra atravesado por las condiciones desde las que parten. En particular, Terigi (2007) lo identifica en la combinación entre la gradualidad del ordenamiento de los contenidos y la anualización de los grados de instrucción⁶. Por ello, la sobreedad, la repitencia, las discontinuidades y las interrupciones son problemáticas analizadas con frecuencia desde las ciencias sociales y los estudios de la educación. Santos Sharpe (2018) señala que, al complejizarse los itinerarios educativos, las nociones de abandono o deserción pierden eficacia para comprender cómo son los vínculos con la educación⁷. La noción de discontinuidad permite evidenciar esta situación, habilitando a comprender los momentos de reincorporación al sistema educativo.

Pero no es solo el entramado institucional lo caracterizado como heterogéneo, sino también las interpretaciones que hacen los jóvenes respecto a su vínculo con la educación

⁵ Supone los doce años de escolarización conjugando primaria y secundaria y, por tanto, las edades biológicas en la que los individuos deben ingresar y egresar de cada instancia. Seis años para el ingreso a la escuela primaria, diecisiete/dieciocho para el egreso de la educación secundaria (Miranda, 2010).

⁶ Para Terigi (2007) existen tres elementos que estructuran las trayectorias escolares teóricas: los niveles educativos, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Particularmente, estos dos últimos son los que permiten comprender con mayor certeza las disrupciones existentes en las experiencias de los jóvenes. Por una parte, *“la gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas”* (Terigi, 2007: 2). En tanto a la anualización, explica la autora que *“la idea de una única cronología de aprendizajes en curso aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva”* (Terigi, 2007: 3).

⁷ Si bien este concepto es pensado por el autor para la educación superior, es posible trasladarlo a las instancias formales obligatorias para considerar estos itinerarios complejos que no implican un abandono definitivo.

y sus propias situaciones biográficas. Además, se le suma la posibilidad de inserción en distintos espacios educativos formales (tanto de instancias obligatorias como no obligatorias) y no formales, como aquellas experiencias formativas sociales que está por fuera de la institución escolar (Padawer, 2015; Sirvent Toubes, Santos Llosa y Lomagno, 2006) que los actores atraviesan a lo largo de su vida. Estas experiencias formativas se plasman en saberes prácticos que se reproducen en el propio hacer cotidiano, en un saber situado y muchas veces se pueden evidenciar en el espacio productivo (Padawer, 2015).

A partir de este marco, no puede dejarse de lado las representaciones que los propios jóvenes otorgan a las titulaciones. De hecho, Macri, Ford, Berliner y Molteni (2010) y Jacinto (2008; 2018) identifican que el cuestionamiento de la utilidad práctica de los aprendizajes escolares es efectuado por los propios jóvenes y adolescentes, evidenciándolo como una falta de preparación para el mundo del trabajo y que no es suficiente para un itinerario estable en él. Como señala Jacinto (2018), para muchos jóvenes existe un *desencantamiento subjetivo* respecto al valor de la educación y sus credenciales derivado del declive de la idea de meritocracia, que se plasma en una brecha entre las expectativas y el mundo del trabajo. En particular, la educación en espacios rurales comparte las fragmentaciones, desacoplamientos y diversidades de los itinerarios educativos de los jóvenes de manera intensificada, abriendo dinámicas que atraviesan de distinta manera a sus subjetividades. Se muestra una mayor dificultad para acceder a la oferta educativa, considerando, además, su escasez en ciertas zonas.

La particularidad de los espacios rurales actuales, en especial de aquellos ubicados en el periurbano, radica en la mayor penetración de las ofertas de la educación formal obligatoria como no obligatoria de las ciudades. Así, se amplían ciertas posibilidades para los jóvenes (Larrañaga, 2016) pero con tensiones respecto a la infraestructura: al acceso material a ellas (transporte, por ejemplo).

De esta manera, la educación superior adquiere relevancia al momento de indagar en los planes de los jóvenes. La masificación de la educación secundaria, que incorpora nuevas poblaciones antes excluidas, abre el panorama de destinos posibles para los jóvenes (Kessler, 2010). Por ello, es necesario comprender que la inserción a la educación superior tiene diferentes carices. Particularmente, por las características propias de los espacios rurales y periurbanos, que condicionan los itinerarios de los jóvenes que residen allí, donde el acceso a este nivel resulta más complejo (Román, 2011; Kessler, 2005).

Por un lado, se torna una transición cada más requerida, pero es parte también de las aspiraciones de los propios jóvenes que la reconocen cada vez más legitimada como derecho (Kessler, 2010). Por otra parte, la educación superior se les presenta como un espacio de mayor complejidad, donde las posibilidades de abandono, discontinuidad, reinserción o alargamiento de las trayectorias son más frecuentes que para los niveles anteriores (Santos Sharpe, 2018).

A su vez, la diversificación de los itinerarios educativos se amplía a instancias de educación formal no obligatoria: principalmente en los cursos de formación profesional. Las titulaciones de estas instancias son variadas, pero tienen como elemento común la rapidez de la obtención y, además, la rápida salida laboral (Jacinto y Millenaar, 2010; Millenaar, 2016). Para ciertos jóvenes suele ser una alternativa a la educación superior universitaria o terciaria, implicándoles una menor inversión en tiempo y recursos económicos (Jacinto y Millenaar, 2010; Millenaar, 2016).

Al problematizar el vínculo entre las esferas laborales y las educativas, se puede retomar a Sendón, quien señala *“tanto el mercado de trabajo como el campo de la educación podrían considerarse como fragmentados”* (2013: 10). Las lógicas del mundo educativo merecen un análisis en su interacción con el trabajo para las experiencias de los jóvenes, porque las fronteras que antes se estipulaban como cerradas entre un ámbito y otro, ahora se presentan permeables

y abiertas (Jacinto, 2018; Jacinto y Millenaar, 2010; Muñoz Terra y Roberti, 2018). En este contexto, la prolongación de las inserciones laborales se encuentra acompañada de un proceso de dilatación y reconfiguración de las experiencias educativas (Corica, 2012).

Los itinerarios son disimiles como también son los modos en que los jóvenes le hacen frente, ponderando sus expectativas y deseos en el marco de las oportunidades, los grados de libertad y las condiciones socio históricas desde donde parten. El vínculo entre estos dos ámbitos se da a través de las expectativas a futuro sobre el itinerario laboral y profesional, con la educación como medio pero también como parte central en ese camino. Los solapamientos y complementariedades del ámbito educativo es un elemento crucial a la hora de problematizar las experiencias laborales, porque *“los jóvenes establecen idas y vueltas con las instituciones educativas, frecuentes cambios en su condición de actividad, (...) en la configuración de las trayectorias educativas adquiere centralidad las vinculaciones con la actividad laboral”* (Terra y Roberti, 2018: 14).

El vínculo de los itinerarios y las decisiones respecto a la educación y el trabajo en jóvenes confluye en la expectativa a futuro que se refleja en un plan de vida (Roberti, 2010). Éste supone una anticipación de futuro, donde los sujetos, en este caso jóvenes de familias hortícolas del cinturón verde de General Pueyrredón, despliegan sus intereses, los medios y las experiencias para alcanzar su objetivo.

1.3 Definiendo los planes de vida desde su complejidad

En las ciencias sociales, la noción de plan de vida o conceptos similares ha sido utilizada en los estudios de la juventud desde diferentes disciplinas⁸: la antropología (Hirsch, 2016; Saraví, 2009; Barasuol, 2016), la psicología (Aisenson, Legaspi, Valenzuela, Bailac, Czerniuk, Vidondo y González, 2013; Casullo, Caysallis, Liporace, De Diuk, Arce y Álvarez, 1994; Nurmi, 1989), la sociología (Bauman, 2001; Bourdieu, 2006; Giddens, 1991; Llobet, 2009; Macri *et al.*, 2010; Panaia, 2009; Roberti, 2010; Urcola, 2003), las ciencias de la educación (Flores Bernal, 2005; Gonçalves De Menezes, 2016), desde el derecho (Sessarego, 1996) e incluso es un concepto que ha penetrado en las políticas estatales. En la especificidad de los estudios rurales, se han evidenciado investigaciones sobre los planes de las juventudes en vinculación a las actividades agropecuarias (Bouzidi, Kuper, Faysse y Billaud, 2015; Stropasolas, 2006; Carpena-Mendez, 2015). Dependiendo del ámbito donde se lo utilice, el concepto focaliza en distintas aristas: la identidad individual y personal, el itinerario por distintas instituciones (la escuela o la familia, por ejemplo), el contexto social donde se enmarca. También se lo encuentra vinculado a distintos sentimientos y valores: el deseo, la expectativa, los intereses, las preferencias.

1.3.1 Conceptualizaciones sobre los planes de vida

Las conceptualizaciones sobre los planes de vida están atadas a lecturas específicas sobre la temporalidad. En rasgos generales, se presentan como parte del horizonte de futuro respecto al punto de partida actual, donde confluyen los

⁸ Como proyecto de vida, proyecto a futuro, proyecto vital, plan vital, proyecto personal. En principio, se tomará como sinónimos. Sin embargo, en el análisis del caso se retomarán las diferencias entre ellos realizadas por Schutz (2015) y que se expondrán en el último subapartado de este punto.

itinerarios pasados y presentes. Como señala Roberti: “*presente, pasado y futuro se entrelazan a partir de una realidad [particular]*” (2010: 12).

En los análisis desde el posmaterialismo, Bauman (2001) presenta la noción de proyecto de vida en su análisis sobre la posmodernidad y el modo en que los sujetos se desenvuelven en él. En un marco generalizado de crisis de la sociedad moderna, la posibilidad de proyección se encuentra anulada, a lo que le contrapone la impotencia de la interpretación de la situación desde la que se parte para actuar, traducido en el malestar posmoderno. De hecho, afirma que en vez de proyecto de vida, debe enunciarse como un “proceso de auto-establecimiento” porque al existir incertidumbre sobre el futuro, no podría establecerse un horizonte o destino.

En esta línea, Urcola (2003) sostiene que ser joven es ser mero proyecto (es decir, potencia) donde en ciertas ocasiones, la incertidumbre les imposibilita la proyección. Pero además, plantea una igualdad entre los proyectos de vida con las estrategias de vida, diferenciándolo de las expectativas que supondrían los anhelos y deseos. Sin embargo, luego se verá que existe una distinción en Schutz (2015) entre las proyecciones intermedias (que podrían estar a la par de una estrategia) y el plan de vida como horizonte último. Esta conceptualización, resulta de suma importancia porque permite evidenciar el entramado complejo de los planes.

Desde el constructivismo estructuralista, Bourdieu sostiene al analizar las estructuras temporales y económicas que los planes de vida se presentan como la organización de las conductas individuales (haciendo foco en los actos económicos) en miras al futuro. En el análisis clasista, postula que “*el esfuerzo por dominar el futuro no puede emprenderse realmente sino cuando están dadas las condiciones indispensables*” (2006: 127). Por ello, señala que las posibilidades habilitadas a futuro (el campo de los posibles) se encuentran ligadas a las clases sociales y a la jerarquía social. Aquí, es necesario realizar una aclaración crítica sobre esta cuestión. Si bien se parte de que la situación biográficamente determinada y las

del medio social son las que sientan las bases para que los actores proyecten su futuro, evidentemente, habrá proyecciones disimiles, y en última instancia, lo mismo ocurrirá con los planes de vida. El campo de los posibles es parte de los proyectos, siempre y cuando se comprenda que para cada biografía el constreñimiento o no de sus posibilidades debe ser comprendida según las propias interpretaciones que los actores hagan de ella, tal como se plasmó en el concepto de los márgenes de libertad.

Estas nociones bourdieanas se han retomado en estudios recientes sobre el trabajo. Para Panaia (2009), ante la urgencia o situaciones donde hay pocos márgenes de libertad, los individuos no pueden proyectarse a futuro:

Los tiempos de los proyectos tiene mayores grados de libertad, permite analizar perspectivas futuras y puede tener intencionalidad para unir experiencias pasadas en relación a un futuro que se anticipa, en cambio el tiempo de urgencia, si se mantiene en el tiempo, sino logra superarse, tiene inevitablemente consecuencias en el futuro (Panaia, 2009: 10).

Desde el pensamiento de Giddens (1991), la cuestión del proyecto se encuentra en línea de la flexibilidad del self, refiriéndose a la situación en la cual los individuos van conformando su identidad personal a través de sus hábitos, costumbres y con ello, su estilo de vida. El proyecto de vida podría ubicarse en esta noción de la conformación constante de la identidad, que, frente a la irresolución, le implicaría una ruptura de su proyecto futuro. Este abordaje ha sido retomado en la actualidad por diversos autores como Barasuol (2016) quien focaliza en el estudio de los jóvenes en su vinculación con el campo en tanto a las subjetividades y las emociones que despierta en sus tránsitos presentes y el lugar que tiene para ellos el futuro como parte de ellas.

Si bien muchas de las conceptualizaciones anteriormente expuestas tienen elementos de interés, presentan limitaciones para un análisis integral de los planes de vida, que entienda que los proyectos no se circunscriben a la

interpretación del investigador sobre lo que se supone que deba ser un plan de vida eficiente, sino que debe retomarse la situacionalidad que se estudia, y las interpretaciones de los propios actores. Por eso el concepto schutziano resulta más apropiado para un abordaje desde esta complejidad, sin dejar de lado el contexto, ni el carácter intersubjetivo.

1.3.2 La conformación de los planes de vida desde una lectura de Schutz

El plan de vida (*lebensplan*) de Schutz se basa en los lineamientos filosóficos de Husserl (2002) sobre la temporalidad y la cuestión del futuro. Es un concepto complejo que entrelaza diferentes aspectos de la vida de los actores:

- Acervo de conocimiento y sedimentación de experiencias (individual e intersubjetiva)
- Proyectos y planes intermedios, alternativos (que el actor se propone teóricamente, pero no llega a efectuar) y trunco (que son dejados de lado o la misma realidad impide realizar)
- Situación socio histórica y situación biográficamente determinada: desde donde parte el actor.

En primer lugar, debe señalarse que el acervo de conocimiento aglutina todas las interpretaciones del mundo de la vida que permiten la acción. De esta manera, puede definirse como un caudal de experiencias aprehendidas no solo por el actor sino también por sus semejantes y sus predecesores. Por ello, el acervo de conocimiento se conforma social e intersubjetivamente a través de las sedimentaciones de las experiencias. Schutz (2015) refiere a la noción de sedimentación como a la selección significativa de las experiencias pasadas que realizan los actores para poder desenvolverse en la vida cotidiana. De esta manera, no toda vivencia es susceptible de retomarse, solo aquellas que sean significativas para los actores y para sus semejantes. La riqueza del

concepto de sedimentación deriva de que permite poner el foco en el modo en que los actores interpretan y traen a mano sus experiencias para actuar y proyectarse a futuro.

A partir de estas nociones, el plan de vida se entiende como el interés predominante de vida del actor, al cual se orientan esos otros proyectos y planes u objetivos intermedios. Cada uno de ellos tiene diferentes grados de preeminencia en la vida del actor, y, así, lugares en términos de jerarquía:

Puede haber en el plano de mi conciencia un plan que esté determinado por un interés predominante al cual puedo volver a referirme. Si lo hago, descubriré que el interés predominante está vinculado con otros intereses; que un objetivo a concretar es un paso parcial hacia la concreción de objetivos superiores, que las decisiones han resultado de decisiones anteriores. En la vida cotidiana, los actos integran un sistema de planes de orden superior (...) que a su vez tienen su lugar en un plan de vida más o menos determinado (Schutz y Luckmann, 2009: 39).

En la cotidianeidad los actores se desenvuelven constantemente orientándose a futuro, a través de proyectos de acto que busca realizar en pos de transformar su realidad (Schutz y Luckmann, 2009). De hecho, en el mundo de la vida cotidiana, a través de la actitud natural, los sujetos actúan de modo pragmático, con ese mismo fin. Así, se encuentran guiados por sus intereses particulares, por motivaciones *para*. Por ello, el proyecto no anticipa las acciones futuras, sino el acto terminado y las consecuencias que traerá aparejadas: solo a partir de allí podrá reconstruir las instancias intermedias que le permitirán arribar al mismo. Esta capacidad transformadora se basa en el saber previo de que un modo de actuar tendrá ciertas repercusiones a futuro: su acervo de conocimiento. A través de él, se anticipa al futuro a sabiendas de los resultados esperables de su acción. Los proyectos de menor orden jerárquico son los medios para el cumplimiento de los proyectos de mayor orden y

a su vez, la posibilidad de que cada uno de ellos llegue a efectuarse se vincula a la realización de otros proyectos o planes. Con lo cual, hay una interrelación cotidiana entre las diferentes jerarquías de proyectos y a menos que haya una interrupción, están orientadas siempre al plan vital.

Por eso, el actor puede elegir qué proyectos llevar a cabo o efectuar, qué proyectos continuar y cuáles no, respecto a sus intereses parciales y por, sobre todo, el interés predominante. Con esto, "*ciertos eslabones pueden ser reemplazados por otros o hasta suprimidos sin ningún cambio en el proyecto original*" (Schutz, 2015:58)⁹. Mientras tanto, todos esos proyectos se encuentran igualmente disponibles, cuasi-coexisten como alternativas problemáticas. Es decir, el autor señala que es una cuasi-coexistencia porque los actos proyectados son imaginados como coexistentes, no están disponibles o al alcance del actor, como lo son los objetos del mundo de la vida cotidiana. Esta cuasi coexistencia se da en el tiempo interno del actor. Sólo cuando el actor elige uno y lo lleva a cabo, es que dejan de coexistir y quedan los otros fuera de su control. Es el actor, a través de la selección y la asignación de un propósito (esta intención de ser llevada a cabo) que hace que el proyecto pase de ser una mera fantasía a una efectuación. Dirá Schutz, que tanto por comisión o por omisión, la acción es efectuación (acto intencionado de cumplirse), ya que incluso en la no-decisión de un acto proyectado, repercutirá en el estado de las cosas.

⁹ En su distinción entre el tiempo interno y externo, Schutz y Luckmann señalan que este último es la estructura temporal que se le impone al actor, y a su vez, lo delimita. Por ello, el actor tiene que optar por cuales planes y proyectos seguir, porque su existencia en el mundo de la vida tiene un límite finito, debe priorizar en cierto aspecto de urgencia aquellos que le sean primordiales (Schutz y Luckmann, 2009,64).

Con las nociones de Schutz, se puede sostener que los actores siguen proyectándose a futuro pero que lo que cambia son esos momentos de contemplación teórica. El actor sigue actuando y proyectando aun en la urgencia, porque siempre está motivado a actuar a futuro.

Además de los propios intereses y el orden que el actor le asigna, los proyectos y planes están fuertemente ligados al medio físico y sociocultural donde se inserta. Con esto, el actor sólo proyecta, efectúa y ejecuta aquello que está dentro de sus posibilidades, y a pesar de ello, puede haber *resistencias* del mismo medio e incluso de las propias lógicas de los ámbitos de sentido. En el transcurrir cotidiano, es posible comprender que los proyectos pueden mantenerse, modificarse o incluso truncarse, abriéndose el camino para los proyectos alternativos, o incluso para un cambio en los planes de vida.

El ámbito del mundo del trabajo y el mundo educativo redefinen las experiencias y las proyecciones a futuro de los jóvenes según sus dinámicas. El plan de vida es un proceso a través del cual éstos ponen en juego sus experiencias, los conocimientos generados a lo largo de su vida y sus intereses. Consecuentemente, las decisiones que toman no solo pueden supeditarse a cuestiones económicas (Saraví, 2009). Específicamente en el mundo del trabajo, como sostiene Dávila y Ghiardo:

Los límites que impone el mundo del trabajo se han venido traduciendo en una adaptación subjetiva en las nuevas generaciones que autoimpone límites al desarrollo de sus planes personales de vida, en la medida que no se cumplan las condiciones que presupone para lograrlos (2011: 1206)

Pero también no puede perderse de vista las distancias y desigualdades sociales que configuran diferentes *“puntos de partida en las rutas de transición y los resultados alcanzados”* (Moras Salas y Oliveira, 2009: 278) que derivan en distintas posibilidades de planificar y proyectarse para los jóvenes.

La situación socio histórica es un elemento clave para la comprensión de los modos en que se conforman los planes de vida, porque de ella se articulan no solo las posibilidades económicas sino también las condiciones culturales y sociales donde, por un lado, se encuentran con otros y por el otro, enmarcan aún más los márgenes de acción. En el encuentro con otros, no se pierde de vista la importancia de los endogrupos, como los generacionales, donde se topan con situaciones, y en muchas ocasiones con obstáculos, similares¹⁰.

Vinculada a la situación biográficamente determinada y al medio social desde el que parten, los acervos de conocimientos y principalmente, los procesos selectivos de experiencias (necesario poner en juego para su proyección) que conforman a dicho acervo, permiten sentar las bases para la comprensión de la conformación de los planes de vida. El actor retoma las selecciones de vivencias o su sedimentación no solo individual sino aquella realizada intersubjetivamente permitiéndole tener mayor certitud de los resultados esperados al anticiparse a futuro. Este encuentro con otros acompaña las decisiones, proyectos intermedios y decisiones que los actores, los jóvenes, despliegan en orden de su plan de vida más amplio.

Como parte del acervo de conocimiento sobre los ámbitos finitos de sentido educativo y laboral, se retoman los conocimientos y saberes que generan los propios actores

¹⁰ La situación biográficamente determinada que es más específica que el contexto sociohistórico particular, es parte sustancial del plan de vida, porque al momento en que el actor planea su vida o se proyecta a futuro, parte de una situación específica, con una acumulación de experiencias que le son propias al actor y diferirán a la de otros. Esta situación biográficamente determinada, será distinta al momento futuro que el del momento de la actual proyección. Retomando que el actor planea y proyecta actos culminados, en su plan de vida, está imaginando también un nuevo estado de cosas, distintos al actual[footnote] En otras instancias de investigación se podrían contemplar cómo cambian los planes de vida en función de variaciones en las situaciones biográficas de los actores.

sobre los espacios donde se insertan. Las lógicas del mercado de trabajo, a rasgos generales, los mejores modos de hacerle frente, las posibilidades existentes son parte de este acervo de conocimiento que se pone en juego. Del mismo modo, en tanto al ámbito educativo, existen lógicas propias, ayudas mutuas, acompañamientos que funcionan como un intercambio de experiencias sedimentadas que les permiten desenvolverse según sus expectativas.

1.4 A modo de síntesis

El capítulo ha expuesto los lineamientos conceptuales que permitirán abordar los objetivos de esta investigación. Primeramente, sentando la base para el análisis de las juventudes de manera situada social e históricamente, y, a partir de allí, evidenciando cómo son los tránsitos de los jóvenes en tanto a la educación y al trabajo.

Los itinerarios laborales y educativos juveniles han mostrado para la actualidad un continuo proceso de fragmentación y heterogeneidad. En este marco deja de haber una transición lineal entre uno y hoy y un mayor proceso de individualización, es necesario retomar las ofertas y las dinámicas específicas de estos ámbitos como también el modo en que los jóvenes interpretan sus experiencias en ellas.

Dada esta diversidad y fragmentación, se presenta como marco de análisis las nociones de la fenomenología social de Schutz que permiten comprender la complejización de estos procesos. El autor retoma la distinción entre plan de vida, proyectos intermedios, alternativos y trunco, la situación socio histórica y situación biográficamente determinada y el acervo de conocimiento y sedimentación de experiencias (individuales e intersubjetivas). Todos estos componentes son parte del andamiaje para la comprensión de las conformaciones de los planes de vida.

Contemplando la necesidad de la situación social e histórica y las dinámicas específicas que se dan en el modo en que los jóvenes se despliegan en los ámbitos finitos de sentido, el próximo capítulo buscará delimitar las dinámicas específicas en tanto al mundo educativo y laboral en el PGP de modo de comprender la situación social desde la que los jóvenes de familias hortícolas conforman sus planes de vida.

2

Educación y trabajo en el Partido de General Pueyrredón

2.1 Introducción

Este capítulo tiene el objetivo caracterizar el escenario económico y las ofertas educativas del cinturón hortícola del Partido de General Pueyrredón como la situación específica de los jóvenes en vínculo con ellas y las políticas estatales orientadas a los ámbitos laborales- educativos¹. Se presentan dos apartados. El primero, donde se desarrollará la situación económica del cinturón y el vínculo de los jóvenes con ella a través de sus inserciones laborales. A continuación, se desarrollan las distintas políticas públicas que abordan la problemática laboral-juvenil. El segundo apartado describe las ofertas educativas y el modo de inserción de los jóvenes del cinturón del PGP complementándolas con las políticas tanto estatales como de las propias instituciones educativas para el acompañamiento de los estudiantes.

2.2 Jóvenes y trabajo en el cinturón del PGP

La comprensión de los planes de vida de los jóvenes requiere primeramente conocer cuáles son las características del escenario económico en donde se insertan y donde pueden

¹ Dados los cambios habituales en las políticas y programas, se toman aquellas del período 2017-2019, años donde se realizaron los trabajos de campo

desplegarse sus itinerarios laborales como así también, las políticas específicas en el acompañamiento de estas trayectorias.

Para caracterizar la situación económica del cinturón hortícola del Partido de General Pueyrredón se utilizaron los datos otorgados por el Producto Bruto Geográfico (PBG) del partido del año 2012 que explican la participación en el valor agregado de sus actividades económicas². A nivel distrital, 62% de la participación se concentra en el sector terciario, 30% en el secundario y 8% en el primario (Lacaze *et al.*, 2014). Cada uno de ellos presenta distribuciones específicas a su interior que permite sentar una base para la comprensión de las posibilidades laborales que se les presenta a los jóvenes.

El sector con mayor participación en el valor agregado en el partido de General Pueyrredón es el terciario. Éste se conforma por diversas actividades: el comercio, las comunicaciones y el turismo.

El comercio (minorista y mayorista), explica 71% de todo el sector³. En el cinturón verde, prevalece la comercialización al por mayor de los productos frutihortícolas, concentrándose en los tres mercados de abasto existentes en el Partido, que se ubican en los bordes de la ciudad marplatense. *“El más antiguo es el Mercado de la Cooperativa de Horticultores (1953) y dos más recientes (diciembre 1997): el mercado de la sociedad anónima de Productores y Consignatarios del Sudeste (Pro.Co. Sud.) en ruta 226 km 7.5 y el mercado Abasto Central en ruta 88 km 3.3.”* (Viteri y Ghezán, 2011: 1). Su abastecimiento se realiza por la producción local (Jaén, Galdeano, Rodríguez, Berges, 1997), aunque en los últimos años se estarían diversificando con proveedores por fuera del propio cinturón que brindan precios más competitivos:

² El valor agregado es un concepto propio del sistema de las cuentas nacionales y por ello, debe considerarse que brinda datos económicos en tanto a los ingresos generados de la producción (Lacaze *et al.*, 2014)

³ Como segunda actividad se presenta la venta y reparación de automóviles en un 28% (Lacaze *et al.*, 2014)

“Juega mucho con esta diferencia de precios, ¿viste? Ahora, por ejemplo, están trayendo muchas cosas de La Plata, [que] es mucho más barato” (Anahí, entrevistada joven, 2017).

Los mercados de abasto son una posibilidad de movilidad social ascendente para las familias hortícolas, como ha demostrado Benencia (2016) en la *nueva escalera boliviana* (que incluye las ocupaciones de transporte y comercialización). Para muchos productores hortícolas ocupar lugares en estos mercados es una manera de controlar los precios de venta y así evitar engaños por parte de un intermediario (Benencia y Quaranta, 2009) como así también controlar qué productos ofertar (Entrevista a técnico, Mar del Plata, 2017). Siguiendo a Marioni y Schmuck (2019) el proceso de diversificación en los eslabones de la cadena de valor se da gracias a la división de tareas al interior del grupo familiar, distribuyéndose entre aquellas vinculadas al trabajo en el campo y aquellas que se vinculan a la comercialización, siendo ésta última destinada mayormente a integrantes mujeres y jóvenes del hogar.

Dadas las características de las zonas periurbanas, no puede dejarse de lado el vínculo con la ciudad, en este caso Mar del Plata. Ésta es un centro de turismo interno del país (Garazi, 2018) con un fuerte carácter estacional, concentrado en los meses de diciembre a marzo y en menor medida en el receso invernal (Gordziejczuk y Lucero, 2019). En esos periodos, aumenta la necesidad de mano de obra. Según Garazi el mercado de trabajo requiere la *“presencia de trabajadores a tiempo completo durante el periodo de vacaciones, fines de semana, feriados o fiestas”* (2018: 82). Entre las principales características, puede señalarse que es un mercado laboral con lógicas de precariedad e informalidad, donde prevalecen los trabajadores temporales (Lanari, López y Alegre, 2000; Lanari, Cutuli, Aguirre, Andreoni, Armendariz y Arocena, 2010). Por ello, los hogares que se insertan en estas distintas actividades turísticas despliegan estrategias para mejorar sus ingresos durante los meses de trabajo y así lograr ahorrar para la subsistencia en aquellos fuera de

temporada (Lanari, López y Alegre, 2000). En este sentido, los jóvenes encuentran aquí un mercado de trabajo para su inserción, durante ciertos meses del año.

El sector secundario representa el segundo con mayor participación en el Valor Agregado (VA) del partido. Dentro de este sector, se encuentran en orden de importancia, la industria manufacturera (62%), la construcción (32%) y el suministro de electricidad, gas y agua (5%). En el Mapa 2 se muestran las zonas donde se emplazan principalmente las industrias: en los límites de la ciudad marplatense, específicamente en los bordes del cinturón (mayormente en la ruta 88), en dos áreas específicas.

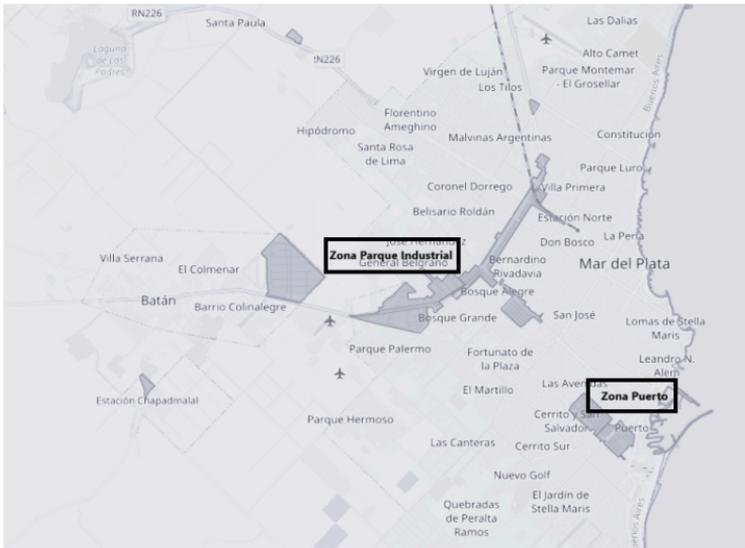
La primera es la zona del puerto de Mar del Plata donde se realizan procesos de elaboración de productos derivados de la pesca como el congelado, las conservas y de aceites de pescado. El mercado de trabajo en esta industria presenta cierta heterogeneidad en tanto a las tareas que se realizan, considerando que persiste la realización manual de algunas de ellas (el fileteado, por ejemplo) en consonancia con la existencia de maquinarias (Nogueira, 2018; Lanari y Cutuli, 2010).

La segunda área es el Parque Industrial General Savio. Cuenta con 260 hectáreas de extensión y allí, *“se han radicado importantes empresas vinculadas a la alimentación, insumos médicos, metalurgia, plásticos, construcción y otros rubros de la industria”* (CFI, 2018: 23) y Lacaze *et al.* (2014) agregan las industrias de productos químicos que empiezan a tomar mayor relevancia en los últimos años.

El Parque Industrial está emplazado a nueve kilómetros de la ciudad en la ruta 88 *“en un nudo de vías de comunicación que permite la ágil vinculación con otras localidades y con terminales de trenes, puerto y aeropuerto, permitiendo una rápida conexión con el Mercosur y el resto de los mercados”* (CFI, 2018: 23). El fácil acceso del Parque Industrial posibilita que sea una oferta laboral disponible tanto para quienes residen en la ciudad de Mar del Plata como en otras zonas del partido, como es el cinturón hortícola. En este sentido, para la

movilidad de los trabajadores se puede acceder mediante líneas de colectivos 720 y 715 (Notas de campo, 2018) que unen distintos puntos de la ciudad de Mar del Plata con la localidad de Batán y la de Estación Chapadmalal, a través de la ruta 88. A su vez, cuentan con un ramal que se desvía a El Colmenar, barrio ubicado camino a Batán.

Mapa 2. Zonas agropecuarias e industriales del Partido General Pueyrredón



Fuente Elaboración propia en base a urBASig.

Sin embargo, la industria es un mercado laboral que requiere ciertas capacidades específicas. En primer lugar, por las reglamentaciones que normativizan al sector industrial y los requerimientos de calidad. Así, prevalece la demanda de operarios calificados⁴ (torneros, soldadores y

⁴ Como se verá en la oferta educativa, desde los Centros de Formación Profesional se brindan cursos orientados a estas demandas de operarios.

desarrolladores) y para puestos de mandos medios y técnicos que requieren formación previa (CFI, 2018). Según el estudio realizado por CFI, muchas empresas contratan operarios de baja calificación, pero luego brindan capacitaciones para ellos, “principalmente en seguridad e higiene, buenas prácticas manufactureras, informáticas, normas ISO, ventas y marketing” (2018: 16). En otros casos, se demanda certificaciones externas o se realizan pruebas como paso previo a la contratación.

En tanto a la construcción, según Lacaze *et al.* (2014), el principal motor es el sector privado, siendo una actividad en crecimiento, según los datos de los permisos de obra la Dirección de Obras Privadas de la municipalidad del PGP (2019). No obstante, no puede perderse de vista que la inversión en infraestructura pública (camino, edificios estatales, escuelas, centros de salud) también presenta como elemento relevante en dicho crecimiento de la actividad.

El mercado de trabajo de la construcción es heterogéneo por los empleadores que contratan, los trabajos realizados y el tipo de tareas desarrolladas. De todas maneras, suele considerarse un mercado donde prevalecen los trabajadores temporales e informales, y en muchos casos, el cuentapropismo (Rodríguez Garzón, Martínez Fiesta y López Alonso, 2013).

Por último, se encuentra el sector primario. Según los datos de la participación en el VA del partido, entre las actividades que lo componen, se hallan principalmente la pesca (54%), seguido por agricultura (37%), la ganadería (6%) y por último, la minería (1%).

La pesca se concentra en la ciudad de Mar del Plata e incluye la extracción, recolección y posterior transformación de productos marinos como también, los criaderos (Mikkelsen, Sagua, Tomas, Massone, 2013). Si por su ubicación se excluye la pesca, la participación de la agricultura

alcanza el 83% del producto primario⁵. Las actividades del cinturón en orden de importancia son: frutihorticultura, forrajeras y oleaginosas. Según Roveretti, Atucha y Lacaze (2013), la frutihorticultura es la que otorga mayor VA a la actividad agraria.

En 2005, en el Censo Hortiflorícola de la Provincia de Buenos Aires, se relevaron 322 explotaciones agropecuarias dedicadas a las actividades a la horticultura, floricultura y fruticultura. De la superficie total del PGP, el 72% se destina a la horticultura⁶, destacándose la lechuga, tomate, zanahoria y zapallo como producciones específicas de la zona.

La horticultura es una producción que suele estar organizada familiarmente (Benencia, 1994 y 2016; Benencia y Quaranta, 2009), donde los miembros suelen insertarse laboralmente desde temprana edad. Procesos de ayuda y acompañamiento suelen estar presentes en el modo en que los niños se insertan en esta producción, siempre en el círculo familiar. Como se verá, estas inserciones tempranas se observan en el caso de los jóvenes de estudio de esta investigación. Así, se incorporan primeramente miembros del hogar y, cuando no resulta suficiente se contrata a otros trabajadores (Benencia, 1994; García, 2014). Esto sucede porque a pesar de la introducción de maquinarias, tierras y tecnologías⁷ (Lacaze *et al.*, 2014), principalmente en las cosechas se sigue demandando grandes caudales de mano de obra.

5 De esta manera, la distribución del VA primario no pesquero se distribuye en: agricultura (83%), ganadería (13%) y minería (4%). (Lacaze *et al.*, 2014)

6 Según el censo, en la provincia de un total de 188,7 mil hectáreas, se distribuye: horticultura (17%) y otras producciones (83%). Para el PGP, DE 4,7 mil hectáreas: viveros (4%), otras (24%).

7 Entre estas últimas, se encuentra principalmente la utilización de agroquímicos y de invernáculos que permiten a los productores desestacionalizar la producción y mejorar los cultivos, la calidad y el rinde por hectárea de producto (Lacaze *et al.*, 2014; Bocero y Prado, 2007-8). A pesar de ello, cuentan con un nivel de capitalización a través de invernáculos, más bajo que para el total de la provincia: siendo para el Partido del 1,5% mientras que para la provincia del 3,1% (CNA, 2002).

En la estructura productiva de la horticultura se encuentran las figuras del propietario y el arrendatario que, generalmente cuentan con pocas hectáreas de tierra para producir (Benencia, 1994 y 2016; Benencia y Quaranta, 2009). También se encuentran los medieros o porcentajeros que surgen a partir de un contrato entre (supuestos) iguales donde se distribuyen las ganancias en función de los aportes en capital y mano de obra. Si bien históricamente eran en mitades, actualmente existen en diferentes porcentajes: 70%- 30% o hasta 90%-10%. En muchas ocasiones, los porcentajeros solo aportan su fuerza de trabajo y en otras, ellos inclusive contratan mano de obra para lograr producir lo acordado. También existen peones y tanteros que trabajan como asalariados en la producción.

La denominada escalera boliviana supone la posibilidad de partir de ser un peón para llegar a ser propietario (Benencia, 1994 y 2016; Benencia y Quaranta, 2009) para ello, se torna importante las redes que se tejen entre los productores y los nuevos trabajadores.

Por ello, la horticultura además de poseer suma importancia en los alrededores de la ciudad centro, tiene una estructura productiva que posibilita aun hoy la incorporación de nuevos trabajadores, mayormente aquellos vinculados a quienes se han asentado en la zona y han pasado por un proceso de movilidad social ascendente, pudiendo así contratar mano de obra.

2.2.1 Situación laboral de los jóvenes en el PGP

En función de los datos secundarios disponibles para profundizar en la situación laboral de los jóvenes en el cinturón hortícola del PGP, se retomará un rango etario amplia para definir la juventud: de 14 a 34 años. La Ley N° 26.390 de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente, prohíbe el trabajo de menores de dieciséis años; y regula el de los adolescentes de diecisiete y dieciocho. En ese rango tienen permitido trabajar de manera

protegida, bajo ciertas regulaciones en tanto a los horarios, tareas, ramas de actividad y obligaciones que debe cumplir el empleador. Según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (CNPVyH) (2010), 62% de los jóvenes se hallaban trabajando, mientras que un 6% no poseía trabajo, pero se encontraba en búsqueda de uno (Cuadro 1). Es conveniente desagregar este rango en función del quiebre de los dieciocho años, que se establece tanto por el inicio de la edad laboral legal sin restricciones, como por la finalización teórica de los estudios secundarios (Jacinto y Millenaar, 2010; Miranda, 2008 y 2010; Miranda, Otero y Corica, 2006).

De hecho, a partir de esa edad la inactividad se reduce profundamente y se duplica la desocupación, ya que muchos jóvenes comienzan a buscar un empleo. Así a medida que se avanza en la edad que los jóvenes comienzan a ocuparse, llegando a los 34 años con más del 75% de la población ocupada. Al distinguir por género, los varones suelen representar mayores porcentajes de ocupación en cada segmento de edad. La inactividad de las mujeres puede estar explicada por la inserción en tareas del hogar (cuidado de otros miembros, limpieza, entre otras) que no son consideradas como trabajo. Las expectativas de una mejora de la situación económica se podrían reflejar en la búsqueda de trabajo y podrían estar explicando los valores de la desocupación (Bocero y Di Bona, 2014).

Cuadro 1. Condición de actividad según rango de edad por género. En porcentajes. Cinturón del PGP. Año 2010

Condición de actividad	Edad (en años)																	
	Total			14-17			18-21			22-25			25-29			30-34		
	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer
Ocupado	62	76	47	29	37	21	62	78	44	72	89	55	76	94	58	77	94	60
Desocupado	6	4	8	5	5	5	10	7	14	7	5	9	4	3	6	5	2	7
Inactivo	32	19	45	66	58	74	28	14	42	21	6	35	20	4	36	18	3	33
Total, en porcentaje	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N (Total de casos)	19.611	9.952	9.659	4.484	2.326	2.158	4.172	2.145	2.027	3.638	1.832	1.806	3.366	1.677	1.689	3.951	1.972	1.979

Fuente: Elaboración propia en base a CNPVyH 2010.

Respecto a la rama de inserción, datos del CNPVyH 2010 muestran primer lugar, se puede establecer que hay una gran heterogeneidad para todos los jóvenes. Sin embargo, la actividad terciaria prevalece como mercado de trabajo donde se insertan los jóvenes, seguido por el sector industrial. Al especificar por género, las mujeres tienen mayor presencia en las áreas de enseñanza, salud y trabajo en hogares de terceros. Los hombres, en cambio, predominan en actividades vinculadas al transporte, la construcción y la industria. Al especificar por área de residencia, en áreas urbanas el comercio es preponderante, en las áreas rurales agrupadas, es la industria. Como se ha sostenido, en el PGP el principal Parque Industrial se encuentra ubicado en la zona del cinturón verde, pudiéndose estar explicando esta mayor participación. Las áreas rurales dispersas, tienen un mayor peso de la rama agropecuaria, seguida por la industria (9%) y los servicios de apoyo (9%). En suma, las inserciones laborales juveniles en el PGP son heterogéneas, en consonancia con lo sostenido en diferentes estudios de las juventudes y ofertas disponibles en el área de estudio.

En el Cuadro 2 se puede evidenciar los niveles de formalidad en el trabajo, a partir de los jóvenes que cuentan con aportes jubilatorios. La situación varía a lo largo de la edad: los adolescentes cuentan con escasos aportes, al igual que parecieran ser las primeras inserciones laborales después de los 18. Sin embargo, en los últimos rangos de edad supera el 60%.

Cuadro 2. Jóvenes con aportes jubilatorios por rama según rango de edad. En porcentajes. PGP. Año 2010

Jóvenes con aportes jubilatorios	Edad (en años)					
	Total	14-17	18-21	22-25	25-29	30-34
% En agro	29	2	27	42	51	57
% En industria	24	3	25	36	52	51
% En comercio	25	10	34	59	68	72
% En alojamiento	30	16	40	57	67	63
% Total en grupo de edad en todas las ramas	22	11	35	52	65	70
N (Total de casos)	116.417	7.894	19.988	26.029	28.233	34.723

Fuente: Elaboración propia en base a CNPVyH 2010.

Estos valores son muy diferentes según la rama de actividad: tanto el agro como la industria son las que poseen mayores niveles de informalidad en todas las edades, alcanzado solo a la mitad de los casos⁸. Cabe recordar que la industria en esta zona es principalmente alimenticia (pesquera) como ladrillera. El comercio, brinda en casi todos los rangos etarios, mayores niveles de formalidad, al igual que el alojamiento, aunque éste último tiene la desventaja de su temporalidad.

2.2.2 Políticas de acompañamiento laboral para jóvenes

Actualmente es posible identificar ciertas políticas públicas específicas para este grupo poblacional, que buscan un acompañamiento a la inserción y trayectoria laboral de los jóvenes. Éstas se han anclado principalmente en diferentes programas de mejora en la calidad de las primeras inserciones laborales, y en menor medida, en políticas que posibilitan un sustento para momentos de desempleo. Para el partido de General Pueyrredón se retoman las principales políticas y programas que se han implementado para

⁸ Se tomaron las ramas que tienen mayor presencia en la oferta de las zonas del cinturón del PGP.

los años 2017 y 2018 que se orientan específicamente a la juventud y en segundo lugar, aquellas que son para la población en general que podrían ser utilizada por los jóvenes.

El programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo se creó en 2008 (Resolución 497/2008 del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación). Su objetivo es mejorar y generar oportunidades de inclusión sociolaboral de jóvenes de 18 a 24 años. Se orienta específicamente a quienes no hayan terminado sus estudios obligatorios y que se encuentren en situación de desempleo. Los beneficiarios deben realizar diferentes cursos para poder acceder al estipendio durante no más de 36 meses, posterior a la realización de una entrevista en la Gerencia de Empleo y Capacitación más cercana, en el caso del PGP está radicada en la ciudad de Mar del Plata (Centurión, 2018). Entre las ofertas de cursos, se encuentran: formación para el empleo, capacitaciones laborales, de apoyo para la búsqueda de empleo o certificaciones de competencias laborales. Para el año 2018, en Argentina, más de setenta y cuatro mil jóvenes eran titulares de esta asignación (Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, 2019).

Orientados a la población activa en general, en 2018 se creó el Programa “Hacemos Futuro” aglutinando los antiguos “Ellas Trabajan”⁹ e “Ingreso Social con Trabajo-Argentina Trabaja”¹⁰ (Ferrari Mango y Campana, 2018). Este programa se orienta a mejorar la autonomía económica de la población en situación de alta vulnerabilidad¹¹, desde los 18 a los 64 años. Sin embargo, en el PGP, se encuentran

⁹ Para la inclusión social de mujeres vulnerables jefas de hogar monoparentales desocupadas, que percibían la Asignación Universal por Hijo (Ferrari Mango y Campana, 2018; Hauria, 2018)

¹⁰ Para la mejora sociolaboral a través de la creación de puestos de trabajo, fomentando la economía social y el cooperativismo (De Sena y Chahbenderian, 2011; Natalucci y Paschkes Ronis, 2011)

¹¹ “Se refiere a aquellas personas que cumplan con las siguientes características: tener un hijo con discapacidad, ser víctima de violencia de género, ser víctima de trata de personas o explotación sexual, o Mujeres con tres (3) o más hijos” (Ferrari Mango y Campana, 2018: 5)

pocas ofertas de capacitaciones disponibles ligadas a este programa. En segundo lugar, se encuentra el Seguro de Capacitación y Empleo (SCyE) ratificado en 2006 a través del Decreto Poder Ejecutivo de la Nación N336/2006. Busca brindar un apoyo a personas desocupadas a través de una prestación monetaria no remunerativa y distinto tipos de apoyos de capacitaciones, intermediación laboral y asistencia técnica. También se desarrolla el Programa para la Empleo Independiente (PEI) y el Programa de Inserción Laboral (PIL).

A nivel provincial se encuentra el programa de Actividades Laborales de Autoempleo y Subsistencia (ALAS) orientado a trabajadores de la economía popular (Ley Provincial N°13.136/2003). Asimismo, el Plan de Promoción, Preservación y Regularización del Empleo (PREBA) creado en 2008 (Decreto 3379), se orienta a promocionar, preservar y regularizar el trabajo de los residentes bonaerenses.

En el contexto del PGP, existen diferentes espacios institucionales donde los jóvenes pueden orientarse para saldar dudas respecto al empleo. Las Oficina Municipal de Empleo y Capacitación funciona en la ciudad de Mar del Plata, y en el cinturón se puede encontrar en la ciudad de Batán, como oficina descentralizada permanente. Ésta última realiza el vínculo de quienes dejan sus curriculum vitae en la oficina y la sede central que concentra las diferentes ofertas y capacitaciones de empleo (Entrevista a Delegada Municipal -Oficina de Empleo, Batán, 2018).

Este apartado permitió comprender que en el cinturón existe multiplicidad de actividades económicas con dinámicas específicas y que los jóvenes se insertan de manera heterogénea en ellas. Las principales actividades a las que acceden los jóvenes se vinculan con los sectores terciarios y secundarios, en las áreas ruralizadas, el trabajo agropecuario toma mucha mayor importancia. Además, se ha podido evidenciar la existencia de políticas públicas orientadas a la juventud que brindan acompañamiento principalmente en las primeras etapas de la inserción laboral y para jóvenes en

situación de desempleo. Las políticas son de orden nacional y provincial donde la Delegación Municipal de la Oficina de Empleo, ubicada en Batán, actúa como articuladora al interior del cinturón. En muchos casos, los programas que tienen como requisito instancias educativas, cuentan con poca oferta al interior del cinturón e incluso a nivel partido.

2.3 Jóvenes y educación en el Cinturón del PGP

Las ofertas educativas también aportan a la comprensión de las posibilidades de los jóvenes en tanto a sus planes de vida en el cinturón hortícola del PGP. En Argentina, producto de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 (que incorpora el nivel secundario como instancia obligatoria) y la Ley N° 27.045 de Educación Inicial (modificatoria de la 26.206) de 2014 (que establece la sala de cuatro años), se establecen catorce años de educación obligatoria. En ese marco, cada provincia establece sus normas para adecuarse a esta legislación. En la provincia de Buenos Aires, a través de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007), se establece el sistema educativo en tres tramos: el nivel inicial (dos años como obligatorios), el primario (seis años) y el secundario (seis años). Como señala Hernán (2013) esta nueva obligatoriedad amplió la inclusión de nuevos públicos, pero visibilizó a todo un segmento de la población que no estaba siendo alcanzado y quedaba fuera de la reglamentación de la ley, particularmente en aquellas regiones del país donde la oferta educativa es deficiente. Siguiendo las edades teóricas estipuladas por la gradualidad curricular, para los catorce años se espera que se encuentren transitando la educación secundaria, llegando a los dieciocho con este nivel concluido.

En el caso de estudio de esta investigación, el cinturón hortícola del PGP, se encuentran diferentes ofertas de nivel secundario y superior, así como alternativas que posibilitan

la finalización de la educación obligatoria. Las instituciones primarias y secundarias se encuentran distribuidas en todas las localidades del partido. Existen 147 unidades educativas destinadas al nivel secundario, donde prevalece la gestión estatal (Cuadro 3) y de ella, 18 son de gestión municipal (Municipalidad de General Pueyrredón- Educación, 2019).

La Ley N° 26.206 plantea la necesidad de una mayor flexibilización en las propuestas pedagógicas para áreas ruralizadas, tal como lo son ciertas zonas del cinturón hortícola del PGP. Existen diferentes estrategias como las aulas plurigrados, los grupos multiedad, agrupamientos institucionales, la apertura de años escolares se aplican según la demanda, la adaptación de contenido al contexto social y el trabajo a través de proyectos (Casaña, 2011; Jiménez, 2007; Plencovich *et al.*, 2009). En tanto a la orientación técnica agropecuaria, en el PGP solo cuentan con una institución: en Sierra de los Padres se encuentra la Escuela de Educación Secundaria Agraria (EESA) N° 1 “Nicolás Repetto” cuya especificidad es la Producción Agropecuaria. Para otras opciones, deben trasladarse a los partidos aledaños.

Cuadro 3. Cantidad de unidades educativas de nivel secundario y matrícula según tipo de gestión. Provincia y PGP. Año 2018

	Provincia		PGP	
	Unidades Educ.	Alumnos	Unidades educ.	Alumnos
Estatal	2.360	856.157	81	28.900
Privado	1.577	496.321	66	21.980
Total	3.937	1.352.478	147	50.880

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento Anual Educativo 2018.

Además, a raíz de la Ley N° 26.206, se profundiza la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) como instancia para lograr la culminación de los estudios de quienes no

han podido realizarlo durante las edades teóricas establecidas por el sistema educativo. Por ello, establece a la EDJA como una de las ocho modalidades del sistema educativo¹² y a través de la Educación de Permanente Jóvenes y Adultas (EPJA), se profundiza el rol de los organismos gubernamentales en el objetivo de garantizar un seguimiento de jóvenes y adultos. Este rol se plasma en primer lugar, en la alfabetización y la finalización de los niveles de quienes han quedado por fuera del sistema obligatorio. En segundo lugar, en la mejora de la calidad educativa y la garantía de la “educación permanente” que engloba no solo instancias obligatorias, sino también espacios formativos complementarios (De la Fare, 2010; Millenar, 2016).

En el PGP, las instituciones destinadas a la EPJA son mayoritariamente de gestión estatal (Cuadro 4). Según el Padrón de Establecimientos Educativos de la Red Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019) se concentran en las dos localidades de mayor importancia: Mar del Plata y Batán, orientándose a saldar los trayectos de niveles primarios (42%), secundarios (29%) y también a la formación profesional (29%).

¹² Las otras siete son: la educación técnico profesional, artística, especial, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de privación de libertad.

Cuadro 4. Cantidad de unidades educativas de EPJA y matrícula. Provincia y PGP. Año 2018

	Provincia		PGP	
	Unidades Educativas	Alumnos	Unidades Educativas	Alumnos
Estatal	1.880	505.781	74	24.295
Privado	116	23.204	8	1.559
Total	1.996	528.985	82	25.854

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento Anual Educativo 2018.

Respecto a la instancia para la alfabetización y la finalización de los niveles, se mantienen las escuelas para adultos orientadas principalmente a la educación primaria, y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) creados en la década del setenta (De la Fare, 2010) que se caracterizan por poseer una mayor flexibilidad en los trayectos respecto a la educación convencional. Desde el 2008, se suman, el Plan Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y su continuación Plan FinEs 2, como un modo de adaptarse a las necesidades y a las realidades de los jóvenes. Para el PGP, se encuentran más de 300 comisiones en distintas etapas del itinerario (tanto trayecto como deudores), y suman un total de 3.447 alumnos (Relevamiento Educativo Anual, 2018).

Para nivel primario, hay cuarenta y cuatro centros de educación para adultos (tres son Centros Municipales de Alfabetización) de los cuales cinco se ubican en la ciudad de Batán. Para nivel secundario, hay 30 instituciones que se reparten entre dieciocho CENS, tres bachilleratos municipales para adultos y nueve escuelas secundarias que, además de la educación común, brindan la modalidad para adultos. A excepción de dos (ubicadas en Batán), todas ellas se hallan en la ciudad de Mar del Plata.

Respecto a la instancia para la mejora de la calidad educativa en el marco de la educación continua, se pueden identificar los Centros de Formación Profesional (CFP)

que brindan herramientas y cursos complementarios en el marco de la Educación Permanente. Éstos fueron creados por el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y transferidos a las provincias en los años 90 y ya desde sus inicios se vinculaban con otras instituciones: sindicatos, empresas y mayormente, municipalidades (Jacinto, Lasida, Ruétalo y Berrutti, 1999). Actualmente, se encuentran reglamentados por la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional (2005) y se orientan a la formación para el trabajo, posibilitando a la población realizar cursos desde los 16 años de un año máximo de duración. Una vez finalizados, se otorgan títulos habilitantes para ejercer ciertos oficios técnicos tradicionales con salida laboral rápida (Millenaar, 2016). No obstante, Jacinto *et al.* señalan que “*más allá del tema de las competencias laborales específicas, son cada vez más importantes las competencias generales consideradas básicas*” (1998: 27) en cierta manera *compensatorias* respecto a habilidades que deberían obtenerse en los niveles obligatorios. Por ello, en muchos casos, los CFP brindan ofertas de cursos de herramientas de uso transversal para diferentes salidas laborales.

En el PGP hay veintidós CFP, de las cuales solo tres son privados, y, nuevamente, están concentrados mayormente en la ciudad de Mar del Plata. En la zona de Batán, solo hay un CFP (sin contar al perteneciente a la Unidad Penitenciaria Batán N°15) de gestión municipal que se ubica en las cercanías de la ruta 88. En estos centros se dictan diferentes oficios y cursos de perfeccionamiento en las áreas de: administración, jardinería, artes visuales, corte y confección, artesanías, electricidad y electrónica, estética, gastronomía, hotelería, industria, mecánica, oficios manuales, robótica, servicio de salud, tecnología, turismo e idiomas. La posibilidad de realizarlos deriva no sólo de la amplia oferta, sino también de cargas horarias semanales y de duración (desde bimestrales hasta bianuales). Por ser parte de la enseñanza oficial, otorgan titulaciones certificadas por el Estado provincial y municipal. Si bien no se cuenta con la

matrícula para estos cursos, como se observará en el capítulo 4, estas opciones de educación formal no obligatoria son frecuentemente utilizadas por los jóvenes, tanto para cursos de oficios como de herramientas transversales.

Para el nivel superior, la oferta se concentra en la ciudad de Mar del Plata. Como señala Mollis “*no obstante la gran expansión y el crecimiento de la cobertura de la educación superior en Argentina en las últimas décadas, su distribución y características distan de ser homogéneas en las distintas provincias y regiones.*” (2008: 515). De hecho, en el cinturón no existe oferta de nivel superior (ni en educación terciaria ni universitaria), por eso, la ciudad de Mar del Plata actúa como receptora de los jóvenes que quieren continuar sus estudios.

Dentro de las posibilidades, se abre la gestión privada como oferta terciaria y universitaria, además de la estatal. En tanto a la accesibilidad espacial, a dicha oferta educativa en la ciudad se puede llegar por medios de transportes públicos (colectivos de línea interurbanos), aunque persisten dificultades para los pobladores (Orioliani, 2016). El principal problema radica en el rango horario y la frecuencia limitados de los transportes públicos, que afectan directamente al acceso a las distintas instituciones, más aún cuando éste supone cursar varios días y/o en horarios nocturnos.

En tanto a la educación superior no universitaria, el Relevamiento Anual realizado por Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, para el 2018, registra en el PGP treinta y nueve instituciones educativas con una matrícula de 10.304 alumnos, que se corresponde a un 5% del alumnado de la provincia (Cuadro 5).

Los institutos de gestión privada duplican a los estatales, aunque la matrícula es levemente mayor en estos últimos, mostrando también su sobrepoblación en comparación con el privado: por cada unidad educativa de gestión estatal hay 436 alumnos, contra 178 por cada privada. En parte, esta situación puede ser explicada por los costos que

implica la inserción en la educación privada (Mollis, 2008). De hecho, en los jóvenes de estudio de esta investigación, la inserción en instancias superiores suele darse en instituciones de gestión estatal para nivel universitario, y privada para terciario. De las treinta y nueve instituciones, diez son de formación docente y el resto de formación técnica en distintas áreas: salud, administración, ciencia de la información, artes, ciencias sociales y naturales.

Cuadro 5. Cantidad de unidades educativas de nivel superior no universitario y matrícula según tipo de gestión. Provincia y PGP. Año 2018

	Provincia		PGP	
	Unidades Educativas	Alumnos	Unidades Educativas	Alumnos
Estatal	320	167.294	13	5.676
Privado	283	56.999	26	4.628
Total	603	224.293	39	10.304

Fuente: Elaboración propia en base a Relevamiento Anual Educativo 2018.

La oferta universitaria tiene como instituciones estatales a la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y la sede de la regional de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). La UNMdP contaba en 2017 con 30.313 alumnos (Secretaría de Políticas Universitarias, 2019). Dentro de su oferta educativa, se encuentran las carreras de grado de diversos campos disciplinares, y que poseen como título intermedio tecnicaturas orientadas (Cuadro 6). La UTN presenta una orientación hacia las ciencias exactas, específicamente hacia las carreras de ingeniería naval y pesquera

y siete tecnicaturas. Para su ingreso se requiere realizar un curso de verano de “Introducción a la universidad” y matemáticas en ciertas carreras.¹³

Cuadro 6. Oferta de instituciones educativas universitarias por área de estudio y gestión. PGP. Año 2019

Oferta disponible	Institución	Tipo de gestión	Área				
			Ciencias Aplicadas	Ciencias Básicas	Ciencias de la Salud	Ciencias Humanas	Ciencias Sociales
	UNMDP	Público	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	UTN		Sí	Sí	No	No	Sí
	Atlántida Argentina		Sí	No	No	Sí	Sí
	Bristol (en articulación con UNQui)	Privado	No	No	No	Sí	No
	CAECE		Sí	No	No	Sí	Sí
	Escuela Universitaria de Teología		No	No	No	Sí	No
	FASTA		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia en base a información disponible en las webs institucionales.

Las universidades privadas cuentan con ofertas de diferentes áreas superpuestas a las instituciones estatales. Como señala Mollis *“los sectores [público y privado] que lo conforman nunca establecieron canales de articulación entre los distintos tipos de formación que el nivel superior brindaba (universitaria y no universitaria) y nunca se reciclaron las ofertas educativas ya instaladas”* (2008: 514).

Hace ya algunos años, las instituciones privadas articulan con universidades públicas para que los graduados de sus carreras terciarias puedan continuar estudiando y así obtener títulos universitarios. Este es el caso del Instituto Bristol que, en articulación con la Universidad Nacional de

¹³ Debe aclararse que desde 2015, mediante la reforma a la Ley de Educación Superior N°24.521, se inhabilita a las instituciones a exigir un examen de ingreso para acceder a la carrera, teniendo como único requisito haber aprobado la educación secundaria. Esto supuso una apertura a nuevos estudiantes a insertarse en la educación superior.

Quilmes (UNQui), brinda a los graduados de las carreras terciarias la posibilidad de continuar sus estudios, reconociéndoles las materias ya realizadas.

La oferta a distancia e intensiva también está presente en la zona. La universidad CAECE, la UNMDP y FASTA poseen carreras bajo estas modalidades, que flexibilizan los horarios de los cursos y la asistencia. Ciertos institutos terciarios también tienen esta modalidad, que también permite acceder a instituciones de otros lugares del país (como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). No obstante, debe considerarse que el acceso a internet (wifi) en algunas zonas es más limitado, teniendo que depender de los datos de telefonía móvil y/o de acercarse a algunos puntos del cinturón como bares y plazas¹⁴ que proveen el servicio.

2.3.1 Situación educativa de los jóvenes en el cinturón del PGP

En tanto a la situación educativa de los jóvenes del cinturón del PGP, se utilizaron los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010). Considerando desde los dieciocho años (edad teórica de finalización del nivel secundario) se evidencia que, en todos los rangos etarios, más de la mitad de los casos no lograron alcanzar el nivel estipulado para su edad. No obstante, este valor disminuye a través de los años (Cuadro 7) mostrándose un leve aumento de los casos que sí lo hacen a medida que se avanza en la edad.

Las mujeres poseen mejores niveles educativos, superando en diez puntos porcentuales para cada categoría a los varones. En los hogares, se suele priorizar que ellas continúen sus estudios y los hombres realicen actividades laborales, lo que podría estar explicando estas diferencias,

¹⁴ A través de un acuerdo entre el Ministerio de Modernización de la Nación y la Municipalidad de General Pueyrredón (Municipalidad de General Pueyrredón- Comunicación, 2019a)

pero, si bien obtienen mejor rendimiento académico, luego, esto no se traduce en mejores oportunidades para ellas (Acker, 1995).

Al focalizar en la inserción en la educación superior, se observa que cerca del 10% de los jóvenes en cada rango accede a ella. Los niveles terciarios presentan un ligero porcentaje mayor de culminación respecto a los universitarios. Además, los valores de quienes no completan dicho nivel se reducen a medida que se avanza en la edad, seguramente ligado a que las trayectorias de educación superior tienen tiempos más prolongados que los estipulados por los planes de estudio (tres años para terciario, cinco años para universitario).

Estos resultados se encuentran en línea a lo observado por Terigi (2007). Según esta investigadora, las trayectorias educativas de los jóvenes se traslucen en itinerarios disímiles que no siempre responden a aquellas planteadas desde las edades teóricas estipuladas para las distintas instancias educativas.

Cuadro 7. Máximo nivel educativo alcanzado según rango de edad y género. En porcentajes. Cinturón del PGP. Año 2010

Máximo nivel educativo alcanzado (%)	Edad (en años)																	
	Total			14-17			18-21			22-25			26-29			30-34		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Inicial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Primario completo	19	21	16	4	5	3	12	15	9	18	21	15	28	32	24	34	38	30
Primario incompleto	12	14	10	15	18	12	10	12	8	10	12	9	11	14	9	12	14	11
Secundario completo	18	16	20	1	1	0	19	18	20	27	24	29	27	25	29	21	18	23
Secundario incompleto	42	41	42	80	75	84	47	47	47	32	33	31	21	22	20	19	19	20
Superior no univ. completo	2	1	2	0	0	0	0	0	0	2	1	2	3	2	4	4	2	6
Superior no univ. incompleto	2	1	3	0	0	0	4	2	6	3	2	4	3	1	4	2	2	3
Universitario completo	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	1	3	3	2	3
Universitario incompleto	4	3	6	0	0	0	7	5	9	7	6	8	5	3	6	4	4	5
Total en porcentaje	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N (Total de casos)	19.260	9.751	9.509	4.405	2.274	2.131	4.105	2.103	2.002	3.569	1.795	1.774	3.307	1.642	1.665	3.874	1.937	1.937

Fuente: Elaboración propia en base a CNPVyH 2010.

2.3.2 Políticas para los itinerarios educativos

Producto de las legislaciones en tanto a la obligatoriedad educativa y en articulación con las políticas destinadas a la juventud, los programas gubernamentales de seguimiento educativo son de suma importancia a la hora de comprender la situación de los jóvenes en tanto a la educación.

En 2014 se crea el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) o Becas Progresar *“con el fin de generar nuevas oportunidades de inclusión social y laboral a los jóvenes en situación de vulnerabilidad a través de acciones integradas que permitan su capacitación e inserción laboral”* (Artículo 1 – Decreto 84/2014). El programa se orienta a jóvenes de 18 a 24 años en situación de vulnerabilidad económica familiar que no se encuentren cobrando ningún tipo de plan social (Cuadro 8). Por un lado, busca contribuir a la finalización de la educación secundaria (Del Valle, Boga y Retamales, 2014). Por otro lado, hay becas que se orientan a la continuidad en el nivel superior tanto a carreras de formación docente como para educación superior. Ambas tienen carreras específicas que conforman parte del área estratégica, en el marco del Plan Estratégico Nacional (2016- 2021) *“Argentina Enseña y Aprende”* del por entonces Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Por último, se otorgan becas para formación profesional de carreras seleccionadas por el Ministerio de Educación. Para los trayectos superiores, los montos se actualizan con la acumulación de años de estudio. Como requisito de continuidad en el programa es necesario mantenerse como alumno regular durante todo el año y siendo *“obligatorio aprobar el año que se está cursando para continuar en el programa”* (Argentina – Ministerio de Educación, 2019^a: s/p).

En el PGP, para la educación superior delimitada como estratégica, se encuentran diversas carreras universitarias y terciarias de la UNMDP y la UTN y otras carreras terciarias de cuatro institutos superiores vinculadas a las áreas establecidas como prioridad para el Ministerio de Educación,

aunque no contemplan la especificidad del espacio del cinturón en tanto a las producciones agropecuarias. Por otro lado, los CFP también cuentan con cursos considerados estratégicos en toda la oferta para el Partido (Argentina – Ministerio de Educación, 2019b).

Del mismo modo, el Estado Nacional para el nivel secundario otorga becas de perfeccionamiento en temas considerados estratégicos para secundarios técnicos (Becas Puro Código) (Argentina – Ministerio de Educación, 2019c) y de apoyo a la escolaridad a ciertos grupos delimitados (estudiantes de pueblos originarios, apadrinados por el Poder Ejecutivo Nacional, hijos de veteranos de guerra de Malvinas, en Protección de derechos).

Cuadro 8. Condiciones de Becas Progresar según tipo de nivel. Año 2019

Tipo	Subtipo	Edad	Monto a 2019	Otras condiciones
Educación obligatoria	Generales	De 18 a 24 años	10 cuotas de \$1750	No superar los 3 salarios mínimos en el grupo familiar. No cobrar otras asignaciones Ser argentino o naturalizado.
Formación profesional			10 cuotas de \$1750	
Formación docente	Estratégicas	De 18 a 24 años (extensible a 30)	10 cuotas de \$2250 a \$2700	
	Pueblos originarios			
Educación Superior	Universitaria estratégica		10 cuotas de \$2550 a \$6900	
	Universitaria Generales		10 cuotas de \$2250 a \$3250	
	Terciaria estratégica	10 cuotas de \$2500 a \$3650		
	Terciaria Generales	10 cuotas de \$2250 a \$2700		

Fuente: Elaboración propia en base a normativas y resoluciones.

A nivel provincial se cuenta con ayudas económicas de “Boleto Estudiantil” para alumnos de la educación obligatoria, y si bien contempla el nivel superior, los estudiantes de las instituciones del PGP no se encuentran incluidos. No obstante, el Estado Nacional brinda el beneficio de tarifa

social en transporte público que descuenta un 55% del pasaje a quienes sean titulares de los Programas de Becas Progresar y Hacemos Futuro. A nivel municipal, el boleto estudiantil contempla tanto alumnos del nivel primario e inicial y secundario de escuelas estatales como aquellos de Escuelas de Formación Profesional, municipales o provinciales y del Plan FinEs (Municipalidad de General Pueyrredón – Comunicación, 2019b).

Las universidades mismas cuentan con sistema de becas de ayuda. La UNMdP posee becas de ayuda económica para estudiantes que se orientan a alumnos de las distintas facultades con alto rendimiento académico (primeramente, eran destinadas a alumnos con el 60% de las materias aprobadas (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019a). Desde el 2010, se amplía a alumnos del primer y segundo año que cuenten con una situación socioeconómica desfavorable. Contempla Becas de Apuntes (parcial o total de los módulos de fotocopias de las cátedras), de Comedor Universitario (costo diario de comida) y de Transporte (total o parcial del transporte urbano para las facultades de Arquitectura, Ciencias Económicas, Ingeniería y Psicología) (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019b).

En consonancia con las políticas de extensión de la UNMdP, la facultad de Ciencias Económicas realiza la Feria de Empleo que genera redes con distintas empresas para estudiantes y graduados (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019c). Por otro lado, la universidad organiza la Muestra Educativa donde confluyen distintas instituciones públicas de Educación Superior del PGP. En ellos, se exponen los requisitos y trámites para ingresantes, las diferentes ofertas educativas existentes como también, talleres de orientación vocacional.

Las universidades privadas también proponen becas de ayuda económica orientadas a los alumnos en general y a casos específicos. Por citar ejemplos, en FASTA existen diferentes reducciones de los aranceles para los ingresantes de matrícula y cuotas (Universidad FASTA, 2019a) hasta

un programa de beca al mérito donde para adquirirlas, son evaluados por una comisión especializada de la universidad en tanto a los contenidos específicos de las carreras como de los valores de dicha institución (Universidad FAS-TA, 2019b: s/p). Del mismo modo, la Universidad CAECE cuenta con este tipo de beca al mérito para ingresantes con niveles de excelencia en los promedios del nivel secundario y otras ayudas económicas. Éstas últimas son para quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad económica, y el trámite se completa cuando *“una asistente social visitará el hogar de los postulantes con motivo de mantener una entrevista con el núcleo familiar”* (Universidad CAECE Sede Mar del Plata, 2019, s/p). Como se verá en el capítulo 4, muchas de estas becas son utilizadas por los jóvenes, tanto las que brinda el Estado como aquellas otorgadas por las instituciones, principalmente, la UNMdP. No obstante, el principal inconveniente es la falta de difusión haciendo que muchos de ellos no las conozcan.

A nivel distrital, se implementa el Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envión” dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, que brinda diferentes cursos y acompañamiento a personas de 12 a 21 años (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2019). El ingreso al sistema es a través de una participación constante de los jóvenes en el Programa, y es a partir de allí que comienzan a cobrar un estipendio, siendo que hasta los 18 años lo cobran a través de la familia. Por tanto, los referentes del programa son los que recaen el relevamiento de información¹⁵. El dispositivo se conforma por Equipo técnico, tutores, talleristas y beneficiarios, siendo

¹⁵ En cada sede, se llena una ficha donde se rastrea la información de cada uno de los jóvenes a través de un censo con datos de los jóvenes plausibles del estipendio, focalizando en los sociodemográficos: ingresos familiares, salud, educación, conformación de grupo laboral de todo el grupo familiar. Las mismas instituciones sociales (escuelas, iglesias, organizaciones no gubernamentales) acercan la información de los jóvenes o mismo pueden acercarse por contactos o por interés de las actividades.

que estos últimos pueden transformarse en tutores educativos si son mayores de 18 años. Los tutores intermedian entre el equipo técnico y los beneficiarios, acompañando los talleres y trayectos. Para el PGP funciona en diferentes sedes y en particular en el cinturón, se encuentra el “Programa Enviñón Batán”. Este cuenta con 80 jóvenes incluidos con beca, y más de 150 que participan en las actividades de taller y salidas recreativas (Entrevista a Referente Enviñón Batán, octubre 2018).

2.4 A modo de síntesis

Tanto el contexto económico-laboral como el educativo aportan elementos importantes para comprender la situación sociohistórica desde la que los jóvenes conforman sus planes de vida. No puede perderse de vista que, para estos jóvenes, la territorialidad se pone en juego porque residen en el periurbano de una ciudad de suma importancia como es Mar del Plata. De allí, es necesario considerar la particularidad del cinturón, pero no puede dejarse de lado, el escenario distrital.

En tanto a la situación económica se ha podido evidenciar que el sector terciario prevalece a nivel distrital. El comercio es la actividad de mayor importancia en este sector, tanto minorista como mayorista. Por ello, se presenta como un mercado de trabajo donde los jóvenes suelen insertarse. Según los datos del censo 2010, la actividad comercial prevalece como rama de incorporación para los jóvenes del partido. Para aquellos que residen en el cinturón y se dedican a la horticultura, el comercio puede permitir procesos de movilidad ascendente a través de la venta de sus propias mercaderías. Así, en el propio cinturón están radicados los principales mercados de abasto del partido, posibilitándose ser una opción de cercanía para los jóvenes.

La importancia del sector industrial se da tanto a nivel distrital como en el propio cinturón por el emplazamiento del parque industrial, que brinda una opción accesible para los jóvenes. De hecho, se ha observado que para aquellos que residen en zonas ruralizadas, un amplio porcentaje se incorpora laboralmente en esta rama.

Por último, el trabajo en las ramas primarias es propio de las áreas rurales, principalmente en la importancia de la horticultura, aunque no puede perderse de vista otras actividades. Asimismo, existen las tareas y puestos que se derivan de la producción hortícola, como parte de sus cadenas de valor: el transporte y la comercialización (por mayor y menor) presentes en las inmediaciones del cinturón y que son una oferta posible para los jóvenes cuyas familias vienen dedicándose a esta producción.

En tanto a la educación, debe señalarse que para los niveles obligatorios, muchas instituciones aplican estrategias pedagógicas específicas. A pesar de encontrarse en una zona con fuerte presencia de la actividad agropecuaria, solo cuenta con una escuela de orientación técnica en esta rama. Las ofertas de nivel superior se concentran en la ciudad de Mar del Plata (de gestión estatal y privada). Lo mismo sucede con los Centros de Formación Profesional, a excepción de uno que se encuentra en la ciudad de Batán, en la cercanía de la ruta 88. Estas ofertas se encuentran acompañadas por diferentes políticas tanto estatales como institucionales que fomentan la continuidad educativa, como son las becas de ayuda económica o de apuntes, transporte y comedor (propias de la universidad pública) como las de ayuda económica y seguimiento (propias del Estado nacional). Ambas suponen una mejora en las posibilidades de los jóvenes para incursionar por la educación. Se ha evidenciado que para los jóvenes del cinturón las trayectorias difieren de aquellas estipuladas teóricamente desde las curriculas de los niveles. Para los mayores de 18, más de la mitad de los casos no ha terminado la escolaridad obligatoria, En tanto a aquellos

que sí finalizan el secundario, son pocos los que continúan sus estudios superiores. Entre quienes sí lo hacen, se orientan mayormente a la educación universitaria y en segundo lugar a la terciaria. Es decir, los jóvenes parten de puntos distintos para proyectarse a futuro, algo que será de importancia al momento de indagar en sus historias de vida.

3

Experiencias sedimentadas de trabajo

3.1 Introducción

Este capítulo interpreta las sedimentaciones laborales de los, a partir de las entrevistas realizadas. Se identifican dos modos de interpretación por parte de los jóvenes: A) a través de la ayuda a sus familias; B) como trabajo propiamente dicho. A partir de allí, se buscó realizar el itinerario que siguieron a esas primeras experiencias, centralizando en quienes se mantienen en estas primeras inserciones y quienes no; buscando continuar el recorrido de sus relatos de vida.

3.2 De quienes se inician como ayuda

En este apartado se buscará comprender cómo han sido los inicios de los jóvenes en la actividad productiva para quienes lo han sedimentado como ayuda. Como se ha señalado anteriormente, es frecuente que los miembros jóvenes de las familias agropecuarias comiencen a trabajar tempranamente en la producción (Aparicio, 2007; Nessi, 2016; Padawer, 2010; Rausky, 2009), inclusive en el mundo campesino (Aparicio, Re y Vázquez Laba, 2009) o de la agricultura familiar (Neiman, 2013). Esto también sucede en la horticultura del PGP.

El inicio de algunos jóvenes entrevistados, entonces, se dio desde su infancia en las actividades desarrolladas por los miembros mayores de sus familias tanto en la producción hortícola como en la comercialización. Los jóvenes sedimentan esta primera inserción en la ayuda de una manera particular: desde un marco de cuidado que las mismas familias recrean.¹ En este primer agrupamiento se presentan los casos de Alma, Anabel, Anahí, Belén, Claudia, Delfina, Diego, Gastón, Mario, Marta, Miguel, Ricardo y Victoria, en cuyos relatos emergen las dimensiones planteadas en el primer subapartado y que luego diversificarán en sus itinerarios.

3.2.1 Sedimentaciones sobre la ayuda

El inicio como ayuda toma diferentes significaciones para los jóvenes que están presentes al momento de comprender sus planes de vida. Así, se puede sostener que la noción de ayuda al trabajo realizado por sus padres se evidencia en tres dimensiones:

1. La flexibilidad: organización del tiempo; de tareas; la disminución relativa de la responsabilidad; la retribución vinculada con una cuestión colectiva (*fondo común*).
2. El aprendizaje: trasmisión de conocimientos-aprendizaje; el espacio para la curiosidad.
3. Las múltiples significaciones del campo como espacio para el juego, la recreación y encuentro con otros.

¹ La cuestión del cuidado ha sido ampliamente discutida por diversos autores, denotando el carácter contextual sociohistórico y cultural (Liebel, 2003; Fisher y Tronto, 1990). En este caso se hace referencia al cuidado no como una mercancía o un tema jurídico, sino ligado a la cuestión afectiva del concepto (Batthyany, 2004) *“debido a que involucra también emociones que se expresan en el seno familiar al mismo tiempo que contribuye a construirlas y mantenerlas”* (Aguirre y Ferrari, 2014: 49).

En tanto al primer punto, la flexibilidad, se sedimenta por los jóvenes de cuatro maneras: a) en tanto a la organización del tiempo; b) tipo de tareas, c) la responsabilidad; d) el tipo de retribución.

Los relatos que siguen permiten comprender cómo sedimentan la flexibilidad en tanto a la organización del tiempo cuando se iniciaban de niños en el marco de la ayuda a sus familias. Tanto para Claudia, Miguel y Anahí, las jornadas donde acompañaban a sus padres eran reducidas y también abiertas a la posibilidad de no hacerlas si surgía otra actividad para realizar. Los ejemplos de los tres jóvenes muestran cómo, al retomar sus experiencias de inicio, el lugar flexible del tiempo que le destinaban a la actividad laboral era poco y no les conllevaba superponer con otras actividades.

Claudia recuerda: *“No es que iba todo el día, pero sí hacía un poco...”*, denotando que no hacía la una jornada extendida, pero aportaba desde sus posibilidades al grupo familiar. De la misma manera, Miguel sedimenta la flexibilidad horaria en la que trabajaba *“a veces no iba a trabajar, me quedaba estudiando”*, evidenciando que otras actividades tomaban mayor importancia al momento de ayudar a su familia. Del mismo modo, Anahí cuenta: *“capaz que una hora, media hora. (...) Si quería, iba, si no quería, no iba. O por ahí si mi mamá se iba a trabajar y yo hacía las cosas de la casa, no sé, lavar los platos, hacer las camas, barrer, limpiar.”*. Para Anahí, el trabajo en la horticultura suponía solo una hora de tiempo, siempre y cuando ella quisiera realizarlo. Pero también, su ayuda se destinaba a realizar las actividades que a la madre le impedía dedicarse de lleno a la quinta.

Como segundo aspecto de la dimensión de la flexibilidad se evidencia en tanto a la descripción de las tareas que realizaban. Los jóvenes interpretan que no les conllevaba un esfuerzo grande realizarlas: *“Ponele, hacía, cuando juntaba verdura, que es: cortar, atar, digamos”*. En el mismo sentido, Anahí, detalla sus primeras tareas en la horticultura:

¿Qué empecé a trabajar? Y ponele, así, cualquier cosita, 13, 14 años... En el campo, por ahí carpir², eso o ayudarle, viste que cosechar tomate, sacar los tomates y ponerle el cajón a mi papá, todas esas cosas, con mi familia, nunca fuera de ahí (...) Como te digo era muy poco, (...) depende lo que había que hacer

Ambos relatos permiten evidenciar la sedimentación que hacen estas jóvenes sobre la ayuda, percibida por ellos como flexible, pero sin dejar de lado la importancia que tienen en tanto aporte a la familia y a la producción. La tarea de carpida es central para un buen crecimiento de la verdura, mientras que la cosecha requiere conocer en qué momento los productos están listos para comercializarse.

El tercer punto de esta primera dimensión tiene que ver con la baja responsabilidad en tanto a las tareas que realizaban. Los jóvenes la sedimentan en función de cómo trabajan actualmente o cómo observaban el trabajo de los mayores. Se puede retomar el inicio de Miguel quien ayudaba a su familia en el transporte de productos alimenticios. *“Cuando yo era más chico, yo ayudaba a mi hermano, me dijo ‘vamos si querés’. Como [que] no [tenía] tanta responsabilidad, hacía lo que quería, en primer año o en la primaria”*. Lo central en este relato es el señalamiento en tanto a la escasa responsabilidad con la que él retrotrae esta experiencia, que después será clave al momento de narrar cómo se desenvuelve en la actualidad en esta ocupación, con mayor responsabilidad.

Una cuarta forma en que se expresa la flexibilidad en los relatos de los jóvenes es la retribución por las tareas que realizaban en el marco de la ayuda. Ellos sedimentan esa ayuda como una motivación *para*, en tanto comprendían que aportaban a su familia, al sustento cotidiano y a las actividades productivas en el marco familiar: retomando la idea

² Implica la limpieza de la tierra para quitar las hierbas silvestres.

de “*fondo común*” como noción referente a los pagos. Así, éste se enfrenta a la exigencia de un salario o una retribución fija por sus tareas realizadas, tal como relata Anahí:

Es ayuda... es ayuda en fondo común, o sea... toda esa plata que queda es ayuda, es parte de todos, o sea si yo necesito plata, mi papá me la da. O sea, yo no le voy a decir ‘págame lo que hice’ o ‘págame mi trabajo’ porque... no me gusta. Si yo necesito plata, él me la da... pero yo no le estoy ‘dame, dame, dame’.

Anahí, por su parte señala:

Como es una cuestión familiar, también juega esto de la familia, es difícil. Va todo a un fondo común ponete para conseguir comprar algo, comprar, tener ahorro para el día de mañana comprar más tierra, es un acuerdo, ponete. Manejaba la plata mi papá ponete, yo le pedía: ‘pá, bueno, voy a salir’ y me daba la plata. No es que decía ‘bueno, toma tu sueldo’ ¿entendes? Era más familiar.

De la misma manera, Victoria, quien actualmente trabaja en el puesto en el mercado de abasto de la ruta 88, relata:

es familiar (...) uno se compra una cosa, el otro se compra otra cosa... con esa plata se van comprando cosas... cosas en común, pero no sé... yo necesito, ponete, una galletita, una almohada, tengo... voy y agarro. Bah, la mayoría de que es la gente boliviana lo hace, no es tanto como acá que... qué sé yo... cada uno tiene su sueldo, cada uno tiene su cosa, o todo compartido... vos cobras esto, tenés que pagar la mitad de esto... no, acá no

Esta noción del *fondo común* es un elemento que se mantiene hasta la actualidad en sus experiencias en el marco de la ayuda, valorado positivamente en sus relatos. Para ellos, el trabajo en conjunto con su familia supone una colectivización del trabajo como de los resultados. Pero también,

como se verá, la idea del fondo común también será un elemento que ayudará a comprender por qué los jóvenes elijen alejarse del círculo familiar.

Bajo estas cuatro formas en que se expresa la flexibilidad, los jóvenes sedimentan su paso a través de la ayuda en la horticultura y las actividades de comercialización de esta producción, pudiéndose sostener que lo hacen con una valoración positiva sobre ese inicio en ella. Si bien existía la necesidad de que los miembros más chicos aportaran a través de tareas y de tiempo al sustento cotidiano, la posibilidad de hacerlo en el marco familiar les brindaba ciertos márgenes de libertad en el modo de desenvolverse. Esto deriva de que los primeros pasos por la actividad productiva se dieron en un marco de ayuda de los miembros mayores que se plasma también, en las próximas dos dimensiones y en sus planes a futuro.

La segunda dimensión rescatada por los jóvenes tiene que ver con el aprendizaje, noción ampliamente indagada desde la literatura especializada en el trabajo de niños (Aparicio, 2007; Macri, 2010; Padawer, 2010 y 2015). En la voz de los jóvenes, ese aprendizaje se sedimenta a través de la transmisión de conocimientos de los miembros mayores hacia ellos y como producto de su propia curiosidad.

En cuanto a la transmisión de conocimientos, Marta señala que su inicio en el trabajo fue en la horticultura acompañando a su madre. Su aprendizaje y primera aproximación a las tareas del campo no las considera trabajo, sino producto del propio devenir cotidiano que se trasluce en una ayuda:

Y yo ahí ponele que tenía cinco, tres, cuat...tres por ahí cuando estábamos en la cosecha del tomate... Entonces nosotros íbamos con mi mamá y nos llevaba. Por ejemplo, le decía mi mamá “¿ese tomate está?” y lo metíamos al cajón, pero no...yo no lo considero...no lo consideraría trabajo.

Belén señala que su inicio en las tareas:

me llevaban para ayudar o para que vea más o menos cómo se hacen las cosas. Yo primero empecé copiando lo que hacía mi abuela y lo que hacía mi tía. Si ellas estaban carpiendo, me gustaba saber cómo es carpir, que sería como “desyuyar” la planta.

Ambas citas muestran el trabajo como ayuda a la familia como manera de transmitir saberes vinculados a la horticultura: la selección de los productos, el embalaje, la carpida (que implica la limpieza de la planta).

En conjunción con el proceso de aprendizaje también se encuentra la curiosidad, como sedimentación de la ayuda y motivación *para* sostenerse en la actividad productiva. Resulta interesante como Belén relata que desde temprana edad tenía interés por la producción:

Después ya a eso de los seis me daba curiosidad cómo ataban los paquetes de acelga, o cómo hacían las jaulas de lechuga... después me gustaba siempre seguir a mi tía porque como ella era la encargada, tenía que caminar por las quintas y ver qué estaba por sacar, qué no, qué había que comprar, remedios, qué había que curar, qué no y bueno... y ahí aprendí varias cosas, los nombres de las verduras... me intrigaba bastante cuánto tardaban en crecer

La transmisión de conocimiento por parte de su tía hace mella en su relato, pero a partir del modo en que ella misma lo interpreta en tanto a su itinerario en la horticultura y su interés por ella. *“Cuando ya tenía siete años me gustaba quedarme ahí [la quinta], no me gustaba venir acá [Batán, su actual lugar de residencia], me gustaba quedarme ahí, pero como yo iba a la escuela, en primero me tenía que quedar acá”*.

Algo similar sucedía con Delfina: *“La primera tarea fue cosechar chauchas porque a veces uno es chico y es curioso, quiere ayudar, a veces uno quiere hacer lo que hace el papá, la mamá”*. Como han sostenido Liebel y Saadi (2011), en los relatos se ponen en valor los sentimientos que les emergían al momento de ayudar a sus familias, como la curiosidad y el

gusto por estar en la quinta y participar de la producción. Estas decisiones evidencian el rol activo que ya desde niños tienen en sus propias elecciones.

Este punto se relaciona con la última dimensión, la quinta como lugar de interés. Se puede retomar el relato de Marta, quien señala:

me acuerdo que...que cosechábamos, pero...tampoco tanto, en realidad era como una visita general a la quinta, porque generalmente nos quedábamos a jugar con mis hermanos, porque mucho tampoco podíamos hacer. Nosotros les pedíamos que nos lleve. Más por ahí por el hecho de ser más chicos, porque no sé...vos le decías a un chico “¿vamos a la laguna?” y bueno, para mí la quinta era como la laguna, ¿viste?

En este relato Marta conjuga los elementos anteriormente explayados: el campo para estos jóvenes que se han insertado a través de la ayuda, se desdibuja como mero espacio de trabajo para tomar otras formas, como el esparcimiento, el juego, el encuentro con sus hermanos y pares. Anabel señala algo similar:

A veces iba, pero a jugar... sí con mi hermano... De todo, con una tierra ahí... (Ríe) Sí porque éramos chicos de campo...somos chicos de campo y así que bueno... mucho a las escondidas y a la mancha... y había árboles re grandes ahí y bueno, hacíamos tipo una casita... jugábamos a las casitas y teníamos a mis primas que también vivían ahí... en la misma quinta.

En síntesis, la importancia de estas primeras inserciones para el análisis de los proyectos y los planes de vida de los jóvenes respecto a la horticultura radica en los diferentes matices que tiene el trabajo en esta actividad. El momento de inicio a través de la ayuda a la familia les posibilita a retrotraerse a esas experiencias sin ubicar las exigencias de esta producción. De esta manera, el marco de cuidado que otorga la familia se expresa, según los jóvenes, en la

selección para los niños de las tareas que requerían menor esfuerzo físico, con tiempos acotados para poder dedicarse a otras actividades y por, sobre todo, de una menor exigencia. Porque, además, hasta estas primeras inserciones, el trabajo es considerado desde el solapamiento en su cotidianidad familiar e individual de la horticultura, recreando el espacio del campo de una manera sentimental atada al juego, la recreación y el gusto.

El inicio en el marco de la familia, como ayuda a sus padres o miembros mayores, la flexibilidad les posibilita a los jóvenes tener un acervo de conocimiento actual y a mano sobre qué es el campo y el trabajo en la quinta diferente al de los jóvenes que se inician por fuera de este marco de cuidado, tal como se verá en el apartado 3.3.

3.2.2 Después de la primera inserción

Tal como se ha señalado en el primer capítulo, las trayectorias de los jóvenes son cada vez más heterogéneas y fragmentadas (Jacinto, 2010 y 2018; Miranda, 2008 y 2010; Miranda, Otero y Corica, 2006): con cambios de empleo, desempleo o subempleo o con complementariedad de ocupaciones. Por eso, a partir de las primeras inserciones en la actividad productiva que se ha identificado en un marco familiar de ayuda, los itinerarios de los jóvenes se bifurcan entre quienes: a) se mantuvieron en la misma actividad, pero sedimentan un quiebre en su desenvolvimiento b) quienes complementan la actividad de inicio con otras actividades c) quienes se alejan de la actividad de inicio y se insertan en otras ocupaciones. El análisis continuará en línea con las dimensiones anteriormente señaladas, focalizando en las propuestas sobre la flexibilidad en tanto a la organización del tiempo, las tareas, la responsabilidad y la retribución. También, el aprendizaje y la significación que hacen del campo, de manera de evidenciar cómo las sedimentaciones de los jóvenes empiezan a transformarse.

3.2.2.1 *Quienes se mantienen en la actividad de inicio*

Los primeros jóvenes aquí expuestos serán quienes se han desarrollado en la horticultura en el marco de la familia, no diversificando sus actividades ni en otras ramas ni en otros espacios de trabajo. Son los casos de Anabel, Miguel, Victoria y Gastón. Ellos comenzaron a tomar nuevas tareas en la horticultura, sedimentándolas desde la creciente complejidad. Así, Anabel relata:

yo ayudaba a sacar la verdura, pero mi mamá... la arreglaba y todo y la ponía en donde va en unos cajoncitos y ellas los ponía ahí... y bueno, yo ayudaba en eso, pero ahora ya como tengo más edad lo hago yo y mi mamá hace lo fácil...

Anabel se sigue desarrollando en la producción hortícola en la actualidad, sin haber tenido otras experiencias laborales. Pero ella, marca distancia entre cómo comenzó en la horticultura y cómo lo hace actualmente, sumándole complejidad a las tareas que realiza e incluso, revirtiéndose los roles. Mientras que antes la madre hacía las tareas más complejas, ahora es Anabel quien las toma. En base a su relato, se puede sostener que el modo en que los jóvenes sedimentan las experiencias respecto a las tareas empieza a tomar nuevos matices, donde ponderan otros elementos para significar la preferencia por una o por otra:

pero hay partes donde no me gusta que es carpir... eso no me gusta... esa tarea no me gusta... cosechar es más fácil y lo haces rápido y terminas y ya estás en tu casa. Y carpir, bueno, sí, tenés mucho, tenés que estar ahí, no me gusta.

Para Anabel, el “estar ahí” de la carpida se contrapone a la rapidez de la cosecha, algo que para ella en este momento es más importante, y se diferencia de su valoración en la niñez cuando la carpida era una actividad considerada fácil. Actualmente le supone un mayor esfuerzo por el tiempo que le destina respecto a la cosecha. El tiempo empieza a

evidenciar que para Anabel el vínculo con la producción ha cambiado. Las tareas toman otro sentido, ahora que los roles en el marco de cuidado cambian, principalmente porque también implican mayor responsabilidad de Anabel en la producción.

Así, se puede sostener que el marco de cuidado se mantiene, pero donde cambian los roles: los jóvenes empiezan a tomar mayores responsabilidades y nuevas tareas, y, los miembros más adultos pasan a ser sujetos de cuidado. Por ello, hay una transformación del modo en que los jóvenes se vinculan a la producción y también, en el lugar que tienen ellos como sujetos activos en la producción.

En tanto a las responsabilidades, se retoma el relato de Miguel quien luego de un breve período de trabajar para un allegado (amigo del hermano), se reincorpora al círculo familiar en el transporte de productos hortícolas. Su “aumento” en la toma de responsabilidad se inicia por el trabajo con terceros, pero luego se plasmó en el ámbito familiar:

En. ¿Y cuándo empezaste a trabajar con tu hermano “con responsabilidad”? E. cuando dejé la escuela (...) [Como que] tenés que estar... astuto, quién va y quien no viene, agarrar a la gente, ofrecer mercadería... algo así...

Anteriormente Miguel señalaba que realizaba sus tareas sin tanta responsabilidad. Ahora, empieza a sedimentar una mayor participación en la toma de decisiones, en la identificación de nuevos clientes, en el “estar astuto”, prestando mayor atención a las tareas que realiza. Como se verá en el próximo capítulo, esta mayor toma de responsabilidad también se reflejará en la manera en que Miguel interpreta la adquisición de conocimiento, donde en el propio trabajo aprendió “*muchas cosas, a tener más calle... más experiencia... hacer negocios*”, una sedimentación clave para comprender su plan a futuro. Por ello, desde el relato de Miguel, se puede retomar la segunda dimensión que tiene que ver

con el aprendizaje. A pesar de haber tomado mayores responsabilidades, él sigue adquiriendo conocimientos a través del vínculo familiar, algo que valorará positivamente al momento de relatar sus itinerarios educativos.

Los cambios en los sentidos que le dan los jóvenes a sus experiencias también se empiezan a notar en el relato de Gastón. Él sigue trabajando en la horticultura, y si bien comenzó en el marco de cuidado y flexibilidad, en su actual ocupación denota el cansancio y el agotamiento de realizar tareas en el campo: *“No me gusta el campo a mí. Porque... me siento, como que con todo el tiempo que ya trabajé como que me cansó (...) ya no quiero estar en el campo todos los días”*. Actualmente, la flexibilidad en tanto a la organización del tiempo se redujo, teniendo Gastón que estar presente diariamente en la producción. Estos nuevos matices que toma el trabajo en la horticultura impactarán en el modo en que planea su vida a futuro en tanto al ámbito laboral. Si bien él se mantuvo en el círculo familiar, en un momento de su relato cuenta que con su padre trabajaron para otro familiar: *“Una vez trabajamos para mi tío. Pero hacía las mismas tareas... igual, le pagaba a mi viejo”*. Esta cita puede explicar por qué Gastón empieza a sentir el mayor peso del trabajo en la horticultura, propio de los cambios en tanto a las movilidades sociales que se dan en esta producción y las distintas figuras (mediería, porcentajería, arrendamiento), siendo que su padre pasó de trabajar por su cuenta a hacerlo en forma de porcentaje junto a su hermano. De esta manera, la ausencia de pago directa hace que todavía él sedimente dicho trabajo como parte del marco familiar.

En suma, para estos jóvenes, su continuidad en el trabajo en la horticultura implicó nuevos sentidos al campo y al modo de desenvolverse en él, donde aumenta su responsabilidad o la realización de tareas que no les resultan tan fáciles.

3.2.2.2 Quienes complementan la actividad de inicio

Muchos de los jóvenes continúan trabajando en la horticultura, pero también complementan con otras actividades. Estos son los casos de Anahí, Alma, Belén, Claudia y Ricardo.

Las ocupaciones se vinculan con los procesos de movilidad social ascendente de los productores hortícolas, la nueva escalera boliviana descrita en el capítulo 2. Éstos amplían su lugar en las cadenas de valor, tomando roles en la comercialización y el transporte, permitiéndoles tener un mayor control de los precios y ventas. En el caso de Claudia y su familia, siempre complementaron el trabajo en la quinta con el puesto del mercado de abasto en la ruta 88. Éste aglutina hace años no solo a comerciantes sino a los propios productores del cinturón que venden sus productos directamente allí. Actualmente Claudia señala que trabaja *“poco en el campo porque estoy estudiando y no me da el tiempo”* con lo cual se dedica casi exclusivamente a la venta en el mercado. El trabajo en el puesto del mercado tiene un horario matutino, siendo que antes del mediodía ya se encuentra libre. De esta manera, si bien no se mantiene la flexibilidad que señalaba al inicio de su inserción, esta actividad le permite mantenerse en sus estudios terciarios actuales, como se verá en el próximo capítulo.

Del mismo modo, Belén comenzó a diversificar sus ocupaciones en vinculación con la horticultura, acompañando a su tía al mercado de abasto de Bahía Blanca los fines de semana para luego volver a la escuela y al trabajo de quinta:

Ahora yo estoy los fines de semana trabajando en el mercado en el que trabaja mi tía que es el de Bahía Blanca (...) Viajo el sábado a la noche y allá llego el domingo a las 3, 3:30 y ahí comenzamos, tengo que hacer papeles, hacer cuentas, todas esas cosas y ya a eso de las 7, entran las personas que compran, tengo que separar pedidos, jaulas y me vuelvo acá a las... acá llego a las 10, 11 de la noche con mi tía.

Al igual que Claudia, Belén reemplazó tiempo que antes le dedicaba a la quinta para trabajar en el mercado. La flexibilidad en tanto a horarios se vio reducida, siendo esta nueva ocupación la que más tiempo le ocupa, considerando las horas de viaje que supone. Además, también toma bajo su responsabilidad nuevas tareas de mayor complejidad como la contabilidad de las ventas y compras realizadas y la propia comercialización de la mercancía.

El trabajo en el ámbito familiar no es únicamente en estas cadenas de valor hortícola. Alma mantiene su inserción en el trabajo hortícola familiar con la misma flexibilidad que en los inicios, pero en la actualidad realiza también trabajos de peluquería luego de haber hecho un curso de formación profesional. Su dedicación es parcial y *“solo así, en mi casa, en domicilio, pero sí, con mis tíos y eso, nada más”*. Sin embargo, para Alma, esta nueva ocupación le supone nuevas posibilidades que antes no tenía, e incluso se verá plasmado en su plan de vida: conseguir un trabajo estable.

Otra manera de complementar la ocupación de inicio en la horticultura es por fuera del ámbito familiar, tal como son los casos de Ricardo y Anahí. Ellos se siguen manteniendo en la producción de verduras, pero realizan actividades temporales en ocupaciones diversas que les permiten sopesar de manera diferente la actividad junto a sus familias.

Para Ricardo, es la propia estacionalidad de la demanda de mano de obra de la horticultura, la que le permite trabajar en los meses de invierno de contracosecha, realizando trabajos de pintura. Si bien es una flexibilidad del propio ciclo productivo, Ricardo lo vio como una oportunidad para diversificar sus posibilidades laborales:

Trabajé de parquero³ dos meses iba después del colegio. Solo era para pasar el invierno porque no había trabajo en la quinta. Los años fueron pasando y aprendí el oficio de pintar

³ Peón que realiza tareas de mantenimiento de jardines y parques (riego, corte de césped, limpieza de jardines)

casas y me gustó. Trabajé pintando casas solo en vacaciones de invierno [porque] después cuando llega la temporada, hay bastante trabajo en la quinta.

Esta posibilidad de desenvolverse en algo por lo que siente gusto se complementa con la valoración positiva que hace del campo: *“es un poco sacrificado, pero después con el tiempo le vas tomando cariño al trabajo del campo”*. Para Ricardo, en la actualidad, la participación en la horticultura implica ciertos sacrificios que reducen la flexibilidad de la primera inserción que hizo como ayuda, pero también ve en esta producción, la posibilidad de complementar con otras actividades que le permiten “pasar el invierno” y encontrar nuevos modos de generar ingresos. Si bien es una necesidad ligada a los meses de contraestación donde no se generan ingresos para las familias hortícolas, lo cierto es que estos meses de no trabajo, son los que le permiten buscar otras opciones.

De manera similar, Anahí continúa trabajando en la quinta de su familia, el hermano le brindaba una hectárea del campo para que ella maneje por su cuenta. Desde el último año de la escuela, se le presentó la posibilidad de realizar una pasantía de trabajo en un hotel de la zona de Mar del Plata: *“en este hotel [en la ciudad de Mar del Plata] quedé de mucama, después de tres meses de pasantía (...) a los 18 (...) quedé”*. Así, Anahí trabaja en las temporadas altas en el hotel de Mar del Plata, mientras que lo complementa con su trabajo en la horticultura. La posibilidad de tener horarios flexibles se sigue sosteniendo en el relato de Anahí. Pero esta vez, siendo ella la que lleva a cabo todo el ciclo de producción de su hectárea, la flexibilidad se encuentra respecto a las decisiones que ella toma en tanto a qué producto sembrar. Elige uno que no le requiera demasiado esfuerzos de mantener, de manera de poder dedicarse mayormente al trabajo en el hotel:

quise complementar con el trabajo del hotel para tener más plata y sembrarme una parcela de rúcula, no sé si te conté. Pero cómo era un trabajo más fácil para hacerlo, se hace, no se necesita mucho cuidado ni mucho trabajo y crece rápido esa verdura, salía del trabajo, iba y hacia pedido que tenían, ponele el pedido me lo conseguían mis hermanos que tienen sus clientes.

Esto es posible también porque ella alquila a su hermano. Su familia es arrendataria, y ella le paga un valor simbólico por la hectárea: *“mi hermano me va a decir ‘dame \$1000’ nada, porque son cuestiones que tampoco vamos a ponernos a hacer cuentas”*. Esto no sería posible si arrendara por su cuenta. Por ello, para Anahí, las sedimentaciones sobre el trabajo en el campo se mantienen desde el ámbito del cuidado y sigue prevaleciendo su interés y gusto por la horticultura:

Prefiero el trabajo en el campo porque es algo como si fuera una terapia ponele. Ponele estar sola, yo me ponía música y tranqui, no es un trabajo re-forzado y que hago fuerza ni que me lastimo las manos, no, a mi tiempo, tranquila.

Su empleo como mucama le brinda nuevas sedimentaciones sobre el ámbito laboral: cuestiones negativas propias del trabajo para terceros, como la exigencia en el cumplimiento de horarios y productividad, la posibilidad de ser despedida y por, sobre todo, la noción que ella hace respecto a la explotación laboral:

trabajar en el hotel es un alboroto, que Anahí esto, que Anahí lo otro, qué acá, qué allá, qué no sé qué, qué acá. Te da un montón de trabajo, es como que tenés un empleador también que está todo el tiempo atrás (...) trabajar en el hotel es como que te come un poco la cabeza, ¿viste? Más allá del trabajo físico que uno hace, como que todo el tiempo está esa, no sé cómo decirlo, como que uno siente que lo explotan ¿entendés?, como que te sacan todo el jugo y si vos no rendís como empleada bueno, no sé, llaman a otra.

Cuando los jóvenes empiezan a complementar la actividad de inicio con nuevas ocupaciones, les brindan nuevas perspectivas, tanto para valorar la horticultura como el trabajo independiente o para terceros. Con ellos sopesan las dificultades, pero también las posibilidades que les brinda a la hora de obtener más ingresos y no depender totalmente del fondo común de sus familias. Como se señalaba en el capítulo 1, en las fragmentaciones de los itinerarios tiene un peso importante las decisiones de los jóvenes que no solo contemplan la estabilidad, sino que involucran sus intereses y expectativas. Estos aspectos son más evidentes en el siguiente grupo de jóvenes que discontinúan el trabajo en la actividad de inicio.

3.2.2.3 *Quienes discontinúan su primera inserción*

No todos los jóvenes se han mantenido en el círculo familiar. Muchos de ellos, han discontinuado su primera inserción para destinar su tiempo a otras ocupaciones o a la misma actividad, pero por fuera del marco familiar. Estos son los casos de Diego, Delfina, Mario y Marta.

Es el caso de Diego quien luego de iniciarse como ayuda a su familia en la quinta hortícola, empezó a trabajar para un horticultor de la zona. Así, se desdibuja la sedimentación de la flexibilidad en tanto a la organización del tiempo o las tareas que señalaban los jóvenes en la actividad de inicio. En este empleo, Diego establece las dificultades de las tareas en el campo por el esfuerzo que le implica, pero también en tanto a la imposibilidad de realizarlo acompañado. De la experiencia en la quinta, relata:

Me acuerdo de que me costaba bastante porque no estaba acostumbrado tanto a hacer fuerza y el trabajo que hacía yo, no era tanto cosechar sino quitar los yuyos y no te llevan a tener una cierta cantidad de fuerza. Me quería morir me acuerdo, hacía mucho calor. Así que cosechaba solo, me costaba mucho, me sentía solo también.

Si bien era una actividad que él conocía, Diego empieza a complementarla con otras ocupaciones: ha trabajado brevemente como ayudante de albañil y en algunos trabajos esporádicos en el ámbito de la música, principalmente en eventos de la comunidad⁴.

Asimismo, busca otros empleos con el fin de alejarse de la horticultura. En este punto, donde los jóvenes buscan nuevas oportunidades, las redes con sus pares es clave. A través del contacto de un amigo que trabajaba en el Parque, supo de la apertura de un puesto de trabajo en una de las fábricas. Luego de diferentes pruebas fallidas y un largo proceso de selección de aproximadamente un mes y medio, quedó seleccionado: *“así que practiqué, más tarde practicaba después del zapallito, practiqué por tres días, y después de practicar me llamaron, me acuerdo. Me acuerdo que me lo tomé muy en serio”*. Allí se emplea desde 2017 y sigue manteniendo la producción de eventos de la comunidad.

Delfina comenzó a trabajar junto a su familia en la horticultura, pero cuando a los 16 años tuvo su primer hijo, dejó de trabajar con ellos. La actividad en el comercio minorista se le presentó como posibilidad, específicamente la vinculada a la venta de verduras producidas en los campos al por menor: *“Trabajé haciendo ensaladas para una chica que trabajaba en una verdulería, eso fue temporario. Hacía ensaladas de verdura, cortaba las verduras”*.

Delfina también se desarrolló temporalmente como vendedora de ropa minorista, donde año a año la llamaban para volver: *“En un local de ropa también que me llamaban, por ejemplo, para las fiestas, porque hay mucha venta.”*. Actualmente trabaja como empleada administrativa en el local de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) en Batán. Si bien se alejó del trabajo hortícola en tanto a lo manual, sigue

⁴ La participación en los eventos de la comunidad boliviana se ha indagado en Nessi (2020)

vinculada a la producción a través de esta organización social que se vincula a los trabajadores de la horticultura de la zona⁵:

hago de administrativa, viene gente, la atiendo, me gusta trabajar con gente, me gusta estar todo el tiempo, (...) me gusta charlar (...) acá me gusta porque también me gusta el tema de administrar papeles, todas esas cosas me encantan, estar con la “compu” y todo eso. Me gusta también estar acá porque aprendo mucho, acá aprendo otras cosas que por ahí.

Cuando los jóvenes dejan definitivamente el trabajo junto a sus familias, empiezan a perder ese marco de cuidado. Tanto para Diego como para Delfina, la diversificación de ocupaciones en un período breve de tiempo muestra las dificultades en la inserción por fuera del espacio familiar, donde deben sostenerse a través de trabajos temporales o que les resultan forzados. Solo a partir de las redes de cercanía, como las amistades o la participación en una organización social, es que pueden insertarse laboralmente en trabajos más estables, que son los que poseen al momento de la entrevista.

La dimensión del aprendizaje se mantiene, tal como señala el relato de Delfina, pero también, como se verá para el caso de Diego que decidió estudiar una carrera vinculada a su actual empleo en el parque industrial.

Para Marta, hay una decisión de alejarse del trabajo en el círculo familiar y tiene que ver con la flexibilidad en tanto a los pagos. Ella trabajó como niñera de sus sobrinos:

por ahí lo de niñera no sentía como una cierta independencia; primero porque no tenía, no te daban plata, no tenías tu propia plata y segundo por ahí porque siempre estaba por ahí, con mis hermanos porque trabajaba familiarmente

⁵ La UTT es “una organización nacional de familias pequeño-productoras y campesinas” (UTT, 2020: s/p)

De hecho, Marta sostenía que se mantenía aún en la dependencia de su hermana derivado en la falta de pago:

mi hermana, como que no... es como que, si necesitabas un par de zapatillas y le decía a mi hermana y bueno, me las compraba. Claro no, en realidad no era un pago ni mensual ni nada por el estilo [me daba] para lo que yo necesitaba o no sé, [si] necesitaba para colectivo.

Posteriormente, se inserta en su actual ocupación en la verdulería. Al principio, este trabajo lo pensaba como algo temporal, pero continúa dedicándose a él porque puede ser complementaria del estudio:

comencé a trabajar por ahí en esta temporada [2018] y después no sabía si seguir trabajando con el tema de la universidad y después dije..."bueno voy a probar" y yo acá trabajo seis horas y, me dejaron el...el...los días para, para estudiar (...) hace poco me pusieron en blanco.

Para Marta, detrás de la ruptura con el círculo familiar se encontraba la búsqueda de independencia y de mejoras en las inserciones (formalidad y salario). Si bien estas actividades le brindaban un marco de cuidado, las comenzó a sedimentar como un constreñimiento de las posibilidades y los márgenes de libertad porque le brindaba condiciones laborales de dependencia e informalidad. Siguiendo a Panaia (2009) son diversas las condiciones que los jóvenes tienen en cuenta a la hora de definir por un trabajo. A partir de sus propias subjetividades también se da lugar a la fragmentación de sus itinerarios laborales, aunque las ofertas no poseen ciertas condiciones requeridas por ellos.

Por ello, el trabajo por fuera del círculo familiar hizo que Marta empiece a resignificar el vínculo con el realizado con su familia, que en los inicios es valorado positivamente por la posibilidad de flexibilización. Mientras que ahora valora la independencia de contar con un empleo registrado y con ingresos propios en el trabajo para terceros.

No puede perderse de vista que es una ocupación en la que sigue en vínculo con miembros de su comunidad con lo cual puede explicar el “gusto” al cual aduce. Ella no trabajaba en la horticultura, pero sí lo hacía su amiga, que, frente a la necesidad de dedicarse al trabajo en la quinta familiar, requería un reemplazo por la temporada.

Por último, Mario ha contado que se inició junto a su familia en la horticultura. Posteriormente, trabajó en complementación de dicha inserción:

En verdulerías por ahí, pero son trabajos del día. Nada formal... atendía, [hacía] atención, hacías repartos. Por ahí, justo ese día le faltó el chico que tenía que ir... lo hice un par de veces no sé hace como dos tres años cuando iba a la escuela. Ponele los sábados cuando no iba a la escuela, iba ahí. (...) Ahora a veces ayudo a mi primo con el camión, por el estudio casi nada.

Actualmente Mario, trabaja fuera de su familia núcleo, pero lo hace con el primo, en una situación totalmente flexible, donde asiste solamente aquellos días que no tiene que estudiar o ir a la universidad. Así, él sostiene: *“por ahí a veces a la mañana, pero porque a la facultad voy a la tarde, pero igual terminas re cansado y no puedo... no te da la cabeza”*. Para él, el trabajo sigue siendo sedimentado de la manera en que lo hace respecto a su niñez en la ayuda. En parte, esto responde a la posibilidad que le brinda su familia de sostener económicamente su carrera educativa, reproduciendo el marco de cuidado que de niño le permitía ayudar en las prácticas productivas con ciertas flexibilidades.

En síntesis, para quienes complementan o discontinúan sus recorridos laborales, se presentan situaciones de fragmentación, con varias actividades realizadas de manera temporal y muchas veces en la informalidad. De esta manera, los jóvenes empiezan a sedimentar de manera diferente el vínculo con el trabajo de inicio, siendo tanto negativo como positivo. Principalmente, les permite relativizar el modo en que se desarrollaron en la horticultura: para

algunos, ponderando positivamente su paso por ella, para otros, considerando el constreñimiento de sus oportunidades, como la posibilidad de acceder a un ingreso propio.

3.3 De quienes se inician como trabajo

En este apartado se reconstruyen los relatos de los jóvenes que han sedimentado su inicio en la actividad productiva desde una noción de trabajo. Se retoman aquí los relatos de Esteban, Fernando, Javier, Leonel y Patricia.

Para esto, se retomará una de las dimensiones analizadas en el apartado anterior: la flexibilidad, para marcar la distancia existente respecto a los que se iniciaron en el marco de la ayuda. Una segunda dimensión que emergió de estos relatos tiene que ver con la necesidad. Ésta permite narrar el modo en que los jóvenes vinculan la situación económica de su familia, con la propia exigencia de participar en la actividad productiva.

La dimensión del aprendizaje no ha emergido en estos relatos, como tampoco lo fue las múltiples significaciones del espacio del campo, para aquellos que se iniciaron en la horticultura. Estas diferencias permiten comprender cómo los jóvenes empiezan a darle lugar a sus primeras inserciones de forma diferente al grupo de jóvenes anteriores.

Al igual que en los casos anteriores se presentará en primer lugar, cómo fueron los inicios de estos jóvenes, y en segundo, cómo fue la continuidad después de ellos.

3.3.1 Sedimentaciones sobre el primer trabajo

El inicio como trabajo toma diferentes significaciones para los jóvenes que se insertan por fuera de un espacio de cuidado. Implican:

1. La inflexibilidad: la mayor exigencia en tanto la organización del tiempo, el gran esfuerzo en las tareas realizadas, el pago de remuneración según las tareas realizadas.
2. La necesidad como parte de la imposibilidad familiar de brindarles el sustento para sus actividades, que en ocasiones se plasma en la urgencia.

La inflexibilidad se sedimenta en estos jóvenes de tres maneras: a) la mayor exigencia en tanto al tiempo que le dedican, b) el gran esfuerzo en las tareas realizadas, c) el pago de remuneración según las tareas realizadas.

Así, se puede retomar el relato de Javier. Si bien su familia se dedicaba a la horticultura, él se inició en la producción ladrillera por fuera del círculo familiar: *“empecé a trabajar en el horno... el horno de ladrillo, no sé si conocés... de barro y todo eso... cuando empecé el secundario...”*⁶. Allí trabajaba por día y en condiciones precarias:

iba por día...estaba así en negro... a palabra nomás. (...) hacía 4 horas. Ahí me pagaban por hora. Estaba todo el año ahí... (...) Por un lado, sí [me rendía] y, por otro lado, no. Porque bueno, por todo el tiempo que estaba ahí, trataba también de organizarme para jugar a la pelota, a entrenar digamos, ¿no? a jugar, para ir a entrenar, pero no, no llegaba a veces. Porque llegaba medio sucio o sudado entonces me tenía que bañar e ir allá, y a veces no podía ir.

A diferencia de los jóvenes que se inician como ayuda, el trabajo en la producción ladrillera se torna una prioridad desde temprana edad que le imposibilitaba dedicarse a otras actividades. Si bien señala que iba cuatro horas por día, luego identifica que *“todo el tiempo que estaba ahí”*, sedimentando

⁶ El mercado de trabajo del horno de ladrillo, al igual que la horticultura, es un espacio propio de la comunidad boliviana en Argentina (Pizarro, 2012; Labrunée y Perri, 2011)

una valoración negativa de la duración de la jornada laboral y de sus posibilidades para un manejo del tiempo según sus intereses y gustos.

Solo se observa flexibilidad en el relato de Javier respecto a la posibilidad de ausentarse alguna jornada laboral: *“cuando tenía mucha tarea directamente no iba a trabajar, o sea, le avisaba y no iba”*. Pero como se verá, como cobraba por tarea y hora de trabajo, el ausentarse implicaba no recibir el pago del jornal.

El segundo elemento de esta dimensión de la inflexibilidad es la noción de la realización de tareas que implican un mayor esfuerzo físico, señalado por Javier en su relato:

Trabajé con él [jefe] en el ladrillo casi ocho años... sí, ocho o diez años creo... desde los trece habrá sido. Al principio [era] apilar, apilar, meter adobe, y esas cosas hacía al principio... después ya más adelante, bueno apilar, meter ladrillo, adobe perdón... ladrillo, o sea sacar ladrillo, tapar de arriba. Y ahí había unas cosas que a veces hacía, como limpiar las canaletas, como... el desagüe del agua de los plu... de los pluviales creo que era, de las canaletas.

A diferencia de las interpretaciones que hacían los jóvenes sobre sus inserciones como ayuda en el marco de cuidado y en tareas con menor esfuerzo, en este relato, se igualan las tareas que realizan niños y adultos.

No debe perderse de vista que el mercado laboral en el horno de ladrillo ha sido caracterizado a través de sus altos riesgos en salubridad para los trabajadores (Pizarro, 2012; Bonelli, 2016; Schmidt, 2013) por la utilización de hornos a altas temperaturas y la realización de tareas de gran fuerza física. Tareas que Javier detalla que hacía a temprana edad: *“meter ladrillo”* y *“sacar ladrillo”* implica utilizar el horno a temperaturas altas. Lo mismo con el apile de los bloques que realizaba, implica fuerza y destreza.

Como tercer elemento, se presenta la cuestión de la retribución. Anteriormente, se señalaba que para quienes se inician en el marco familiar, ésta estaba vinculada a la

noción del fondo común, donde no se diferenciaba un salario para cada miembro, sino que a través de las necesidades se canalizaban con ese ingreso común. Los jóvenes que se iniciaron en el trabajo ponderan el lugar del pago en función de las tareas realizadas.

Para Patricia, que se inició en la horticultura junto a su marido a temprana edad, lejos de su familia de origen, la cuestión de los ingresos dependía exclusivamente del trabajo que hicieron en la quinta. En el mismo sentido, según Javier, la construcción de su casa fue gracias a la posibilidad brindada por el patrón de obtener mercadería a precio de costo descontándose de su salario.

Pero lejos de valorarse exclusivamente como positivo, también denotan lo negativo de este tipo de retribución. En primer lugar, porque al estar contratado informalmente, frente al ausentismo, no recibían el pago, tal como se relataba la cuestión de los horarios. En segundo lugar, porque se generó dependencia de las tareas o de los patrones por esos pagos, como las deudas por los materiales que le generó a Javier y que lo obligó a mantener el vínculo para saldarla y, además, iniciarse complementariamente en otro trabajo:

Mientras trabajaba en el horno, ahí... el patrón era bueno conmigo así que me dio materiales para hacer mi casa, o sea, el me daba materiales, me saca un... un porcentaje de cuanto era, me hacía un total de cuánto era, me decía cuanto era, y después yo se lo pagaba con trabajo. Era medio complicado porque siempre era bastante lo de material. Al final, terminé saliendo endeudado.

En este relato de Javier, se empieza a evidenciar otra dimensión: la necesidad. Javier tuvo que insertarse en una segunda ocupación para poder pagar la deuda con su jefe. Así, la imposibilidad de estar contenidos por las familias, llevan a que se involucren de lleno con la vida productiva.

La necesidad también se puede plasmar en la urgencia, que se evidencia en los relatos de tres jóvenes que han venido de Bolivia: Esteban, Fernando y Patricia. Para Esteban

y su familia, el principal motivo de esa movilidad espacial derivaba de la necesidad de generar ingresos, así relata cuando se le preguntó por qué vinieron a Argentina:

Por recursos económicos, a veces no te alcanza la plata y, antes, bueno, Bolivia estaba mal, estaba en crisis, bueno, ahora, hoy en día ha mejorado bastante con el presidente [Evo Morales] que tenemos. Antes no, no se podía estar y por eso mucha gente se vino para este lado, muchos emigra[mos] y esta[mos] acá.

Por eso, cuando llegó a Argentina, se insertó en el trabajo en el horno de ladrillo. Esta actividad le brindó la posibilidad de asentarse en el partido. Los márgenes de libertad se encontraban reducidos, pero le permitió cumplimentar el objetivo que lo había traído Bolivia “*para trabajar y poder vivir, digamos*”.

Éste también es el caso de Fernando quien vino a la Argentina a temprana edad (a los 11 años) desde Tarija y señala que “[vinimos] *con mi familia a trabajar. Empecé a trabajar acá, allá en Bolivia no trabajaba*”.

Patricia, a sus trece años, se instala definitivamente en el partido de General Pueyrredón y trabajó como porcentajera familiar desde temprana edad: “*de porcentajera con mi familia... con mi marido nomás*”. Para ella, el haber dejado su lugar de origen le supuso esta urgencia de insertarse laboralmente, de manera de lograr el sustento cotidiano.

Leonel quien también se desarrolló como trabajador de la horticultura, más que por un deseo propio, estuvo ligado en su argumento por la imposibilidad de conseguir otros trabajos por falta de educación obligatoria (como se verá en el próximo capítulo, quedó truncada por el trabajo en la horticultura): “*Hay mucho laburo, ¿viste? pero te piden mucho, te piden el secundario a veces uno no terminó allá en su país la secundaria, entonces tiene que venir a trabajar en la quinta*.”. Esta primera inserción cobra relevancia al momento de

comprender sus posteriores trabajos y cómo retrotraen las experiencias en el campo y la quinta en sus actuales proyecciones vitales.

3.3.2 Después de la primera inserción

Al igual que en los jóvenes que se iniciaban en la ayuda, en quienes sedimentaron sus inicios laborales como trabajo, no se observa necesariamente una fragmentación posterior de sus recorridos. Por ello, se observan los mismos dos itinerarios que en el caso anterior: a) se mantienen en la actividad de inicio, b) quienes la diversifican.

3.3.2.1 Continuidad en la actividad de inicio

Entre estos jóvenes existió como única inserción la actividad agropecuaria y se sigue manteniendo en la actualidad. Para ellos, se profundizan las sedimentaciones hechas para el primer trabajo. En primer lugar, sobre la inflexibilidad del trabajo en tanto tareas, horarios y la responsabilidad.

Fernando señala que la inflexibilidad en tanto a la responsabilidad sigue presente en la actualidad, donde relata su trabajo como porcentajero: *“Nosotros en esa quinta somos cuatro porcentajeros... el patrón y cuatro porcentajeros... conocidos...”*. Aquí, al preguntarle sobre quién realiza los acuerdos con el dueño del campo, señala: *“Él [padre]... bah él, a veces él, a veces yo”*⁷. El contrato de porcentajería permite señalar que Fernando se aboca a la producción al igual que su padre. Cuando señala que se turnan para realizarlos, permite evidenciar como para Fernando el trabajo en la horticultura profundiza su sedimentación en tanto al peso del trabajo donde la responsabilidad es igualada a la del padre.

⁷ El acuerdo supone negociar con el patrón el porcentaje que se llevará cada uno respecto a las ganancias y los costos para cada una de las partes (Benencia, 2016; García, 2015).

Por ello, resulta interesante cuando señala: *“ahora lo único que sé es trabajar y hacer quinta, nada más”*. El trabajo hortícola, es parte de su acervo de conocimiento que ha sedimentado a través de su experiencia de inserción temprana en esta producción, se ha adaptado a sus circunstancias y por ello, limita sus posibilidades actuales a él. Esto también condicionará sus proyecciones a futuro.

La necesidad, señalada como segunda dimensión de análisis, se sigue expresando en los jóvenes, ligadas a las exigencias propias de la vida cotidiana y familiar. Así, a Patricia su trabajo en la producción hortícola actualmente se torna necesario para poder brindar cuidado a su hija.

La imposibilidad de insertarse en otros mercados laborales sumado a la necesidad de generar ingresos hace que solo trabajen en la horticultura, aun conociendo otras ocupaciones posibles, como se verá en el quinto capítulo sobre los planes de vida.

3.3.2.2 Quienes han diversificado sus experiencias

Aquellos jóvenes que se iniciaron por fuera del marco familiar y por fuera de la horticultura relatan una profundización negativa de la primera dimensión analizada anteriormente: la inflexibilidad de horarios, tareas y responsabilidades, derivada de la situación de necesidad.

Esteban y Javier discontinuaron su primer trabajo para introducirse en otras actividades temporales e informales.

Por un lado, Esteban realizó tareas en la construcción, luego como cargador de camiones⁸, para finalmente dedicarse a su actual ocupación, la horticultura. Realiza esta actividad a través del arrendamiento de tres hectáreas. Por ello, la sedimentación que posee de este trabajo se vincula a la inflexibilidad de los horarios: *“la quinta a uno le interesa, pero por el tiempo, por ahí se le complica mucho. En la quinta*

⁸ Implica la carga de la producción de las distintas quintas hortícolas a los camiones de comercialización.

te viene un pedido y vos lo tenés que hacer, no tenés un horario fijo. No podés estudiar y por eso se complica, hay actividades que sí". A su vez, denota la necesidad constante de vincularse a esta actividad, que le imposibilita realizar otras actividades, como, por ejemplo, se verá en el próximo capítulo, la educación. Pese a la demanda de tiempo, Esteban la elige para su momento actual, ya que le brinda una fuente de ingreso segura.

Por su lado, Javier antes de discontinuar su trabajo en el horno del ladrillo, complementó esta actividad brevemente con la cosecha de espárragos. En su relato sedimenta la necesidad, ya que se vio empujado a introducirse en otro mercado laboral para saldar su deuda con el patrón de su primera inserción. Luego de un periodo de tiempo donde realizaba ambas actividades, finalmente discontinuó el trabajo en el horno:

terminé el secundario, trabajé un año más en el horno, y después ya me fui a trabajar solamente en el campo (...) en Chapadmalal, más allá al fondo, casi pasando la Estación Chapadmalal (...) Mi primo me hizo entrar ahí porque hay espárragos, temporada de espárragos bueno ya ahí está la temporada de espárragos y bueno, por eso me llamaron. (...) y a veces trabajábamos con el hijo, sino como no había espárragos para hacer porque es por temporada y termina en diciembre, trabajamos con el patrón, hacíamos bueno... como no había mucho, cortábamos el pasto, tenía parque grande.

La propia dinámica del trabajo predial, que supone esos meses de cosecha, hizo que su nuevo patrón le diera otras tareas para cuando no tenía tanto trabajo. Así, sostiene que realizaba complementariamente la actividad como parquero⁹.

⁹ Peón que realiza tareas de mantenimiento de jardines y parques (riego, corte de césped, limpieza de jardines)

No obstante, este trabajo lo discontinuó para dedicarse al trabajo en la industria alimenticia. Como se ha observado en el análisis estadístico del capítulo 2 (Ver apartado 2.2.2), muchos jóvenes de áreas rurales se insertan en la industria manufacturera, con presencia similar o incluso mayor a la de los jóvenes de espacios urbanos. Javier se inserta en el Parque Industrial: *“Como mi tío trabajaba, sabía que todos los años hay temporada, bueno hay temporada de liebre. Y bueno, tiré curriculum ahí y me llamaron”*. Como señalan Pérez, Deleo y Massi: *“mientras que algunos buscan empleo exclusivamente a partir de redes personales, otros combinan la búsqueda vía contactos personales con el uso de medios más formales, tales como las agencias de empleo, bolsas de trabajo o Internet (2013: 70)*. Para Javier, si bien el trabajo en la horticultura se dio a través de los vínculos informales, lo cierto es que utilizó un canal formal para búsqueda laboral para encontrar un nuevo empleo: a través de su curriculum, pero complementado con el vínculo informal de su tío. Al igual que los jóvenes del apartado anterior, solo a partir de las redes de cercanía, como las amistades o la familia les posibilita insertarse en trabajos más estables y formales. Si bien Javier valora positivamente la posibilidad de tener su primer trabajo formal, con una jornada delimitada, también señala los aspectos negativos vinculados a la inflexibilidad del trabajo con terceros: *“con el frío de ahí adentro salías cansado... 8, a veces 10 horas”*.

Por último, se encuentra el caso de Leonel, quien complementó brevemente su actividad de inicio junto a su familia con el trabajo de cargador de camiones. No obstante, fue una ocupación que luego discontinuó porque al momento de la temporada alta de la producción hortícola se vio obligado a trabajar en ella en el marco de su familia:

en otro lado hice [de] cargador, cargaba verduras... Camiones, ¿viste? los camiones andan por todos lados, esos andan por todos lados. Antes cargaba acá en Parque Palermo, acá en Batán, cargaba en San Francisco, cargaba en Laguna, en Boquerón, en todos lados, ese es el camión que vos cargabas.

Trabajaba dos veces, tres veces por día, ¿viste? porque se cargan así. A veces cargan domingo y martes o sábado y martes y listo.

La necesidad de volver a trabajar en el marco familiar, sumado a la inflexibilidad de los horarios del trabajo como cargador, hacen que hoy Leonel sostenga: *“Estoy trabajando porque lo necesito. Porque hoy en día para sobrevivir estamos trabajando”*. Como se verá en el capítulo 5, esta necesidad como único fundamento para continuar en la quinta, hará que conforme planes de vida con una valoración negativa respecto a dicha actividad.

En suma, los acervos de conocimiento conformados por estos jóvenes derivan de un vínculo al trabajo como centro de sus recorridos vitales, donde lo sedimentan negativamente a través de las dimensiones de la inflexibilidad y la necesidad de generar ingresos, que se profundizan al momento de incorporarse a nuevos mercados laborales. No obstante, el trabajo se les torna una prioridad por sobre otras actividades. Como se ha observado en el capítulo 2, los niveles de informalidad en los jóvenes son muy altos, aun en edades avanzadas. Todas las ocupaciones mencionadas reflejan esta informalidad, siendo pocas (las de la industria) que se desarrollan en el marco de la formalidad.

3.4 A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se han reconstruido las experiencias laborales de los jóvenes, con el objetivo de aproximarse a la comprensión de sus planes de vida. Para ello, se retomaron sus propios relatos de modo de establecer cómo fue su inicio en la vida productiva, para luego realizar el recorrido a través de sus itinerarios desde las sedimentaciones que realizaban sobre sus experiencias.

Se pudo establecer en primer lugar, dos modos de sedimentar las inserciones laborales: como ayuda o como trabajo (Cuadro 9). Para los jóvenes iniciados en el marco de la ayuda,

en su totalidad, lo hacían en la producción hortícola o en las actividades de la cadena corta de valor, junto a sus familias. Así, denotan flexibilidades respecto a la organización del tiempo, las tareas, la responsabilidad y la retribución; el aprendizaje y la multiplicidad de significaciones acerca del campo. Estas dimensiones permiten a los jóvenes valorar positivamente su paso por la horticultura, donde suelen focalizar en los aprendizajes que obtuvieron en ella, en las posibilidades de realizar otras actividades que les interesen, gracias a la flexibilidad de los horarios o tareas. Además, les posibilitan significar de manera diferencial al campo, no solo desde el trabajo. En su trayectoria, los jóvenes empiezan a sedimentar mayores responsabilidades o cambios en las tareas que realizan, siendo éstas muchas veces más valoradas que aquellas que realizaban cuando eran niños.

Para quienes sedimentan a sus primeras inserciones laborales como trabajo, prevalecía la ocupación para terceros y por fuera de la horticultura. También había algunos casos en el ámbito agrícola, pero estos se distinguían de la ayuda por no considerar que se haya dado en un marco de cuidado. A partir de allí, se evidencia la fragmentación de sus trayectorias a través de ocupaciones informales y mayormente temporales. Cuando la horticultura fue uno de los fragmentos, generó sedimentaciones en tanto al cansancio, la necesidad y la alta responsabilidad que requiere la dedicación a esta ocupación.

Así, retomando la noción de acervo de conocimiento a mano que se genera a partir de las sedimentaciones de experiencias, se puede señalar que éstos difieren para estos jóvenes y, por tanto, hacen frente al futuro de manera diferencial. Por ello, se podrá, interpretar de qué manera los jóvenes están conformando sus planes de vida, en combinación con las sedimentaciones realizadas en tanto a la educación, desarrolladas en el próximo capítulo.

Cuadro 10. Dimensiones de análisis de las sedimentaciones sobre las experiencias laborales de jóvenes de familias hortícolas del cinturón del PGP

Inicio en la actividad productiva		Después de la primera inserción	
Ayuda	Flexibilidad en la organización del tiempo, tareas, responsabilidades y retribución	Continuidad en la ayuda (<i>Anabel, Gastón, Miguel, Victoria</i>)	Flexibilidad, pero con aumento de responsabilidades, nuevas tareas y cansancio
	Aprendizaje de conocimientos familiares y por curiosidad	Complementariedad con otras actividades (<i>Anahí, Alma, Belén, Claudia, Ricardo</i>)	
	El campo como espacio de juego y recreación	Nuevas ocupaciones (<i>Diego, Delfina, Mario, Marta</i>)	Fragmentación de trayectoria con mayores márgenes de libertad y valoraciones relativas a la primera inserción
Trabajo	Inflexibilidad en la organización del tiempo, tareas y responsabilidades	Continuidad (<i>Fernando, Patricia</i>)	Inflexibilidad con mayor cansancio y profundización de necesidades
	Necesidad de insertarse laboralmente	Diversificación de experiencias (<i>Esteban, Leonel, Javier</i>)	Inflexibilidad en la organización del tiempo, tareas y responsabilidad
	Necesidad de generar ingresos		Fragmentación laboral y necesidad de ingresos

Fuente: elaboración propia.

Experiencias sedimentadas de educación

4.1. Introducción

En este capítulo se realizará el análisis de las experiencias educativas para su posterior relación con los planes de vida de los jóvenes.

Como se sostenía en el primer capítulo, en la actualidad los tránsitos entre educación y trabajo no son lineales y son procesos largos y complejos con momentos de complementariedad y superposición (Millenaar, 2009). Por ello, el análisis de las experiencias educativas mostrará nuevas sedimentaciones, algunas de las cuales se imbrican con el ámbito laboral. La heterogeneidad radica no solo en los niveles educativos que han alcanzado, sino en los modos en que han sedimentado sus tránsitos por la educación. Por ello, se proponen dos agrupamientos analíticos que responden al modo en que interpretan sus relatos de la educación. Quienes sedimentan a:

1. La educación como herramienta, distinguiendo en:
 - la educación formal obligatoria y no obligatoria.
 - Sólo la educación formal no obligatoria.
 - Las experiencias formativas no formales.

2. La educación como actividad relegada.

4.2 La educación como herramienta

Las experiencias educativas de los jóvenes de familias hortícolas son sedimentadas a través de la importancia que les otorgan a las instancias formales tanto obligatorias como no obligatorias y las experiencias formativas no formales. Como se ha señalado en el capítulo 2, la legislación vigente establece que las instancias obligatorias contemplan los niveles inicial, primario y secundario. Las formales no obligatorias incluyen la educación superior (universitaria y terciaria) y los cursos de formación profesional. Para el cinturón se ha evidenciado la heterogeneidad existente respecto a los máximos niveles alcanzados por los jóvenes, quienes logran terminar la instancia secundaria y en muchos casos se insertan en niveles superiores, tanto universitarios como terciarios. Pero donde aún hoy prevalecen la discontinuidad en la formación obligatoria. Desde este marco, es necesario establecer los modos en que los jóvenes sedimentan y significan a la educación tanto formal como a las experiencias formativas no formales.

4.2.1 La educación formal obligatoria y no obligatoria

En el caso de los jóvenes de este grupo, tanto la educación formal obligatoria como la no obligatoria son instancias valoradas positivamente debido al uso posterior que hacen de ellas, donde se pone como eje las aspiraciones respecto a la mejora de su educación a través de los contenidos curriculares. Éstos se pondrán en juego luego junto a vivencias específicas en la educación obligatoria como parte de sus intereses. A su vez, se toma en consideración el uso que hacen de recursos institucionales en pos de estas aspiraciones. Aquí, se retoman los relatos de Anahí, Delfina, Marta y Ricardo.

En principio se pueden destacar los contenidos curriculares que despertaron su interés a lo largo de sus itinerarios en la educación obligatoria. En el caso de Marta fueron

los de las ciencias sociales: *“Siempre me gustó humanidades, un poco de historia, geografía todas esas cosas, siempre me gustó y la verdad que me gusta”*.

Para Anahí su elección radicó en su interés generado por la salud a través de las propuestas de promoción universitaria que llegaron a su escuela, como ser las exposiciones de la universidad:

yo quería algo relacionado con salud, que nada que ver y estaba buscando. Y la facultad que voy, [que] es Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social: ¿Viste cuando te dan listado de las carreras y la facultad, de las facultades y las carreras que hay en cada facultad? Y bueno, como yo quería algo relacionado con salud, leí el título, el nombre de la facultad, estaba enfermería, terapia ocupacional y trabajo social. Pero como que lo leí y dije, ni idea lo que era ¿viste? y bueno después mi hermano mayor, él me dijo que tenía una amiga que era asistente social.

Para otros, las elecciones de sus carreras no se vincularon a los contenidos en sí, sino que se debieron a diferentes hitos, donde la escuela tomó un lugar predominante. Para Delfina, que estudia trabajo social, su decisión final de la carrera surgió a partir de su experiencia vital anclada en su embarazo cuando estaba en la escuela secundaria:

Quizá por conocimiento en la escuela, cuando estaba embarazada me atendió una trabajadora social. Me gustó el trabajo que hizo conmigo, me gustó cómo intervino en mi situación, buscó las posibilidades de que yo pueda seguir en esa secundaria a pesar de estar embarazada, después me buscó diferentes formas de acomodarme los horarios, les pedía a los profesores los módulos, hizo un trabajo conmigo bastante... me gustó la intervención de la trabajadora social y ahí conocí el trabajo social. También he visto trabajadores sociales en las salitas.

De la misma manera, Ricardo, luego de un año de realizar cursos de formación profesional que luego discontinuó, eligió esta carrera de administración en base a la recomendación de una ex compañera de escuela:

hice un curso de mecánica que me costaba mucho y... después de eso, me decidí a estudiar la carrera de administración que la conocí a través de una excompañera que estaba cursando en la facu contaduría... me interesó por que podría trabajar en empresas y en organizaciones aunque también no es fácil esa carrera toma mucho tiempo de estudio y dedicación como en todas.

También se retoma cómo los jóvenes hacen uso del recurso del cambio de instituciones para mejorar estos contenidos a los que acceden.

Primeramente, Anahí relata que ella transitó el nivel primario en una escuela de un paraje rural (Colonia Barragán) cuyas estrategias son las aulas plurigrados y grupos multiedad¹: *“Y ahí éramos tan poquitos que había dos cursos en un solo salón, ponele en mi salón seríamos 11”*. Considera que los conocimientos que brindaba esa escuela le fueron beneficiosos: *“allá nos daban como una educación más avanzada, digamos, no sé si más avanzada, pero como que teníamos más conocimientos”*. No obstante, la familia debió mudarse a Parque Hermoso por el cambio de quinta de trabajo (*nos mudamos por problemas de trabajo también (...) a Parque Hermoso*)², por tanto, ella se cambió a la escuela de dicho barrio. Para Anahí, el cambio de escuela le significó a ella un retroceso importante en tanto a contenidos curriculares:

¹ La existencia de estrategias propias de las instituciones para hacer frente a una realidad particular como son las escuelas de espacios rurales (Casaña, 2011; Jiménez, 2007; Plencovich *et al.*, 2009).

² No perderse de vista que en el relato de Anahí se encuentra presente la imbricación existente con el ámbito laboral producto del cambio de residencia que acaeció por el nuevo lugar de trabajo de la familia. Estos desplazamientos son corrientes en la zona, donde los productores se trasladan a aquellas quintas de trabajo donde existe demanda de mano de obra.

yo ya sabía cosas que ellos recién estaban viendo, ahí me di cuenta la diferencia de educación, viste, que se da, capaz quizás como era mayor la cantidad de chicos no sé cuál sería la explicación (...) y ahí terminé, bueno, la educación no era muy buena, era media baja.

Por ello, en el nivel secundario, decidió cambiarse de institución para asistir a una escuela en la ciudad de Mar del Plata que, según relata, tenía mejor nivel académico que la de Parque Hermoso. Esta decisión fue tomada en el marco familiar por una experiencia previa de su hermano mayor:

podía ir a una escuela más cercana, pero nosotros [mi familia] queríamos como otra educación ponele, sabíamos que la escuela más cercana para terminar el secundario, digamos que no te enseñaba muy bien que digamos. Entonces como yo quería seguir estudiando, nos vinimos acá a la [Escuela Media N°] 23 (...) porque queríamos una educación mejor para mí.

Se evidencia cómo para Anahí, la educación y las ofertas a las que poseía acceso se utilizaron según sus necesidades e intereses. Al igual que Anahí, Delfina empezó sus estudios obligatorios en una escuela del cinturón, pero valora de forma distinta a la escuela *rural*, calificándola de tener niveles de exigencia más bajos que en otras escuelas:

En San Francisco, después hice otra parte de la primaria en la 43 de Valle Hermoso y ahí terminé la primaria. La secundaria la hice en la [Escuela de Enseñanza] Media 2, la de Arroyo. Siempre en los lugares más rurales son distintos los niveles o quizá, no hay tanta exigencia como en otras escuelas, entonces no me costó el tramo de una escuela más rural.

También se cambió a una escuela de la ciudad marplatense, evidenciando la distancia entre los conocimientos adquiridos en una y otra:

cuando fui a la Media 2, era otro nivel. Es una escuela bastante exigente, venían chicos de escuelas privadas, de escuelas de ahí de la zona y a mí, que venía de otro lugar, me costó un montón adaptarme y ponerme al nivel de mis compañeros. (...) era diferente, yo en la primaria era abanderada, la mejor alumna y fui allá [la escuela N°2] y me llevé todas las materias.

Ambas generaron sedimentaciones sobre la educación en el medio donde ellas se residían y por ello, decidieron realizar el cambio para evitar que eso fuera un obstáculo a futuro. El conocimiento generado sobre el cambio de institución como modo de mejorar su formación, es destacable porque empieza a marcar el lugar que tiene para estas jóvenes la escuela. Además, los márgenes de libertad con los que se mueven, que les permite decidir sobre la institución donde se insertan aun cuando las tomen en conjunto con su familia³.

Una vez que alcanzan el nivel superior, a través de poner en juego esos intereses, estas jóvenes hacen uso de los recursos que se brindan desde el Estado y las instituciones donde se insertan, que tal como se ha señalado en el capítulo 2 se brindan a través desde diferentes becas y programas de acompañamiento a la educación (Ver apartado 2.3.2). De esta manera, las utilizan como modo de sobrellevar estas instancias no obligatorias. Así, se puede retomar el caso de Marta quien relata la obtención de la beca de estudio:

igual con el tema tampoco de la plata tampoco tuve mucho problema más que nada por ahí con la universidad, porque yo tengo...ehh... beca en la universidad (...) Y también tengo el Progresar, calculé que con eso resolvés todos los gastos.

³ En esta parte de la investigación se focalizó en las voces de los jóvenes, siendo que a futuro se podrá profundizar en los vínculos intergeneracionales e intrageneracionales que condicionarían los planes de vida.

El relato de Marta hace referencia a la beca de la Universidad de Mar del Plata para apuntes, que le brinda la posibilidad de contar con fotocopias gratuitas en los puestos de la facultad. Por otro lado, la del plan Progresar que, en el momento de la entrevista, se orientaba a todas las carreras universitarias. De la misma manera, para Delfina, la beca de ayuda económica le facilitó el pago de los gastos necesarios para continuar los estudios:

Mi papá me decía que quería conectar internet, pero yo creía que era mucho gasto para solamente hacer un trabajo [de la universidad], no siempre se requería de internet. Entonces me gané la beca, no me gané, me dieron la beca económica en la facultad y me pagaba un abono mensual más o menos bueno de teléfono y usaba internet de ahí.

Esta beca, sumado al apoyo de su familia, le permite a Delfina sostener:

buscaba el trabajo para tener mi plata, pero por ahí no insistí mucho en encontrar un trabajo porque por ahí no estaba la necesidad ya que me apoyaban mis papás y querían que me dedique a estudiar, que no importaba si trabajaba, para que yo haga la facu, me iban a bancar y lo importante era que haga más rápido mi carrera, que me reciba. Y ya que me daban esa posibilidad, aprovechaba.

Al igual que Marta, la prioridad de Delfina era el estudio, y contaba con ciertos márgenes de libertad para poder incursionar el nivel superior, pudiendo elegir aquellas ofertas laborales que se adecuen a los horarios de universidad. Por ello, actualmente trabaja como secretaria en una organización, cuyos horarios son reducidos.

La beca de estudio también es una herramienta para aquellos que deben trabajar para sostener los costos del estudio. Así, relata Anahí quien se encuentra trabajando en el hotel como empleada y en la horticultura, además de estudiar su carrera de trabajadora social:

estoy trabajando y a la vez iba a la facultad, terminaba muerta mal, me dormía en las cursadas (...) Por ahí salgo a las cuatro de acá y me iba corriendo a la facultad, o sea, tomaba el colectivo y llegaba justo (...) No era muy productivo igual, porque era como que iba a la facultad y no prestaba mucha atención.

Por ello, toma nuevamente centralidad las ayudas económicas para financiar los estudios: *“yo también tengo la beca de apuntes en la facu[ltad], me ayuda mucho, yo gasto lo que es el comedor y el boleto del colectivo y eso, mucho gasto no tengo”*. Esto es posible porque en la misma inserción en la universidad, acceden al conocimiento sobre las políticas existentes, y con ello les permite la continuidad en los estudios. De allí, la importancia de llevar a cabo las acciones de difusión para que los jóvenes puedan acceder a estas opciones. Algo que, como se verá en el próximo apartado, no ha sido posible para muchos jóvenes.

Estas tres dimensiones permiten evidenciar cómo para los jóvenes, la educación puede valorarse positivamente en función a las elecciones que hacen respecto a ella. Como también, respecto a los modos en que la utilizan en tanto a herramienta para poder desenvolverse según sus necesidades y sus intereses.

4.2.2 Sólo la educación formal no obligatoria

Este apartado, e agrupa a los jóvenes que han atravesado la educación obligatoria, pero su valoración en lo educativo lo ponen en las experiencias de instancias no obligatorias. En específico, se hace referencia a los cursos de formación profesional, que, como se ha señalado en el capítulo 2 (Ver apartado 2.3.1), brindan titulaciones rápidas y cuentan con oferta en instituciones en el propio cinturón. Se retoman aquí los relatos de Alma, Diego, Gastón y Mario.

Cabe señalar que estas experiencias se dieron en paralelo a la educación obligatoria y no como continuidad de ella, una vez finalizada. Para este tipo de educación, se puede señalar dos formas de valorarlas:

1. como un medio para el trabajo.
2. como un medio para otras experiencias educativas.

Gastón y Alma sedimentan estas experiencias en la educación no obligatoria como una manera de acceder (ya sea a futuro o en la actualidad) a un trabajo⁴.

Ellos se encuentran finalizando sus estudios secundarios luego de haber repetido un año. Su trayectoria escolar la han complementado con la realización de cursos de formación profesional, como un modo de tener una alternativa al trabajo que realizan en la horticultura.

Gastón se encuentra realizando el curso de albañil: *“hago para ser albañil porque para tomar un curso está bueno. Yo digo, bueno, yo quiero entrar para aprender algo, al menos, ¿viste? saliendo de la escuela, qué sé yo, ya sé algo”*. Para él “saber algo” lo encuentra en este curso, anticipando el futuro al finalizar sus estudios secundarios. A diferencia de las jóvenes del apartado anterior, para él la búsqueda de nuevos conocimientos se encuentra fuera del ámbito escolar.

De la misma manera, Alma tomó cursos de peluquería en un instituto privado de Mar del Plata: *“solo hice el curso de peluquería y ahora hago bastantes cortes a mi familia, mis tíos, eso”*. La posibilidad de realizar cursos de formación profesional, también les abre márgenes de libertad respecto al futuro laboral.

Por otro lado, están los jóvenes que sedimentan la educación no obligatoria como herramienta para sus intereses educativos posteriores. Mario, pone el acento durante su relato en los cursos que realizó en el Centro de Formación Profesional de Batán. Estos se orientaban a un interés que le surgió desde temprana edad, y que actualmente se cristaliza en la carrera que está transitando, arquitectura:

⁴ Vale recordar que estos cursos suponen enseñanza de oficios de rápida salida laboral y donde la inserción es posible a través del trabajo autónomo (Jacinto, 2018).

desde chico me gustó todo lo que es construir y diseño y todas esas cosas... ya tenía pensado desde chico, 12,13 años. Pasa que después hice un curso de gasista y de plomería y me metía más en el tema, todo lo que es construcción, dibujar planos y todo eso.

Los cursos de formación profesional le otorgaron los cimientos para mejorar sus conocimientos que la escuela no le ha brindado.

Del mismo modo, relata Diego quien mientras realizaba los estudios obligatorios, empezó a desplegar y diversificar su formación en cursos de formación profesional, muchos de los cuales repercutirán en los proyectos intermedios de su plan de vida, la producción musical:

Al mismo tiempo hacia cursos, hice varios cursos de electricidad para autos... que duró un año, en el SMATA [Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor], después hice un curso de edición de videos, que ese era, tenía que pagar. (...) hice fue de DJ me parece, después, hice el curso este de video... que es el que... era en el instituto Piero de Introcaso⁵... algo así se llama. Hice un curso en la Escuela N°7 de Artes y Oficios de rostisero, pastelero que duró un año... pero me dediqué más a la producción, a la producción musical.

Diego también retoma la educación superior como herramienta dentro de las instancias formales no obligatorias. Como se señaló en el capítulo anterior, él comenzó a trabajar en el Parque Industrial, y allí, se vio estimulado a estudiar la carrera de seguridad e higiene, que al momento de la entrevista discontinuó, producto de la dificultad de mantener el curso virtual:

Empecé a estudiar, Em... técnico en seguridad e higiene laboral, en la Universidad CAECE, en... es a distancia, pero... comencé con el tema de que quería progresar en el trabajo...

⁵ Piero Introcaso es una escuela de fotografía de la ciudad de Mar del Plata.

es como que no, no me conecto con eso... es que yo leía mucho, pero no me quedaba nada de lo que leía, como que no... como que no veía a los profesores.

El uso de la educación no obligatoria como una herramienta se presenta con claridad para este joven, en vistas a sus expectativas a futuro.

4.2.3 Las experiencias formativas no formales

Ciertos jóvenes ponderan positivamente los aprendizajes y la educación, pero por fuera del sistema formal educativo. Principalmente han sedimentado en sus experiencias aquellos que se transmiten en el propio ámbito laboral. De hecho, en el capítulo 3, se ha desarrollado como para los inicios como ayuda, la actividad productiva también suponía una instancia de aprendizaje para los jóvenes. En este subapartado, se retoman los relatos de Anabel, Belén, Claudia y Miguel.

Estas valoraciones se basan en que la educación formal (obligatoria y no obligatoria) no se presenta como una herramienta para estos jóvenes. Belén relata:

en la escuela siempre me dijeron que tengo que ir bien así que... por lo general, siempre todos los años hago el mejor promedio, sólo el primero y el tercero no salí mejor promedio porque eran los dos años donde teníamos más trabajo así que yo prefería hacer eso, ayudarlos a ellos que el estudio. Esos años me retaron bastante y me dejaban sin ir a la quinta y, después todos los demás años sí, estuve bastante bien, cuarto, quinto.

De hecho, señala que ha incursionado por la educación no obligatoria, y, no obstante, prefirió mantenerse en el ámbito laboral:

Una vez me anoté al de comunicación, pero no me daban los horarios en la escuela 7. Fui dos veces creo... Porque yo salía de la escuela y tenía que ir directamente ahí, pero perdía una

hora y después cuando me quedaba para ir, ya me quedaba para otro curso, no me acuerdo cuál era... bijouterie creo que era. y después de ahí tenía que salir como a las 7 o a las 8, entonces no iba a la quinta, así que no me gustaba.

En los relatos de Miguel también emergió el poco interés por la educación formal, al punto que decidió discontinuarla, luego de diferentes instancias de desacoplamiento:

Iba acá a la 9. Yo dejé... en segundo de secundaria...cuando tenía 16, 17 años (...) Antes, repetí en el primario y en el secundario, en primaria en tercero. No, prime... Sí, tercero. Después sí, terminé la primaria y en la secundaria repetí segundo. para ser sincero de vago... no me gustaba, no me gustaba... me comía el bocho, tenía la cabeza en otro lado... Intenté volver a la noche...fui a la noche en la nueve y repetí de nuevo. (...) Es complicado, y más con el campo, porque en el campo estás todo el día trabajando con eso, empezás temprano y terminas como a las 12 del mediodía, comes y a las 2 de la tarde tenés que tirar pedidos, terminas como a las 5 y a las 7 tenés que volver a cargar, terminas como a las 12 de la noche.

Debe recordarse que Miguel señalaba que al momento de dejar la escuela fue cuando empezó a trabajar con mayor responsabilidad, tomando otra impronta en su desenvolvimiento laboral. De allí las complicaciones que señala respecto a las tareas de su actual ocupación en el transporte. Pero de este relato, además, no debe perderse de vista el modo en que él interpreta su lugar en la escuela. En Miguel hay cierto desinterés por los conocimientos y el modo de aprendizaje escolar. Por tanto, él los busca en otro ámbito: el laboral.

Miguel y Belén valoran conocimientos sedimentados a través de sus propias inserciones laborales. Ambos se desenvolvieron trabajando junto a su familia. Belén se refiere a la importancia de la curiosidad y la búsqueda de nuevos conocimientos para ella:

A mí siempre me interesó eso [el trabajo en la quinta] porque era la manera de que...me gustaba ayudar, me gustaba aprender lo que hacían ellos porque no entendía por qué era tan complicado saber qué ponerle, saber qué hacer, saber cuándo podés sacarlo, cuándo es la época y me interesaba.

De la misma manera, para Miguel, su propio desenvolvimiento laboral es lo que le despertaba interés:

Como voy mirando, voy aprendiendo. Así, claro... Me gusta, me gusta... aprender, como hablar con la gente, sí como hablar con la gente (...) aprendí muchas cosas, a tener más calle... más experiencia... hacer negocios, claro. negociar, negociar, vender mercadería... o vender mercadería para afuera... agarrar un campo y chamuyar...

En ambos casos, entonces emerge la importancia que le brindan a la formación, pero a aquella vinculada a los aprendizajes que fueron obteniendo a lo largo de sus experiencias laborales (Padawer, 2010 y 2015).

Para muchos de estos jóvenes estas experiencias formativas les posibilitaron elegir sus carreras de nivel superior. El caso de Claudia permite evidenciar esta situación. Ella realizó el nivel secundario en la escuela cercana a su hogar que brindaba una única orientación alejada de sus intereses: *“Yo estaba en naturales, que es la que se da en el lugar de ahí... la orientación⁶. Al final me gustó, pero yo quería economía.”* En la actualidad estudia la carrera de Seguridad e Higiene:

[estudio] Seguridad e higiene laboral en Bristol, hace dos años, estoy en el segundo año. Como biología [de la escuela secundaria] estaba buena, por eso tomé la carrera de Seguridad e Higiene, lo que más estaba guiado.

⁶ En la provincia de Buenos Aires, en el Ciclo Superior, los alumnos deben elegir una orientación que conlleva a la especialización de los contenidos (Ley Provincial de Educación N° 13.688).

Así, es que Claudia pondera positivamente los aprendizajes que obtiene desde la cotidianidad laboral, en contacto con los técnicos de seguridad e higiene:

Por ejemplo, acá, el mercado tiene técnicos, yo hablo mucho con ellos, para sacarles información. Los técnicos de seguridad e higiene [trabajan], en cualquier tipo de empresa, también pueden en este lugar. No solamente en este lugar, sino también en muy aliado a la agricultura.

Como se verá posteriormente, en esta sedimentación de su experiencia laboral en el mercado de abasto, empezará a trazar sus proyecciones a futuro en esta carrera.

La cotidianidad laboral, los vínculos generados y los aprendizajes transmitidos allí, también ayudaron a Anabel a decidir qué carrera seguir. Ella está realizando la carrera de enfermería porque responde a su interés por la salud:

la dueña del campo, su marido es del campo, de la quinta y ella es enfermera. Sí, así que ella me habla, me explica, sí... Ella vino de Bolivia también, ella ya con el estudio, ya trabajaba allá de enfermera.

Por ello, las experiencias formativas no se limitan para estos jóvenes a las brindadas por los canales formales, sino que aquellas que son transmitidas por sus familias y otros vínculos al momento de compartir el espacio del trabajo. La ponderación que hacen de ellos se verá reflejada en la manera en que conforman sus planes de vida.

En suma, en este apartado se ha buscado dar cuenta de los modos en que los jóvenes retoman sus experiencias educativas tanto formales como las experiencias formativas no formales. La valoración positiva que se ha hecho hasta aquí, donde el foco de atención se encuentra en diferentes espacios, permite empezar a comprender como se conformarán los planes a futuro. Principalmente porque estos jóvenes ven en las instancias educativas una herramienta

para encauzar sus trayectorias según sus intereses: tanto cuando se encuentra en el mismo ámbito educativo como en el desenvolvimiento laboral.

4.3 La educación como actividad relegada

Para otro grupo de jóvenes, las instancias educativas formales no son sedimentadas como una herramienta, sino parte de la obligatoriedad de transitarlas. En sus relatos emergen sedimentaciones sobre la complejidad del tránsito por ellas, suponiéndolas como una actividad relegada donde principalmente el ámbito laboral toma prevalencia para ellos y donde también se pone en juego la necesidad económica. Así, aquí se retoman los relatos de Esteban, Fernando, Javier, Leonel, Patricia y Victoria.

Los relatos de Leonel, Patricia y Fernando muestran cómo el trabajo condiciona sus trayectorias educativas. Para ellos la discontinuidad de sus estudios tiene que ver con la horticultura. Patricia discontinuó sus estudios en la escuela primaria porque se insertó laboralmente al mudarse desde Bolivia a sus trece años y se dedicó junto a su marido al trabajo predial. De la misma manera, Leonel relata que cuando él vino a trabajar desde Bolivia junto a su familia: *“Allá donde vivía...solo hice hasta quinto...Primaria. Dejé hace mucho... salí de 12 años”*. Leonel sostiene que se ve imposibilitado por su actual inserción en la horticultura y que, además, actualmente sus márgenes de libertad están constreñidos: *“te piden el secundario [para trabajar]. A veces uno no terminó, allá en su país, la secundaria”*.

El caso de Javier también retoma la cuestión laboral, señala que discontinuó los cursos de formación profesional por la inserción laboral en la producción ladrillera:

pero cuando estaba trabajando en el horno y era, tenía 3 veces por semana, no llegué a terminarlo, llegué a mitad de año después no fui más... Me fui más a trabajar... por eso, el turno era de 1:30 hasta las 5:30, de la capacitación y era tres veces por semana, era los martes, miércoles y viernes.

Victoria relata su desenvolvimiento en la escuela señalando *“me iba bien, terminé hace 2 años... con 17 me llevé únicamente educación física porque no me gustaba...En las otras me iba bien: 9, 10, 8”*. Para ella, el itinerario por la escuela fue sin grandes inconvenientes y de hecho, le gustaban ciertas materias y presentaba intenciones de continuar sus estudios en instancias superiores. Sus márgenes de libertad en tanto a las elecciones posibles quedaron limitados por la superposición del trabajo en su trayectoria, la alejó de dicha posibilidad:

los profesores hoy en día me preguntan: ¿no estudiaste nada? Porque yo quería estudiar ingeniería química y... bueno, por cuestiones de trabajo, por ahí, se me complicó porque estaba acá [en el mercado]

El caso de Esteban se asemeja al de Victoria: el trabajo se presenta como motivo de discontinuidad educativa, aun habiendo realizado sus estudios secundarios en las edades establecidas teóricamente, pero en Bolivia. Desde su asentamiento en Argentina comenzó inmediatamente a trabajar. No obstante, a diferencia de Victoria él pondera las facilidades existentes para el estudio en Argentina (comparativamente con Bolivia), que sedimentó a través de las experiencias intersubjetivas. Con ello, si bien tiene conocimiento de estas políticas para el estudio, no se las apropia:

E. Terminé la secundaria y me vine. Allá estudié, no trabajé de nada porque me vine cuando tenía diecisiete años y después acá cuando llegamos empezamos a trabajar. (...) el estudio me gusta, no más que no hay posibilidad de hacerlo ¿viste? Allá es más costoso que acá, acá no pasa. En. ¿Más costoso? E. El

estudio, porque es más gasto, no hay como acá prioridad para los que estudian, por ejemplo, los colectivos tienen un descuento y todo eso, allá no, allá vos tenés que pagar lo que es.

Por otra parte, es posible también evidenciar la sedimentación en tanto a la necesidad. Para Javier, la escuela quedaba en un lugar relegado derivada de la propia necesidad económica y la imposibilidad de realizar gastos extras. Por ejemplo, sostiene que *“a veces yo como no quiero depender mucho de mi mamá, a ver, yo pensaba eso cuando... antes pensaba eso. No iba a la escuela porque necesitaba plata para las fotocopias y a veces no alcanzaba”*. De igual manera, la cuestión de los costos de mantener la educación es algo que sedimenta también como motivo de no haberse insertado en las instancias superiores posterior a la culminación del secundario: *“a la universidad pública tendría que ir... pero bueno, tengo que estar ahí y por ahí te piden fotocopias y te sale plata”*. Tal como se señaló en el apartado anterior, el conocimiento sobre el acceso a becas y ayudas económicas no es universal y por ello, ni Victoria ni Javier las contemplan como una opción.

Los jóvenes dan lugar a como la educación queda relegada por las dificultades que le generó el lugar de residencia al que se mudaron por el trabajo de sus padres, como un limitante para mantenerse en la educación⁷. Así, Javier retoma su experiencia escolar en tanto a los desacoplamiento ya que ha repetido en dos ocasiones: tercer grado de la escuela primaria y segundo año de la secundaria. Para él, más que sus propias dificultades, sostiene que el principal inconveniente era el espacio donde residía. Si bien señala que realizó toda la escuela en San Francisco, cuando estaba en tercer grado, se mudó a Parque Hermoso durante un año: *“y yo me tuve que cambiar de escuela a la 43 que está ahí allá abajo”*. Allí, relata: *“Hice tercero, repetí, porque en esos*

⁷ Si bien existen áreas de mayor conexión a las principales rutas del cinturón, otras quedan alejadas por caminos precarios que se ven afectados ante los fenómenos climáticos como las lluvias.

tiempos de invierno, ¿viste que llovía mucho? y en la quinta no se puede salir y no podía ir y, por el tema del asfalto... porque se tapaba mucho". Si bien la experiencia no deriva de su propia inserción laboral, denota cómo el trabajo se encuentra en un lugar preeminente respecto a la educación.

Del mismo modo, se encuentra el caso de Fernando:

E. En Bolivia, estudiábamos... terminé la primaria... [de la secundaria] estaba por ir un año y después, como se me hacían las cosas difíciles para ir y no, no fui. En. ¿Qué cosas difíciles? E. Es que vivía en un lugar donde no entraba el colectivo para salir y me quedaba lejos para ir a la escuela... como era medio chico... medio tímido, me daba miedo. Para Fernando y Javier las condiciones respecto a la falta de infraestructura derivada de las inserciones laborales propias y de sus familias son el principal motivo para discontinuar sus estudios, más que las valoraciones que puedan hacer de la educación en sí. La educación, toma un lugar relegado en sus itinerarios.

4.4 A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se han evidenciado las sedimentaciones de las experiencias educativas de los jóvenes para la comprensión de sus planes de vida. Las interpretaciones de los jóvenes muestran disimilitudes, principalmente en el lugar que ha tenido la educación a lo largo de sus vidas. Se pudo distinguir entre quienes sedimentan a la educación como una herramienta y quienes, en cambio, la tomaron en un lugar relegado (Cuadro 11).

Para los jóvenes que toman la educación como herramienta se ha podido afirmar que lo hacen de manera disímil según las instancias educativas, siendo que no solo las formales obligatorias son valoradas positivamente, sino también aquellas no obligatorias e incluso, las experiencias formativas no formales. Para los primeros, se torna central las aspiraciones respecto a mejorar los contenidos curriculares. Éstos, además toman un lugar importante al momento de

elegir qué carreras universitarias seguir, como lo son otras experiencias que vivenciaron durante su itinerario educativo. A su vez, se toma en consideración el uso que hacen de recursos institucionales en pos de estas aspiraciones: los cambios de instituciones educativas y el uso de becas ofertadas tanto desde el Estado como de las universidades para poder mantenerse en ellas (de apuntes, de viáticos o las Progresar, por ejemplo).

También los jóvenes toman como herramienta las instancias educativas no obligatorias como los cursos de formación profesional, aun estando insertos en la educación obligatoria. De esta manera, sedimentan en ellos una herramienta ya sea para insertarse laboralmente como también para adquirir conocimientos en pos de continuar estudiando. Por último, se evidenció los casos de los jóvenes que focalizaban su atención en las instancias formativas no formales, derivadas de sus inserciones laborales. El conocimiento adquirido a través de su práctica laboral es valorado positivamente en vínculo con sus intereses.

Como segundo agrupamiento, se encuentran aquellos jóvenes que a lo largo de su relato han focalizado en el lugar relegado que tiene la educación para ellos, donde la instancia laboral quedaba en un lugar central en sus relatos, a partir del cansancio y la necesidad de dedicarse a tiempo completo a ella. A su vez, la falta de ingresos y las condiciones derivadas de su lugar de residencia también son consideradas. Esto no quiere decir que no haya una valoración negativa de la educación por parte de este grupo de jóvenes, sino que sus experiencias se vieron solapadas y truncadas por sus itinerarios laborales.

El vínculo entre la educación y el trabajo se tornó disímil respecto a las valoraciones que le han dado a la educación. Para quienes ponen el acento en la educación formal, el trabajo queda relegado durante sus recorridos en la educación. En cambio, quienes ponen el acento en las experiencias formativas no formales, el trabajo toma una centralidad de suma importancia: es ahí donde ellos sienten

que se encuentran la adquisición de conocimiento. Por último, están quienes priorizan el trabajo, lo cual en algunos casos trunca sus itinerarios educativos.

En suma, este capítulo complejiza el vínculo de los jóvenes con la educación, en todas sus instancias, pero considerando su relación también con la esfera laboral y el propio territorio donde ellos se sitúan.

Cuadro 11. Dimensiones de análisis de las sedimentaciones sobre las experiencias educativas de jóvenes de familias hortícolas del cinturón del PGP

Herramienta	Educación formal obligatoria, no obligatoria (Anahí, Delfina, Marta, Ricardo)	Cambios de instituciones	
		Ponderación de contenidos según intereses	
		Uso de herramientas de acompañamiento (políticas institucionales y estatales)	
	Formal no obligatoria (Alma, Diego, Gastón, Mario)	Ponderación de contenidos según intereses	
	Experiencias formativas no formales (Anabel, Belén, Claudia, Miguel)	Desenvolvimiento en el ámbito laboral	
Como actividad relegada (Esteban, Fernando, Javier, Leonel, Patricia, Victoria)	El itinerario laboral	Incompatibilidad de horarios	
		Cansancio	
	Dificultades territoriales y de infraestructura	Inaccesibilidad espacial	

Fuente: Elaboración propia.

Planes de vida de los jóvenes de familias hortícolas del cinturón del PGP

5.1 Introducción

A lo largo de los capítulos precedentes se reconstruyeron las experiencias de los jóvenes en los ámbitos educativo y laboral, focalizando en las sedimentaciones hechas por ellos en sus relatos. Como señala Schutz, a partir del acervo de conocimiento (que se conforma de las experiencias sedimentadas, propias como de tercero) y, la determinación de la situación biográfica es posible comprender cómo se posiciona el actor frente a los proyectos, y más que nada, frente a su plan de vida. En términos de Schutz, los planes de vida son un andamiaje complejo que se encuentra ligado a proyectos intermedios, alternativos y truncos. Todos ellos conforman el entramado que sostiene el plan vital actual porque se encuentran orientados a él como fin último.

Por ello, este capítulo presentará cuatro agrupamientos que responden a un armado analítico sobre los planes de vida. Para ello, se tomó como eje los distintos lugares que toma la horticultura en ellos. A partir de allí, se establecen la conformación de los planes por parte de los jóvenes, considerando los distintos elementos que se encuentran entrelazados: sus proyecciones intermedias, alternativas y truncas: a.(Qué) educación para el trabajo; b. otras formas de estar en el campo; c. Permanecer rural con el trabajo vinculado a la horticultura; d. Salir del campo.

5.2 (Qué) educación para el trabajo

Un primer grupo de planes de vida de los jóvenes incluye aquellos que problematizan su educación con miras a su futuro donde la horticultura toma centralidad, pero no desde el trabajo manual que ella implica, sino desde la formación en instancias superiores. Entre ellos se distingue, por un lado, a quienes tienen expectativas de (de)volver al campo haciendo un aporte a la comunidad desde sus profesiones no agrarias. Por otro, quienes pretenden mantenerse en el campo a través de sus conocimientos técnicos agrarios adquiridos a través de la educación terciaria.

5.2.1 (De) volver al campo: Trabajar con la gente de las quintas

En este agrupamiento se reconstruirán los proyectos y planes de tres jóvenes: Marta, Anahí y Delfina. De acuerdo con lo narrado en los capítulos anteriores, éstas se han insertado en la horticultura producto de su origen familiar desde temprana edad, pero en un marco de cuidado y flexibilidad en tanto a responsabilidades y tareas. Esto permitió la realización de otras actividades, principalmente la educativa. Para estas jóvenes, su plan de vida tiene el foco en su futuro desenvolvimiento como profesionales, pero donde la horticultura y el campo toman lugares centrales. Para ello, despliegan proyectos alternativos y otros que quedan trancos.

De esta manera, el plan de vida actual de Marta entrecruza sus ámbitos laborales y educativos en el área de la investigación y la docencia universitaria, particularmente para poder investigar sobre la comunidad boliviana:

por ahí más que nada, por ahí lo que es investigación, o no sé...o hacer proyecto de extensión o, no sé o estar más no sé...con la realidad social con no sé...lo que yo me imagino por ahí es que por ahí la sociología viste que te sirve para un montón de cosas. Más allá por ahí de lo que vos lo...le des

uso, por ahí...estaría...lo más formal, lo más bueno que fuera, no sé...ser...profesora o ser becaria de CONICET [Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas] o algo así.

Para Marta, este plan emerge en el transcurso de su carrera, cuando brinda ayuda a una compañera para entrevistar mujeres trabajadoras de la comunidad. Ella cuenta que a partir de esa experiencia:

Como que yo doy las cosas muy por sentado porque es como que uno se cría, piensa que todo es natural. Entonces empiezo más a reflexionar acerca de eso. Y después, bueno me llevo pensar, llegué a pensar eso y bueno, también me incentivaba a que estudié eso.

La reflexión teórica¹ acerca de la cotidianeidad de su vida como parte de la comunidad boliviana, surge a partir de las entrevistas realizadas por su compañera, donde establece otro vínculo con sus pares, encontrando desde su carrera universitaria las pautas para empezar a guiarse a su plan de vida. Aunque éste no está exento de ciertas limitaciones que sedimenta de las propias lógicas del ámbito laboral donde se quiere desenvolver: *“pero también lo dudo...hasta qué punto puedo estudiar a mis propios amigos, a mi propia familia”*.

En este marco, Marta elabora uno de sus proyectos intermedios. El más próximo es la finalización de su tesis de grado: *“estoy en el cuarto año, pero...eh...la tesis por ahí tengo una idea vaga, pero muy, muy nada...por ahí yo lo que quería hacer más...o sea de estos temas, de ¿viste?, el tema de la identidad”*. Este proyecto intermedio se encuentra sujeto a un proyecto de mayor orden que tiene que ver con lograr que la comunidad boliviana sea valorada como lo hace ella:

¹ Debe recordarse que Schutz separa la reflexión teórica de la práctica. Donde la primera se realiza posterior a las acciones, en un esfuerzo del actor, mientras que la segunda es aquella realizada en la cotidianeidad con sentido pragmático.

Por ahí desde mi expectativa, por ahí estoy estudiando todo esto, como que también, bah, no sé, como que sí, me gustaría que aprendan o por ahí valoren o ver como desde lo más humilde, o sea desde lo que es nuestras raíces, en ese sentido sí me gustaría.

Este plan de vida no desconoce sus experiencias en torno a la horticultura, la comunidad boliviana y su cotidianidad en vínculo con ellas. Como se ha expuesto en el capítulo 3, su inserción en la horticultura se dio en el marco de la flexibilidad de tareas y horarios en un contexto familiar de ayuda donde prevalecía el cuidado. Por ello, su sedimentación sobre el trabajo hortícola pondera los vínculos generados en ese espacio, en tanto a las lógicas de la comunidad. Los márgenes de libertad que este contexto le habilitó posibilitaron la inserción educativa que ahora busca imbricar con su pasado familiar hortícola. Por ello, como se especificó en el capítulo 4, la educación para ella fue una herramienta clave para este fin, valorada a lo largo de toda su trayectoria educativa.

Su desenvolvimiento en la instancia educativa, y las lógicas propias de este encuentro con los coparticipes, le habilitaron nuevos márgenes de libertad y considerar proyectos alternativos: *“estar más no sé...con la realidad social con no sé...lo que yo me imagino por ahí es que por ahí la sociología viste que te sirve para un montón de cosas”*. Las alternativas a su plan original que se le abren son la docencia y los proyectos de extensión universitaria. Ambas conviven como proyecciones alternativas que aún espera no desplegar. Como sostiene Schutz (2015) todos esos proyectos en su tiempo interno se encuentran igualmente disponibles, cuasi-coexisten. Por ello, para el caso de Marta, el despliegue de proyectos alternativos queda en suspenso y se barajan como opción en un contexto de incertidumbre sobre las lógicas de este ámbito laboral.

Lo interesante es que uno de esos proyectos alternativos, la docencia, fue su plan inicial desde el que partió al comenzar en esta carrera. En su relato, la docencia es parte de sus planes previos, que ahora puede señalarse como proyectos truncos: “*yo cuando era más chica, quería ser docente*” acompañado por los intereses de contenidos de esta carrera:

Siempre me gustó humanidades, un poco de historia, geografía todas esas cosas, siempre me gustó y la verdad que me gusta, siempre tuve la idea de ser profesora, así que, eh y dije: “¿Qué hago?” y estaba entre profesora de matemática, historia y sociología.

En este sentido, cabe resaltar el carácter complejo de los planes de vida. No solo por las proyecciones intermedias sino por los proyectos alternativos que, a medida que se ejecuta uno de ellos, el resto se convierten en proyectos truncos. Así Marta entró en la lógica del ámbito educativo, guiada por su plan original (docencia en rama de humanidades), pero éste mutó hasta convertirse en un proyecto trunco. Luego se volvió un proyecto alternativo, en la medida que su inserción en la investigación no se logre ejecutar en el corto plazo: “*y si no se cumple [la investigación], yo creo que me iría a la docencia en secundario*”. Las alternativas las sigue barajando frente a la incertidumbre propia de estas inserciones laborales: “*pero sería como el ideal de trabajo que me gustaría conseguir, pero de acá a que se cumpla...*”. Los planes de vida, entonces, no son fantasías² sino que tienen un fuerte anclaje con el medio social y principalmente en el conocimiento a mano que van sedimentando y acumulando en su acervo, desplegado al momento de ejecutar sus acciones.

² Idealizaciones sin sustento empírico (Schutz, 2015).

El plan de vida de Delfina también propone que el ejercicio de su profesión retome no sólo el acervo de conocimiento provistos por la educación superior, sino por sus experiencias laborales, inclusive de niña trabajadora hortícola:

A mí me gustaría trabajar en el área de salud, siempre me gustó. En el hospital, una clínica o ya sea en una... en las obras sociales también se trabaja. Me gustaría trabajar en esa área. Me gustaría trabajar con la gente de las quintas, de los campos, porque uno se familiariza, uno se identifica, uno trabajó el campo, fue niño, fue un montón de cosas...

También surge de la experiencia de embarazo que atravesó en la secundaria, donde la acompañó y motivó una trabajadora social. A partir de allí, ella decidió comenzar a estudiar en la universidad:

Además, porque yo quería seguir estudiando porque era mi meta o mi objetivo recibirme, tener una carrera y aproveché el apoyo que me daba mi madre, mucho apoyo familiar y seguí y ahora estoy en el último año de trabajo social.

En Delfina, la ayuda familiar fue de suma importancia porque la ha acompañado en todo su itinerario escolar y laboral más aún con el nacimiento de su hija. Si bien ella es hija única, la familia la ha ayudado con el cuidado y le han posibilitado no trabajar una vez que fue madre.

En tanto a la elección de la carrera de trabajo social, Delfina señala que deriva de un proyecto trunco en abogacía: *“Yo primero había elegido para abogada. Porque no sé... quería ser abogada, estudiar derecho, pero después cuando entré no me gustó”*. De hecho, se proyectaba en esa carrera: *“Me veía en ciertos ámbitos, pero no en general, más en el derecho civil, derecho penal no. Entonces me veía en ciertas cosas, pero cuando uno estudia derecho tiene que estudiar todo”*. Al comenzar a cursar se encontró con ciertas condiciones del ese ámbito educativo que la empujaron a cambiar de carrera:

Entré como abogada, pero no me gustó el ambiente de la facultad, es distinto, no hay tanto compañerismo ni nada de eso, muy egoístas, muy egocéntricos todos (...) En la facultad de derecho, necesitás algo y nadie sabe nada, es como que ya me parece que van ejerciendo la carrera de abogados desde el principio. (...) Al año siguiente elegí algo en lo que me vea, que siga, que me guste y fui a buscar folletos a la facultad, después hubo una exposición de carreras, una carpa en la facultad y me dieron folletos y una amiga mía, también se iba a anotar en trabajo social y empezamos juntas. También eso me incentivó a estar juntas.

La ejecución del plan de vida de la carrera de abogacía se torna un proyecto trunco, pero no por los contenidos de las materias o alguna dificultad en el estudio, sino por las dinámicas de sus pares en el curso y la falta de afinidad con ellos, cuestión ya había sido central en su vida. Ella señalaba respecto a su paso en la escuela primaria: *“me gustaba porque también ahí te identificás con otros compañeros que son hijos de productores, del mismo lugar”*, a diferencia de la secundaria y en este caso, de la carrera de abogacía. Si bien en la carrera de trabajo social no se encuentra necesariamente con hijos de productores, al igual que Marta, encuentra mayor afinidad con las lógicas propias y las relaciones intersubjetivas en el espacio que sirve para mantenerse en ella. De hecho, al iniciar la carrera de trabajo social recuerda:

En la facultad de sociales somos todos así liberales, re- amigos, re- conocidos, es más familiar, es otro contexto, es otro ámbito, no es lo mismo. Yo me sentí re cómoda en la facultad donde fui. Los chicos son muy buenos.

La importancia de sentirse parte de un ambiente *“más familiar”* es para Delfina motivo suficiente para continuar sus estudios allí, conjugado con el modo de proyectarse a futuro en esta profesión. También se sedimenta en su relato, al igual que en el de otros jóvenes, su paso por el trabajo en

la horticultura y sobre el espacio del campo³. Cabe recordar que ella ha señalado en su relato sobre su futuro que *“Me gustaría trabajar con la gente de las quintas, de los campos, porque uno se familiariza, uno se identifica, uno trabajó el campo, fue niño, fue un montón de cosas”*. Este camino ya se encuentra plasmado en sus proyectos intermedios:

estoy haciendo mi tesis, ya que venimos al tema, de mujeres para trabajar porque me gusta mucho trabajar con mi gente (...) yo estoy haciendo la tesis con una chica que trabaja en el INTA [Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria]. Ella es trabajadora social y trabaja en el INTA.

A partir de esta experiencia en conjunto con su directora se empezaron a abrir posibilidades como proyectos alternativos para lograr su plan de vida, aunque alejado del área de salud, pero manteniendo el vínculo con los productores:

me dice que puedo quedar también para trabajar en la organización como trabajadora social o trabajar en el INTA también con los programas Prohuerta o con distintas cosas. Ahí hay muchas trabajadoras sociales trabajando con políticas públicas para los productores, todo eso.

Otro proyecto alternativo que contempla, nuevamente se encuentra en vinculación con los horticultores:

Me gustaría trabajar en una escuela rural con la gente de las quintas (...) tengo que hacer un curso de docente, una capacitación docente para trabajar para las escuelas porque ahora te piden eso (...) A mí me gustaría trabajar en el área de

³ Al igual que para Marta, el trabajo hortícola ha sido importante en el marco de cuidado familiar, con flexibilidades horarias y de tareas. Para Delfina, además, supuso un vínculo de consideración con la comunidad y en particular con los trabajadores. Esa flexibilidad también le permitió insertarse con éxito a la educación superior.

salud, pero voy a hacer el curso como una herramienta más para poder insertarme laboralmente porque para estar en una escuela como orientadora social [lo] necesito.

Si bien ella sigue sosteniendo su trabajo en el área de salud, toma como parte de su proyecto continuar estudiando, haciendo la capacitación docente para que le brinde múltiples posibilidades de inserción. La necesidad de diversificar sus conocimientos deriva al igual que para Marta de la incertidumbre del ámbito del trabajo, y de una sedimentación de los propios jóvenes sobre la fragmentación de los itinerarios laborales por los que deben atravesar:

Para salud es más complicado entrar porque ahí tenés que hacer pruebas de ingreso, capacitarte más en las residencias, hay mucha competencia, ya que muchos profesionales quieren trabajar generalmente en esos puestos o en esa área siempre hay alguien que está adentro y te hace ingresar.

Sin embargo, la sedimentación que hacen de las resistencias propias del medio social las lleva a valorar positivamente su situación biográficamente determinada. De ella, los márgenes de libertad que le posibilita plantear diferentes proyectos alternativos en función de su inserción educativa que transcurre con cierto éxito, a sabiendas de las posibles limitaciones existentes:

que todo se puede, que cuando uno se quiere, cuando uno quiere algo, creo que hay, obvio, obstáculos porque a veces creo que no hay posibilidades, porque yo escucho mucho a mis papás o a mis tíos que dicen: “a mí me hubiera gustado estudiar”. Entonces yo digo que ya sé que cuando uno quiere se puede, pero también entiendo que a veces hay contextos, situaciones familiares que te limitan a hacer algo que uno a veces quiere y lo postergás y a veces hacés cosas porque necesitás el trabajo, porque necesitás plata.

Por último, se encuentra el caso de Anahí. Su plan de vida se conforma a través de aplicar la profesión que actualmente estudia (trabajo social) en el sector agropecuario:

Pasa que a la gente no sé, del campo, yo siento, veo, no sé, que muchas personas se abusan quizás porque no conocen o no saben leer, o no tienen conocimiento de sus derechos ¿viste? y muchas personas se abusan de eso y quizás las explotan, las hacen trabajar por monedas, no les dan obra social, todas esas cosas. Y bueno, desde el trabajo social me gustaría, creo que hay mucho para hacer eso y aportar a la organización para que se organicen, no sé, por los derechos de que lo tienen todos como seres humanos, como cualquier otro.

En su relato, como en el de Delfina, se trasluce la importancia de los materiales de difusión y las exposiciones de carreras organizadas en la ciudad que posibilitan un acercamiento a los jóvenes a opciones no contempladas en un inicio⁴. Para Anahí fue el puntapié para conocer la carrera, mientras que, para Delfina, para reafirmar su elección sedimentada de su experiencia en la escuela. A partir de allí, se trasluce en Anahí el apoyo del hermano para profundizar en los objetivos de la carrera y finalmente elegirla como parte de su proyecto. Sobre este punto, Anahí relata que la amiga de su hermano le supo informar que: *“está bueno el trabajo, que hay mucho trabajo de eso y nada, que le va bien y que está buena la carrera.”* En base a ello señala que su plan en esta carrera empezó de manera poco convincente:

Ponele que me metí más que nada así, no es que iba con convicción porque amo la carrera. Arranqué así, bueno fui hice cursos de ingresos durante el verano y bueno me pareció interesante, para ser sincera el primer año me costó un montón.

⁴ Hirsch, Moretto y Lemmi (2019) señalan la importancia de estas herramientas para posibilitar el acceso a instancias superiores a jóvenes y adultos de los mercados de trabajo agropecuario de Cañuelas y La Plata.

Al igual que Marta y Delfina, se encuentra presente el “*permanecer rural*” y con la comunidad boliviana que trabaja en la horticultura, a través de las herramientas que le brinda la carrera. Anahí aspira también a trabajar en el paraje donde vivió en su infancia, Colonia Barragán:

Me gustaría especializarme en el tema de trabajo, en el tema de trabajo agropecuario (...) Me gustaría [trabajar] con el productor, o quizá trabajar en una escuela rural. Me encantaría que en Colonia Barragán hubiera, pero no hay trabajadora social en el equipo, no. No tiene... Me gustaría trabajar con el sector.

Por ello, ella se plantea también profundizar sus conocimientos en áreas específicas:

quizás o sea cuando ya me reciba hacer alguna cosa sobre derechos humanos cuando salen ¿viste? en la facultad nos dicen que está esta posibilidad. Si me inscribo y me interesa. Me interesaría profundizar más sobre, capacitarme más sobre lo que es el trabajo con la gente digamos, de lo rural digamos, de lo mío, me gustaría capacitarme más en eso.

Aunque con claridad en el plan, en su relato se observan proyectos intermedios “*Primero voy a trabajar de lo que haiga, tampoco con pretensiones*”. Por eso, contempla otras opciones laborales:

ahora me gustaría trabajar de...yo sabía que en Miramar me había comentado mi supervisora hay chicas ehh, que están estudiando trabajo social pero que le falta yo que sé, dos materias, cinco materias, como que ya le dan un trabajo estable y la esperan hasta que se reciba y ya las toman, a mí me gustaría hacer eso... Trabajar, yo que sé, en un centro integrador comunitario o esas cuestiones ¿viste?, en los hogares de día, algo así, más relacionado con la profesión.

Anahí trae a colación experiencias en contacto con otros (como la supervisora) que le brindaron diferentes opciones que le brinda su carrera, incluso antes de recibirse para poder iniciarse en el ámbito laboral en esta carrera:

y también sabía por otro lado ¿viste la salita de mi barrio [Parque Hermoso]? (...) Bah, esto me [lo] contó la doctora cuando yo fui un día. Me preguntaba que estaba estudiando y todo eso, y le dije, y me dice, bah, me comentó que la trabajadora social de ahí todavía no se había recibido. Yo no sabía eso, pensé que solamente tenías que tener el título. No, si, por eso, me gustaría trabajar así, estaría la posibilidad.

Es importante recordar que el itinerario laboral de esta joven estuvo signado por las posibilidades que le brindó el espacio educativo: su inserción en el hotel fue gracias a una pasantía que gestionaba la escuela y ahora las proyecciones a futuro son mediante su supervisora de trabajo de campo.

En cuanto a las condiciones de ese trabajo futuro, el acervo de conocimiento a través de las experiencias propias y de sus familiares le permiten especificar su proyecto intermedio y las condiciones que espera de él. Para Anahí, se presenta esta necesidad de reducir las jornadas laborales a través de valorar su experiencia en el hotel: *“como que uno siente que lo explotan ¿entendes?, como que te sacan todo el jugo y si vos no rendís como empleada bueno, no sé, llaman a otra”*. A su vez, las experiencias de trabajo en la horticultura de su hermano que ella misma retoma, están en sintonía: *“se aboca tanto al trabajo como que se explota a él mismo también sin darse cuenta, es como que no tiene francos, no se toma francos”*. Por eso, *“no me gustaría trabajar ni mucho, ni tan poco. No sé, seis horas ponele, seis ocho horas, tampoco me gustaría trabajar 10 ni 12 horas, ni tiempo libre ni nada”*.

En síntesis, para estas jóvenes, el trabajo en la horticultura y la vida en el campo sigue siendo una opción para sus futuros, a pesar de que el plan no sea exactamente realizar actividades en la producción. En estos planes se evidencia el

permanecer rural (Cuervo, 2011) que deriva de sus experiencias previas en la horticultura, en la vida y en la educación rural: el ser “*chicos de campo*”; el paso por la escuela en el cinturón; la ayuda en el trabajo en esta producción. Ninguna de estas jóvenes ha trabajado con fuerte intensidad en la horticultura, pero han podido observar los sacrificios que significan para sus contemporáneos. Por eso, para las tres jóvenes, su vínculo con la quinta tiene que ver con esas sedimentaciones hechas del trabajo en su niñez y adolescencia, en la relación que aún mantienen con la comunidad, a la que buscan generar una retribución desde sus profesiones. Sus múltiples inserciones alejadas de la actividad primaria se condicen con la actualidad de la juventud en vinculación con el trabajo, fragmentada y heterogeneizada (Jacinto, 2010). También se observan intereses y sentidos compartidos con sus comunidades, contrapuesto a los estudios que enfatizan en los procesos de individualización. Asimismo, las carreras universitarias encauzan los itinerarios de estas jóvenes y con ello también sus expectativas a futuro.

5.2.2 Tecnificación para el campo

En este agrupamiento se desenvuelven los proyectos y planes de tres jóvenes: Claudia, Fernando y Miguel que expresan una motivación futura de “tecnificarse” para volver o mantenerse en el campo. Para los dos primeros, esta motivación implica la adquisición de conocimiento en el marco de la educación formal; mientras que, para el último, expresa el mecanismo de aprendizaje en torno a la transmisión de conocimiento de la propia actividad y la experiencia, los saberes no formales.

Claudia se encuentra realizando la tecnicatura en seguridad e higiene y actualmente trabaja en el mercado de abasto de la ruta 88. La elección de la carrera tiene que ver con la orientación del ciclo superior de la escuela secundaria, donde optó por ciencias naturales; y también por un proyecto trunco:

quería estudiar, como te dije, contaduría, pero hubo problemas en la universidad, en la Funes, que había otra persona que tenía mi documento y no podía ser, tuve que hacer la denuncia y se me perdió la vacante con todos los trámites y todo eso.

A partir de allí, su relato empezó a plasmar su plan de vida:

los técnicos de seguridad e higiene, en cualquier tipo de empresa, también puedo en este lugar. No solamente en este lugar, sino también en muy aliado a la agricultura, supervisarlo ahí, como yo soy técnica, bah si me llevo a recibir, podría ser la que esté ahí.

Claudia se orienta a futuro a través de la culminación de su carrera para especificarse en el trabajo de su profesión, especialmente en el ámbito de la horticultura. No obstante, despliega proyectos alternativos, a través de opciones de trabajo en el mercado: *“Por ejemplo, acá, el mercado tiene técnicos, yo hablé muchos con ellos, para sacarles información”*. Este proyecto surge del accionar cotidiano, a partir de su trabajo en el mercado de abasto. Para ello, materializa acciones de manera de conocer sobre esta profesión a través de hablar con técnicos. De esta manera, le es posible identificar las opciones que se le habilitan a partir de la carrera elegida. Pero por intereses personales, Claudia seguirá sosteniendo *“prefiero quedarme en el campo, uno ya se acostumbra, me siento más tranquila”*.

En el caso de Fernando, en su plan de vida, la horticultura se encuentra presente, aunque de manera diferente a como lo realiza actualmente. Para él, el trabajo en la producción sería a través de una profesión que le permita *“salir a los campos”*: la ingeniería agrícola. En el cinturón de General Pueyrredón el uso de agroquímicos se encuentra regulado y se exige *“una autorización escrita -receta- confeccionada por un Ingeniero Agrónomo habilitado”* (Atucha, Lacaze y Roveretti, 2014), con lo cual hay una mayor presencia de ellos en las

quintas. Su relato presenta similitudes con las jóvenes del subapartado anterior, en el sentido de que Fernando quisiera seguir dedicándose al campo, pero a diferencia de ellas, él busca hacerlo en el ámbito de la producción y en sintonía con las actividades que realiza actualmente.

Ante la pregunta sobre realizar otra actividad por fuera de la hortícola señala: *“me gustaría, puede ser... no sé porque ahora lo único que sé es trabajar y hacer quinta, nada más”*. Por ello, esta limitación del conocimiento de otras actividades es lo que le impide proyectarse en otras ocupaciones, y su plan tiene un anclaje en las posibilidades que le brindaría tecnificarse en la producción de verduras:

E. me gustaría ser cuando sea grande o cuando sea mayor, bah... ¿Cómo se llama esto? Ingeniero... ingeniero agrícola... pero... Lo dudo mucho que llegue... o sea, porque si no estudié hasta ahora: ¿Qué voy a estudiar? Ya casi tengo 20. En. ¿Por qué ingeniero? E. Porque esa carrera me gustaría, porque me gusta... no sé por qué... viste que salen a los campos y eso, por esas cosas...

Fernando tiene ese plan, pero no ha terminado el secundario y al inquirir sobre la finalización señaló que no pudo hacerlo, a pesar de que había organizado con sus amigos para anotarse en la escuela para adultos. Respecto a esto relata:

me gustaría... tendría que estudiar... trabajar en el día estudiar en la noche... o si se puede en el día, también, no sé... porque tengo amigos que claro, ya están haciendo un año... yo iba a entrar con ellos, pero bueno.

Fernando no pudo anotarse en el mismo momento que sus amigos porque tuvo que viajar a Bolivia y luego, sintió timidez de hacerlo solo. Pone en duda la posibilidad de llevar a cabo su plan de vida, porque implicaría primero, finalizar el secundario como parte de sus proyecciones intermedias, que al corto plazo no lo ve posible. De allí que

presenta como proyección alternativa el regreso a Bolivia y no continuar el estudio. Esto se basa también en la ausencia de ventajas comparativas que tiene actualmente el empleo en Argentina.

me quiero ir a mi país, porque acá es muy difícil las cosas, las cosas acá suben y si gano acá plata para irme a Bolivia, ¿Cuánto me queda? y encima llegas, le das \$100 acá allá te dan 12 bolivianos y hay diferencia. Allá podría trabajar de lo que sea.

Para Claudia y Fernando, entonces, el espacio de trabajo marca sus proyecciones futuras, aunque éstas se encuentren en vinculación con la educación. Para ellos, la educación secundaria no fue una herramienta para lograr sus planes futuros: considerando que Fernando aun no la ha finalizado (y no contempla poder hacerlo) y Claudia no ha podido elegir la modalidad que esperaba. La diferencia es que Fernando, al no estar inserto en el ámbito educativo, al no lograr continuar junto a sus amigos, presenta márgenes de libertad más restringidos por los que no visibiliza la posibilidad de seguir estudiando.

El caso de Miguel es similar. Trabaja actualmente en el transporte de los productos hortícolas desde las quintas hasta los mercados y discontinuó la escuela en séptimo grado a sus 16 años. A diferencia de los otros jóvenes, el plan de Miguel se encuentra en vinculación con su actual trabajo que realiza en conjunto con su hermano, pero logrando independencia: *me gustaría separarme, como que estoy ahí con mi hermano qué sé yo... armar tipo una fuente propia algo así, y yo mismo* (Miguel, 2018). Como sucede en la producción primaria, en el transporte hortícola, los jóvenes también comienzan en el seno familiar para luego independizarse, con lo cual hay un conocimiento a mano que le permite él sedimentar esta posibilidad. Además, esta situación ya tiene un antecedente en su propia familia: *“éramos [transportistas] todos juntos y ya como este mercado no nos da [rédito de] la*

misma bolsa a nosotros, mi hermano se separó y se fue a otro mercado". Para lograr este objetivo en el corto plazo, Miguel encuentra resistencias: la falta de conocimientos necesarios para poder trabajar por su cuenta, alejado del hermano. Considera que a partir de *"aprender para estar ágil"* o *"tener más experiencia"*, como proyección intermedia, podrá lograr su plan de independizarse.

En estas proyecciones no incorpora el estudio formal, incluyendo finalizar la educación secundaria: *"intenté volver a la noche...fui a la noche y repetí de nuevo (...) Es complicado... es complicado"*. Para Miguel es un proyecto trunco, que no vuelve a tomar como opción. Sin embargo, educarse es una herramienta: *aprender* en la propia experiencia construida en su accionar cotidiano le permitirá estar más capacitado para manejar el transporte. En algún momento la educación superior podría ser una proyección alternativa, específicamente el estudio de la carrera de contador público, pero sigue sosteniendo que el trabajo es su primera opción:

Me gustaría trabajar como contador, pero como yo ya estoy metido acá eh... ¿entendes? A la vez me gusta más el trabajo, el comercio y todo eso, estoy más metido ahí que con el estudio...

Otro plan alternativo que está desarrollando es el oficio de pintor y soldador, en un marco de aprendizaje no formal y a través de la experiencia práctica:

Ahora estoy aprendiendo a pintar, pinté... como tenemos una herramienta, soldadora, todo. Me enseña ¿viste? a soldar, pintar, mi hermano... sí... no [estoy] metido en eso, pero me gustaría aprender una changuita, algo así, me gustaría aprender... algo así...

En suma, el plan futuro de mantenerse o volver a la quinta se conforman a partir de las experiencias que han tenido desde temprana edad en ella. Para los tres, la "tecnificación", tanto formal como no formal, es la única manera

con la que se relacionarían con el campo en su futuro y alejados del trabajo en la producción primaria. Los tres se han iniciado junto a sus familias, pero prontamente tomaron mayores responsabilidades, manteniéndose en esa primera inserción hasta la actualidad. Por ello, la fuerte presencia del trabajo vinculado a la horticultura puede ser interpretada por estas experiencias del ámbito educativo y laboral. La diferencia en el caso de Claudia es que ella se encuentra incursionando sus estudios superiores y por ello, logra identificar de manera más concreta su campo de inserción.

5.3 Otras formas de estar en el campo

A diferencia de los jóvenes del apartado anterior, la búsqueda de volver a la horticultura es para estos jóvenes solo parcialmente: frente a una necesidad de ayuda esporádica y menguante de las familias o solo por el deseo de permanecer rural en tanto a su lugar de residencia.

5.3.1 Volver solo si es necesaria su ayuda

Este grupo incluye a tres jóvenes – Belén, Alma y Anabelle, si bien no quieren dedicarse a la horticultura como parte de sus planes de vida, no muestran reticencia a ese trabajo frente a ciertas contingencias futuras, incluso para tareas manuales. De este modo, el volver o mantenerse como ayuda es parte de sus proyecciones.

Belén trabaja actualmente en la horticultura y a su vez en el mercado de Bahía Blanca y se encuentra finalizando sus estudios secundarios. Al corto plazo, se proyecta estudiando y manteniendo su ocupación en la producción: *“Pienso estudiar, no sé qué bien todavía, pero creo que igual seguiría involucrada en la quinta o en el mercado”*. Es importante recordar que Belén señalaba su gusto e interés desde pequeña en el trabajo hortícola, inclusive por sobre la escuela,

ya que ella ponderaba más positivamente los saberes que le transmitían sobre la horticultura. Si bien evidencia el cansancio y agotamiento de las tareas que realiza: *“ir tantas veces ya me cansa o me agobia”* en su proyección a futuro sostiene: *“yo por el momento sí quisiera seguir trabajando en la quinta porque es algo que me gusta”*. Además del gusto, se encuentra la posibilidad de un trabajo flexible con el tiempo:

Con la quinta, es un horario que puedo adaptar, es algo manejable que puedo alterar fácilmente, en cambio con el mercado es... lo tengo que cumplir y son esos dos días que me... que no podría hacer nada, el sábado y el domingo

La ayuda a su familia también se mantiene como parte de sus proyecciones a futuro: *“en la quinta me veo, no sé si con todo el tiempo que tengo ahora, pero igual seguiría ayudando, así que...”*. Sin embargo, en su plan de vida, se aleja del trabajo hortícola, afirmando que está barajando la posibilidad de tener una profesión: *“yo quiero estudiar, quiero tener una profesión, pero no... no dependería de la quinta yo”*. Todavía no tiene definida cuál sería la carrera: *“estoy entre medicina y policía, una de las dos cosas”*. Estas opciones derivan de las sedimentaciones de experiencias previas que le permiten justificar cada una de sus opciones:

Quiero yo intentar con medicina, para médico clínico (...) Medicina porque me gustaba, como mi tía tenía sus libros y a veces los leía y me... Y cuando dejaba los libros los leía y me gustaba y bueno... sé que medicina es un poco complicado, pero me gustaría probar, ver qué tan capaz soy (...) Policía no sé bien... me gusta... no sé por qué me gusta, me llama mucho la atención, aunque es peligroso y, esas cosas que dicen mucho, pero me sigue llamando la atención, no sé. Igual tengo entendido que son distintos tipos de policías, gendarme, todas esas cosas. La... DDI [Dirección Departamental de Investigaciones] creo que es, ¿no? Y después también están los locales, todas esas cosas.

De hecho, al preguntarle qué tipo de carrera securitaria le interesaría seguir, señala: *“me gustaría probar con gendarmerie, pero tengo entendido que tenés que tener varias cosas para eso, desde peso hasta altura... así que bueno...”*⁵. No obstante, la sedimentación que ella hace de estas fuerzas es negativa principalmente por la experiencia materna por ello, señala: *“Igual dicen que en el tema policía siempre hay mucha corrupción, pero... yo sé que no sería llevada para ese lado”*. Para ella, la educación no tuvo la centralidad que ha tenido para las jóvenes del primer apartado, sino que ella ha encontrado su aprendizaje en la cotidianidad de la quinta, como esos otros saberes no formales que le son una herramienta.

Alma comparte con Belén la cuestión de la ayuda como parte de sus proyecciones futuras, pero se diferencia en que la instancia educativa es el eje de su plan de vida. Éste deriva de un curso de formación profesional que realizó con anterioridad: *“Yo hice un curso de peluquería, me gustaría más especializarme en eso”*. Valora positivamente la posibilidad de realizarlo en el ámbito familiar y en el círculo de sus allegados priorizando este vínculo como parte de su desenvolvimiento laboral, al igual que lo ha hecho hasta el momento en sus tareas en la horticultura, aunque de manera autónoma⁶.

-
- 5 Según Melotto los aspirantes a gendarmes suelen ser de provincias del norte argentino, pero *“a partir de su presencia en la provincia de Buenos Aires los porcentajes han comenzado a variar con un aumento del ingreso de jóvenes”* (2016: 65). La Gendarmería Nacional tiene un Curso Básico de Formación de nueve meses que luego pueden complementar con otros de tres años y obtener un título universitario. Además, cuentan con un sistema de internado que obliga a los jóvenes a residir en ellas durante la semana, pudiendo retornar a sus hogares los fines de semana y brindan un estipendio mensual para todos los estudiantes. Por ello, se presenta para muchos como una opción viable (Melotto, 2016).
- 6 Cabe recordar que el vínculo que ella ha tenido ha sido en un ámbito de contención y flexibilidad en los horarios y tareas y fuertemente marcado por el entrecruzamiento entre la escuela y el trabajo: *“cuando los puedo ayudar, los ayudo”*. Por ello, el modo en que se proyecta: *“Depende, depende de cómo vayan los horarios, pero sí. Si puedo, sí, ayudarlos a mis papás. O sea, ponele... en el campo... ayudarlos un tiempo y bueno, ya después dejarlo”*.

Así, su plan de vida se conforma en torno a “*tener un trabajo estable*”. Este plan se basa en dos sedimentaciones de sus experiencias educativas: su vínculo con la educación formal obligatoria ha presentado desacoplamientos y que inició la educación no obligatoria incluso antes de terminar sus estudios secundarios. Como proyecto trunco, mencionó una carrera terciaria sobre la cual no encontró información: “*hace poco fuimos a una expo[sición] al shopping Aldrey⁷, creo que es, que estaban dando talleres, digamos así, pero no había para maestra jardinera, para averiguar cómo se anotaba*”. La inaccesibilidad de información certera le imposibilitó conocer cómo desenvolverse en ese ámbito, truncando dicho plan. Además, la desestimó por la ausencia de salida laboral estable que le comentaron vínculos cercanos:

quería para maestra jardinera, pero no hay mucha salida laboral y esas cosas y como que me están desanimando. No porque yo le digo... “¿qué vas a estudiar?”, “maestra jardinera”, “ah, no, no hay salida laboral”, me dicen.

Ella se apropió de esos sentidos transmitidos por otros y los reproduce: “*ahora mucha salida laboral no hay, por lo menos acá en Mar del Plata*”.

Por último, en este grupo se encuentra Anabel. Ella finalizó su itinerario escolar y actualmente se encuentra estudiando la carrera de enfermería. Por ello, remarca como plan a futuro:

Quiero hacer el licenciado en Enfermería (...) yo quiero hacerla en la Universidad... O sea, te toman los años que vos hiciste, los tres años llevas... llevas el título ya que lo hiciste, y de ahí te toman para empezar a hacer la licenciatura.

⁷ Refiere al Shopping Paseo Aldrey, ubicado en la ciudad de Mar del Plata, donde se realiza la Muestra Educativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además de la UNMdP, se encuentran otras instituciones públicas de educación superior (Diario La Capital Mar del Plata, 2019)

Por eso, como proyecto intermedio para este plan sostiene: *“O sea, yo quiero tener mi título, trabajar y de ahí estudiar para la licenciatura...”*. Es decir, el título terciario en enfermería no es más que una proyección intermedia para su plan último en el ámbito del trabajo respecto a la licenciatura. Inclusive actualmente podría realizar ciertas actividades vinculadas a la enfermería, pero elige no hacerlo por el tipo de tareas que puede realizar. Ella quiere comenzar con aquellas que le genera interés:

E. o sea yo quiero... terminar mi carrera y empezar con lo “guau”. Yo ya quiero ir con lo “guau”. En. ¿Qué es lo “guau”? E. lo “guau” es vacunar, poner sondas, curaciones ya extremas, en cambio lo básico es hacer higiene... higiene...Lo básico, tomar presión, pulso, temperatura, eso es lo básico.

En sus proyecciones con orientación a su plan de vida, se encuentran sedimentaciones que hace de la carrera en base a la interacción con los docentes, al igual que otros jóvenes que se encuentran estudiando carreras de nivel superior:

tengo mis profesores, enfermeros necesitan en todos lados... porque hay muy baja... o sea, oferta... pero en realidad yo quiero trabajar en el materno...En la maternidad... con los bebés, me gusta más esa zona... me imagino en el materno, trabajando ahí... en maternidad, yo quiero maternidad.

También se basan en la idea que *“enfermeros necesitan en todos lados”*. Resulta interesante entonces, como Anabel retoma esta información para orientar su proyección hacia sus intereses: el trabajo en la maternidad. Allí es donde ella quiere desplegar su profesión y lo sostendrá a lo largo de todo su relato. No obstante, lejos de anclarse en este único proyecto, empieza a tomar las alternativas de proyecciones:

Especializarme en una materia, para dar clases también... quiero hacer de todo. y de ahí de elegís la materia que quieres dar. Y yo quiero elegir salud pública, que se encarga de ver cómo está la salud, cómo es la salud en la región, provincia, país y todo eso.

El modo en que ella sedimenta sus experiencias educativas se torna importante porque le ha dado un lugar central a la educación secundaria y terciaria, que queda plasmado en su plan de vida. En tanto a su vínculo con la horticultura, ésta tiene lugar sólo como proyecto alternativo en tanto a una situación familiar hipotética que sedimenta a partir de la experiencia de la dueña del campo:

No en la horticultura, porque ya viví una infancia en la quinta y no quiero. A no ser que me encuentre un marido que sea de la quinta, porque como viste como te digo, la dueña del campo, su marido es del campo, de la quinta y ella es enfermera... Sí, por eso, algo así. Vos decís ¿Si te pasa algo así? bueno, si pasa, pasa.

No obstante, en sus proyecciones intermedias, al igual que los jóvenes que siguen trabajando en la horticultura, se le presenta como una resistencia, que le signó el tipo de formación superior que emprendió: *“En la universidad... me hubiera gustado ir, pero era muchas cargas horarias y no iba a estar mucho en mi casa, y tampoco los iba a ayudar en el trabajo a mis papás, iban a estar solos”* (Anabel, 2018). Para ella, estudiar en la UNMDP fue parte de sus proyectos trancos en torno a su plan de vida, que se encontró mediado por su trabajo cotidiano en la horticultura. Las cargas horarias se le contraponían a su ayuda en el trabajo a sus padres y a su aporte al ingreso familiar, y, de hecho, es algo que ella quiere seguir sosteniendo a futuro, a pesar de que no sea en el trabajo en la producción: *“seguir ayudándolos a pesar de que tenga mi familia y todo, o sea en algo porque ellos estuvieron siempre conmigo y bueno... yo quiero vivir cerca de ellos”*. Por ello, cuando ella retoma su pasado y cómo hoy en día se

encuentra estudiando con éxito una carrera terciaria sostiene: *“empecé de cero con un sueño y que llegué a ese sueño, como lo que te estaba contando ahora de que yo trabajaba en el campo, y del campo [paso] a [ser] una enfermera”*.

5.3.2 Permanecer rural / alejarse de la horticultura

Los jóvenes de este grupo- Gastón y Ricardo- tienen como punto de encuentro su expectativa de *permanecer rural*, aunque alejándose del trabajo en la horticultura, el cual realizan en la actualidad. Para ello, se orientan a futuro en torno al ámbito educativo y a las profesiones que de allí adquirirán, pero con la idea de seguir viviendo en sus actuales residencias que se encuentran en el entorno rural.

Por su lado, Gastón tiene un plan de vida actual claro centrado en lo educativo y por fuera de lo hortícola: *“No me gusta el campo a mí. Porque... me siento, como que con todo el tiempo que ya trabajé como que me cansó, o sea, como que quiero otra cosa, quiero estudiar algo (...) ya no estar en el campo todos los días.”*

Señala como proyección intermedia: *“cuando salga de la escuela y estudie algo, o sea, quiero tener un título de algo, para después ya quedarme con una cosa, ir a trabajar a otro lado”*. Como se ha señalado en el capítulo anterior, Gastón se encuentra realizando un curso de albañil, el cual valora positivamente como parte de su proyección a futuro al sostener que *“saliendo de la escuela, qué sé yo, ya sé algo”*, proyectando a través de él la posibilidad de dedicarse al oficio de albañil. La necesidad que él sedimenta de estudiar como proyecto intermedio hacia un plan de orden superior: *“quiero tener un título de algo, para después ya quedarme con una cosa, ir a trabajar a otro lado”*. También contempla otras opciones:

Hasta ahora no lo pensé, ¿viste? Quería hacer una... gendarmería, puedo hacer. O sí no, medicina... Y estaba viendo. (...) No sé, porque me interesa, o sea, lo veo como que... me gusta lo que hacen, todo eso los médicos. No sé, yo... es que pasa que yo de empleado estaba acá en el campo

y me estaban contando algunas cosas y aparte hace poco fuimos a un... ¿cómo se dice esto?... fuimos al Aldrey⁸ y ahí estaban hablando y nos contaban todo. Por eso la estaba eligiendo.

Como se señalaba para el caso de Belén, las instituciones de las fuerzas de seguridad se presentan como una opción por el respaldo y acompañamiento estatal que fomenta estas inserciones. La segunda opción de Gastón, medicina, es puesta como posibilidad a partir del contacto con sus compañeros de trabajo. Pero, además, se refuerza a partir de las políticas de promoción de los estudios superiores que hacen accesibles opciones como son los casos de las ferias universitarias. La contraposición que hace del estudio y la horticultura es suficientemente clara para él en todo su relato: *“yo preferiría estudiar y, o sea, salir del campo directamente. No quiero estar ahí viviendo eso toda la vida”*. Pero es una sedimentación que hace con apoyo de su familia, con quien trabaja:

Y ahora solo yo trabajo con mi viejo así que mi viejo me dejaría, o sea, me dejaría si yo le digo que tengo que estudiar y eso, porque él prefiere que yo estudie algo antes de que esté en el campo. Y en el campo no, o sea, él prefiere que seamos algo a que estemos en el campo. Así que me dejaría.

El “ser algo” contrapuesto al “estar en el campo”, trabajando, es lo que signa todo el plan de vida actual de Gastón. No obstante, cuando se le pregunta por la residencia en el campo, señala:

E. me gusta más porque no me gusta vivir en la ciudad. En. ¿Cómo sería vivir en el campo? E. Y más tranquilo, no estás rodeado de gente, podés salir tranquilo por todos lados.

⁸ Nuevamente, refiere al Shopping Paseo Aldrey, ubicado en la ciudad de Mar del Plata, donde se realiza la Muestra Educativa de la Universidad Nacional de Mar Del Plata.

En este sentido, se puede retomar la noción de “*permanecer rural*” aunque las ocupaciones difieran de ello. Cabe recordar que Gastón trabaja allí desde los 10 años, siendo la única actividad que realizó durante toda su experiencia laboral, siempre en el ámbito de la familia. El cansancio que sedimenta sobre el trabajo allí, lo lleva a considerar como única opción actual el estudio en pos de un trabajo en otra ocupación, pero no así el cambio de residencia. Gastón se aleja de esta inserción como futuro, para empezar a tomar sus cursos de formación profesional como proyecto intermedio o la posibilidad de estudiar como plan de vida. Es entonces a través de su actualidad como estudiante secundario que habilita nuevas opciones por fuera de la horticultura y sus actividades conexas.

Por su lado, Ricardo se encuentra estudiando la carrera de Administración en la UNMdP, y señaló que como plan de vida: “*En el futuro quiero lograr recibirme y tener un mejor estilo de vida y cuidar el bienestar de mi familia*”. Para ello, sostiene la necesidad de terminar su carrera como proyección intermedia para luego poder encontrar un trabajo de su profesión:

Si se puede, me gustaría trabajar en una empresa multinacional... me imagino trabajando en el área de finanzas o recursos humanos o algo así (...) podría trabajar en empresas y en organizaciones, también.

El tiempo es una restricción para su fin: “*a mí a veces se me complica con trabajar y estudiar, pero curso en la noche... Y a veces acorto las horas de sueños y estudio los fines de semana trato de ver la manera*”. También el ámbito del trabajo le impone ciertas resistencias a su dedicación total al estudio, pero en su cotidianeidad prioriza el estudio y logra complementar sus dos actividades: “*No es fácil esa carrera toma mucho tiempo de estudio y dedicación*”.

Al igual que Gastón, Ricardo mantiene la idea de seguir en el campo como lugar de residencia, aunque no sea trabajando en la horticultura: *“Pero el campo no creo que lo dejé, porque me crié en ese ambiente me gustó estar en contacto con la naturaleza, aunque trabaje de otra cosa.”*

Aunque esta situación podría cambiar frente a las exigencias que tenga el plan de vida de trabajar en una empresa multinacional y surge como proyecto alternativo cambiar de zona de residencia: *“hay algunas por acá, si no me queda otra por conservar mi trabajo si me mudaría. Pero eso es en un futuro, no sé lo que podría pasar”*. El cierre de esta cita donde vincula a la incertidumbre del futuro muestra que aún allí, Ricardo se sigue proyectando en torno a su plan futuro.

5.4 Permanecer rural con el trabajo vinculado a la horticultura

En este apartado se despliegan aquellos jóvenes que han tenido escasos márgenes de libertad por las condiciones de trabajo desde las que parten, el lugar que ocupan en el desarrollo predial y su desempeño educativo, mencionan como plan de vida el trabajo en la horticultura. Todos ellos han discontinuado sus estudios, pero difieren en la valoración y en el lugar que quieren ocupar dentro de la actividad hortícola.

5.4.1 La quinta es todo lo que queda: “yo solo quiero conseguir el pan”

En este grupo se encuentran Esteban y Patricia. Esteban señala: *“yo estaba queriendo ir a estudiar mecánica que está acá... pero no puedo, ¿viste?”*. Para él, el trabajo en la quinta es la principal limitante para poder realizar otras actividades, y entre ellas, continuar sus estudios, a pesar de haber finalizado la escuela secundaria:

a uno le interesa [el estudio] pero el tiempo, por ahí se le complica mucho. Porque uno va trabajando, no es que en la quinta tenemos un horario, que digamos: entramos a las 8 de la mañana y salimos a las 4, no. En la quinta te viene un pedido y vos podés tenés que hacer no tenés un horario fijo, no podés estudiar y por eso se complica, hay actividades que sí.

Los márgenes de libertad de Esteban son más reducidos principalmente si se toma en cuenta que es él quien maneja la cotidianeidad de sus hectáreas arrendadas, y no su familia de origen. De allí que se reducen sus posibilidades de realizar otras actividades. Desde esta perspectiva, podría sostenerse que para Esteban hay una mayor certitud de su futuro por el conocimiento que sedimentó sobre la horticultura y sus demandas. Por ello, la distinción principal con los otros jóvenes es que Esteban prioriza su lugar actual en la horticultura con sus ventajas y desventajas, con el horizonte del estudio todavía desdibujado como parte de un plan de vida, posicionándose más bien en el ámbito de trabajo.

El estudio es para este joven un proyecto que se le aparece como trunco: *“Sí, yo quiero estudiar, [pero] por ahí entro a las 4 y salgo y, el trabajo no te ayuda, digamos. Después la idea de estudiar, sí, siempre uno la tiene”*. Aquí se evidencia como Esteban no despliega proyecciones intermedias que le permitan saldar esa situación.

Para Patricia sucede algo similar. Ella relata un proyecto trunco: *“me gustaba... para maestra... Me gustaba porque... porque yo quería... que ellos aprendan igual que yo”* algo que se presentaba de interés desde que era más joven: *“cuando era chica, quería ser maestra”*. No obstante, el truncamiento tiene que ver con su necesidad actual de trabajar y hacerse cargo de su familia que incluso repercute en su proyección intermedia de finalizar sus estudios obligatorios: *“me gustaría terminar el primario, pero no sé... ah... es difícil... Porque hay que trabajar, ir a la casa, cocinar”*. Ella es madre de una niña de cuatro años y además del trabajo en la quinta, realiza las actividades cotidianas del hogar. Sus márgenes de libertad,

al igual que los de Esteban, se encuentran limitados y por ello, sostendrá: *“yo solo quiero conseguir el pan... no sé... tener una casa... y ya”*. El abanico de posibilidades de Patricia y las sedimentaciones educativas y laborales no le permiten abrir nuevas proyecciones en pos de un plan de vida distinto.

Esteban y Patricia han venido de Bolivia para trabajar, y al migrar discontinuaron sus estudios. En estos últimos relatos empieza a evidenciarse como si bien existen planes a futuro, se encuentran menos desarrollados que los de aquellos que han comenzado a incursionarlos. Por ello, barajan menos posibilidades que sus pares.

5.4.2 La (nueva) escalera boliviana como futuro

A diferencia de los anteriores, el caso de Leonel muestra que empezó a retomar intersubjetivamente las posibilidades que se abren a partir de la horticultura. Si bien comparten la actividad actual y la proyectada, Leonel disiente en las posibilidades que ésta podría brindarle en términos económicos y de calidad de vida. Por eso, en su proyección a futuro señaló:

trabajar poco.... Trabajar poco y ganar mucho. O sea, trabajar pocas horas y tratar de ahorrar y después hacer algo. Poner su negocio.... tener una casa, algo... Algo para al menos no poner mucho el lomo al sol. Para estar más tranquilo. Un kiosco, algo...Un almacén grande, algún supermercadito más o menos (...) Porque no toda la vida quiero trabajar en la quinta tampoco

Para él, el plan futuro supone generar más ingresos a partir de menor cantidad de horas de trabajo, y más que nada, lograr frenar el agotamiento que deriva de su trabajo actual en la horticultura. Sin embargo, en esta proyección se sedimenta otra noción que tiene acerca de las ocupaciones posibles en esta producción, y plantea la búsqueda de alguna que le implique menos esfuerzo físico: *“Algo para al menos no poner mucho el lomo al sol”*. El plan de vida de

Leonel se sostiene en el cuentapropismo a través de un negocio de comercio minorista relacionado igualmente con la horticultura. Este plan se sustenta en dos cuestiones. En primer lugar, en el modo en que se sedimenta en Leonel las experiencias de muchos coterráneos que diversificaron sus inserciones en otros eslabones productivos. Como aspiración al largo plazo se proyecta en continuar con la nueva escalera boliviana abriéndose a la comercialización:

Hay paisanos⁹ que tienen negocios, muchos tienen negocios, eh...paisanos mismos, en Mar del Plata hay cantidad que tienen verdulería, eh. Verdulería hay cantidad de paisanos nuestros que tienen, en Batán y en todos los barrios. En Batán, por lo menos verdulerías de paisanos hay una, dos, tres, casi cuatro hay, me parece, no sé si no son todas de los paisanos.

En segundo lugar, en los pocos márgenes de libertad que posee para poder optar por otras opciones. En las proyecciones de Leonel, se encuentra la necesidad de mantenerse en el trabajo: *“no es que uno trabaja por obligación, uno trabaja porque uno necesita para sobrevivir”*.

Leonel se proyecta en aquello que hoy conoce que es el campo y las posibilidades que de allí se habilitan, identificando aquellas ocupaciones que evidencian en su cotidianidad en el trabajo. También se basa en sus sedimentaciones sobre la educación: fue Leonel quien en su relato sostuvo que por no poseer secundario no podía trabajar en ninguna otra ocupación que no sea la quinta.

⁹ Modo en que denominan los migrantes bolivianos a sus coterráneos o aquellos cuya familia es de dicho país de origen. En distinción de los *criollos* que son de familias argentinas

5.5 Salir del campo

Por último, se encuentran los planes de vida de jóvenes que se posicionan por fuera del trabajo en la horticultura, aunque las motivaciones *para* que la sustentan difieren. Como se ha visto en el capítulo anterior, para el primer subgrupo la educación tomó un lugar central como herramienta, incluso desplegando inserciones tempranas en cursos no obligatorios. Para los segundos, la educación fue sedimentada como una actividad relegada principalmente por la intersección con el trabajo.

5.5.1 No volver al campo: “Cualquier cosa, pero que no sea en el campo...”

Javier y Victoria son los casos que representan este grupo, donde el alejamiento de las actividades vinculadas en la horticultura y de la residencia rural forman parte de sus planes de vida.

Para Javier, el plan de vida actual se puede establecer en su interés por continuar la carrera de enfermería:

me dijeron mucho... amigos... sí, amigos, bueno, amigas que son enfermeras y compañeros que algunos son enfermeros están el EPSA¹⁰, es privada. Me gusta lo que es la enfermería, lo de los órganos todas esas cosas... Eso sí, me dijeron que hay que estudiar mucho... sí, pero igual si hay que estudiar, hay que estudiar...

Por ello para lograr este plan él se plantea la necesidad de efectuarlo en el corto plazo:

¹⁰ Instituto Terciario. Establecimiento Profesional de la Salud situado en Mar del Plata.

el año que viene... tengo que arrancar el año que viene porque yo, porque (...) son 4 años perdidos, pero bueno... no perdidos, pero vas perdiendo facultades (...) Ya cuatro años es mucho tiempo... empezar a empezar en algún... [a] capacitarme en algo, hacer un curso, sino de... ir a la facu.

Para él, la necesidad de estudiar alguna carrera deriva no sólo del interés, sino también del contacto hecho por sus amigos con ella. Conoce la carrera gracias a ellos: los obstáculos que se le puede presentar si no estudia como corresponde, las actividades académicas y también las ofertas horarias que le exigirían, según él, dejar de trabajar o reducir su jornada. Por ello, como proyección intermedia, señala que primeramente debe lograr ahorrar para financiar sus estudios:

Si es una privada, tengo que empezar a trabajar para juntar plata... privada hay que pagar todos los meses, yo ya sabía y son tres años [de carrera]... tengo que hacer para el primer año... o medio año poder tener... plata para pagar todos los meses... bue y después cambiar la ropa para hacer los... ¿cómo se llama? prácticos... las prácticas... tenés que ir a ver, pero tenés que ir con la ropa... a hospitales o ... creo que iban al materno... o iban al regional también.

Al igual que en su sedimentación de experiencias sobre el trayecto escolar evidenciado en el capítulo anterior para Javier, la educación se torna una posibilidad si cuenta con los recursos económicos necesarios para realizarlos. Fue lo que supuso su ausentismo a clases y posterior repitencia. El proyecto de trabajo *para* el ahorro *para* el estudio deriva del modo en que interpreta el lugar de la educación, y en cierta manera, por el conocimiento de los gastos en que se incurre. Las ayudas económicas o becas no son barajadas como una posibilidad para él, en parte porque desconoce de su funcionamiento. Por ello, si bien actualmente Javier se encuentra

en licencia de su trabajo en el frigorífico, él se proyecta en un cambio de trabajo que le posibilitaría mantener los costos del estudio que se detallaban anteriormente:

yo trabajaría en lo que es temporada, trabajaría en verano y si empezaría ahora, sí, empezaría ahora hasta que terminará el verano... y después ya a estudiar. Y ahí cero trabajos o por ahí, hacer una cosa en algún negocio, para vender...sino en algún trabajo en blanco y coordinarme ya con los horarios.

Cuando se le pregunta sobre qué tipo de trabajo se dedicaría al momento de iniciar a estudiar señala: *“alguna fábrica, que sé yo... lo de siempre... cualquier cosa, pero que no sea en el campo... no, que no sea en el campo... cualquier cosa, la construcción, pero el campo, no.”*. Aquí es donde empieza a separarse de la posibilidad de volver a trabajar en la horticultura en el futuro, ni como proyección intermedia en busca de ahorros para llevar a cabo los estudios en enfermería. Los inicios en la horticultura fueron posterior a su primer trabajo, trabajando para terceros, y la sedimentación que hace es relativa al cansancio y el agotamiento que supone este trabajo, que puede estar vinculado a que no lo ha realizado en el marco del cuidado y en su familia, a pesar de que su familia se dedicara a ella. En la experiencia familiar en el campo se sedimentó negativamente y motivó la mudanza a la zona del Colmenar: *“porque ya no querían estar en el campo. Bueno, mi mamá no quería estar toda la vida en el campo, no quería que nosotros suframos”* y, además, para él el trabajo de sus padres en la quinta hortícola significó la repitencia.

Victoria tampoco quiere volver al trabajo vinculado a la horticultura, que en su caso es el puesto de venta en el mercado de abasto de la ruta 88, donde trabaja con sus padres. El lugar del trabajo, aun en la esfera familiar, es sedimentado en la actualidad en torno a la responsabilidad y la exigencia cotidiana.

Porque esto es pan para hoy y hambre para mañana... vos sabes que... tener una carrera es una cosa... y trabajar acá es... tenés que rebajarte mucho al cliente ... o a veces a los quinteros... a veces... no te tienen respeto... o los mismos compradores.

Por ello, su plan de vida tiene un fuerte arraigo al ámbito del estudio, que ha sido truncado por la necesidad de trabajar:

Porque yo quería estudiar ingeniería química y... bueno, por cuestiones de trabajo, por ahí, se me complicó porque estaba acá y... pero igual, cuando pueda, cuando pueda yo (hace énfasis), cuando me pueda yo mantener mi propia carrera, lo quiero hacer...

Alcanzar este plan de vida tiene como requisito previo el ahorro, porque Victoria no ve la posibilidad de realizar las dos actividades a la vez. Poseer un sustento económico a través del ahorro es lo que le posibilitará realizar sus estudios superiores según su plan:

E. y como te digo, cuando yo tenga mi propia base, cuando yo digo "Ya está, ya hice" y ahora si me puedo dedicar a mí. Qué se yo... dejar de trabajar acá y ponerme a estudiar de una sola vez. En. ¿Qué sería tu propia base? E. cuando tenga, como te digo, cuando yo pueda sostener mi carrera... porque ahora está medio complicado, que se yo... tengo compañeras que están estudiando y por ahí los viejos no llegan a... a pagarle no sé, una fotocopia, o un pasaje de colectivo. Y acá tenés distancias largas, que no sé... por día tenés que gastar... no sé... 180 pesos en dos micros... fotocopias, almuerzo, o... y por día, capaz... por lo que calculé... 300 pesos fijos tienen que tener... por día.

Además, para ella existe una incompatibilidad en seguir trabajando y estudiar, dando muestra que su proyección en tanto al trabajo es en el mercado:

yo quiero estudiar, pero estudiar bien, de lleno. No estudiar acá un puchito por acá, todo de una... bah si vos trabajas, se te debe complicar a veces, ¿no? Y hay veces que por ahí no te podés poner a estudiar bien, no te concentras... eso es lo que no quiero... Porque no te da tiempo... yo te digo, no te da tiempo... lleva mucho... porque de acá ponele, salís a las 11, de acá tenés que anotar pedido para ir a dejar las [jaulas] vacías a los campos. A la tarde tenés que buscarlo para traerlo acá a venderlo. O sea, es como te lleva prácticamente todo el día. Y la tarde la usas para descansar...

A diferencia de Javier, para Victoria el abanico de posibilidades es mucho más limitado. Ella no concibe trabajar en otra actividad y, en parte, se comprende al indagar sus experiencias laborales. Más allá de la inserción en la quinta en su infancia, ella siempre trabajó en el mercado, lo mismo que su familia y hermanos. Para Victoria, además, se le presentan otras resistencias que ninguno de los jóvenes hasta ahora expuestos contempló y es la dificultad de acceder físicamente a la universidad:

viste que acá es todo inscripción por internet... al inscribirte a los cursos, a cada curso de cada materia es todo por internet, y si tenés suerte vas a la mañana o a la tarde, después los que no, si te inscribiste tarde pasas a la noche... (...) los horarios de la facultad, más que todo de la inseguridad que hay acá a la tarde noche, viste que en una época había, no sé si habrás escuchado, que había robos, violaciones, en la salida de la facultad, y que sé yo...

En los relatos hasta aquí expuestos, Victoria tiene claro cuál le gustaría que fuera su futuro, pero con expresiones sobre las posibilidades poco precisas de realizar una carrera en el sentido de que encuentra aún demasiadas barreras para poder hacerlo: el trabajo, los horarios, la lejanía de la universidad.

5.5.2 Otros planes por fuera de la horticultura

Para estos jóvenes el plan de vida se vincula por fuera de la horticultura y con un fuerte foco en la educación como proyección intermedia para lograr sus planes de vida, aunque con diferentes situaciones respecto a la misma: Diego, ha discontinuado sus estudios; Mario, continua en ellos.

Así, para Diego, su plan de vida tiene que ver con poder viajar a Bolivia, país de origen de sus padres. Por detrás de ese plan, también hay un interés de desenvolvimiento como profesional, bajo la sedimentación que hace sobre las posibilidades laborales: *“hay veces que me dan ganas de ir a vivir a Bolivia, porque sé que allá no hay muchos... muchos que son especialistas en eso y quizá tenga más posibilidad allá que acá. Así que tengo pensado...”*. Para él, retrotrae sus experiencias educativas no solo en Seguridad e Higiene (que ha recientemente discontinuado) sino en tanto a la producción musical. Por eso, lejos de ser un plan homogéneo, presenta diversas aristas en las proyecciones intermedias:

Es que yo tendría que terminar para irme con el título allá [de Seguridad e Higiene], esas materias que me quedan y después yo digo, termino esto acá, lo de seguridad e higiene, que con eso ya sería tener una matrícula, todo, si me inscribo... no sé cómo era, algo así, tenía que matricularme. Y yo pienso que con eso más lo de producción musical, si termino esas dos materias y termino esta carrera de técnico en Seguridad e Higiene, tendría muchas más posibilidades de que si voy con producción musical si me va mal en algo, puedo intentar lo otro... pero es media tonta mi idea...

Diego tenía el proyecto de dedicarse a la producción musical, ocupación que comenzó a hacer junto a su hermano a los 13 años y que posteriormente profundizó a través de formación académica de nivel terciario. Dicha carrera la discontinuó porque el título que le ofrecían no era oficial, aunque siguió realizando trabajos de manera autónoma a través de un canal de YouTube y en ciertas fiestas

patronales. También dejó por su intención de comenzar a trabajar en el Parque Industrial, punto culmine para el abandono definitivo de la carrera (además del descontento por el título no oficial) y porque comenzó la carrera de Seguridad e Higiene, más afín a su ocupación:

Me gustaría para dejar de ser operario, pero no es que me muero por la seguridad e higiene y tampoco... tampoco me llama la atención... mira que he visto videos, pero no siento esa pasión que sentía como cuando estudiaba sonido...es como que me uní al sistema y ahora me arrepiento. Como que por ser algo más que un operario, me metí en algo que no me gusta.

Aquí se clarifica el motivo *para* de su nuevo proyecto: “dejar de ser operario” a pesar de que no se condice con sus intereses y que lo hizo “dejar su sueño por plata”. Es decir, su proyecto intermedio de dedicarse a la seguridad e higiene le resultó interesante en el momento en que su plan de vida era al interior de la industria. Éste, con vistas a ascender en su lugar de trabajo, pero luego abandonó dicho proyecto laboral y también entonces el educativo:

Si siempre odié a ese tipo de personas que hacen cosas por la plata y ahora me transformé una de ellas. Y seguí con lo de producción musical, sé que tengo capacidad para hacerlo, pero que... como que no, como que en el momento del gobierno de ahora por cómo está la cosa ahora se ve difícil trabajar de eso.

Por ello, su plan de vida anterior de dedicarse a la música vuelve a tener presencia, pero como proyecto intermedio en su plan actual de vivir en Bolivia de manera estable. Este proyecto se presenta no solo como alternativo sino como complementario a la posible inserción en la rama de la seguridad e higiene. Pero lejos de tener un plan de vida clarificado, Diego se encuentra todavía en duda sobre las decisiones que ha tomado: “Sin embargo, hay subidas... como

la vez que me dijo el jefe 'ay, necesitamos un técnico en seguridad e higiene' como que me motiva, pero después me desmotiva... Después veo un video de accidentes y quiero". Estas inseguridades respecto a su futuro se enmarcan en un contexto que para él es asimismo incierto y queda explicitado en el final de la cita anterior cuando sostiene: *"como que en el momento del gobierno de ahora [presidencia de Mauricio Macri] por cómo está la cosa ahora se ve difícil trabajar de eso".* En cierta forma, se trasluce la incertidumbre e inseguridad respecto al futuro. A diferencia de las jóvenes que se encontraban estudiando una carrera universitaria (apartado 5.2) generando vínculos al interior, teniendo apoyo de las familias o incluso de la propia universidad; el futuro se les tornaba más claro. A Diego se le presenta el futuro como incierto. Los proyectos intermedios que se orientan a su plan de vida son más heterogéneos y no necesariamente responden a un mismo ámbito. No obstante ello, frente a esta incertidumbre, Diego abre las alternativas de proyección para orientarse a futuro.

Para Mario su plan tiene que ver con su carrera en arquitectura:

Y, ejercer la profesión... y si me podría ir a otro lado, muchísimo mejor porque por cómo están las cosas acá en Argentina. Veré en el tiempo, si se puede, pero sino... me encantaría... yo con tener una profesión ya estaría...

Mario no se orienta a la comunidad e incluso en su expectativa de hacerlo fuera de Argentina. Por ello, el interés por la arquitectura se sostiene desde los 12 años que, como se vio en el capítulo 4, él realizaba cursos de oficios como gasista, plomería, construcción.

Estas actividades extraescolares que él detallaba son las que empiezan a marcarle el proyecto a seguir que se orienta a su plan de vida. De hecho, al momento de la entrevista él indicaba:

yo ahora, por ejemplo, no trabajo, solamente estudio. Tuve que dejar... por ahí a veces voy a la mañana, pero porque a la facultad voy a la tarde, pero igual terminas re cansado y no puedo... no te da la cabeza.

Mario, al reducir su jornada laboral, empieza a realizar su proyección. Al hacer prevalecer el estudio, él se encuentra proyectando en orientación a ese plan de vida superior. Por ello, al indagar en el relato de Mario se encuentran pocos y nulos proyectos alternativos. A diferencia de las jóvenes, desde temprana edad estableció el interés por *“todo lo que es construir y diseño”* y lo llevó a cabo a través de las herramientas que el propio medio le brindaba: los cursos de formación profesional hasta lograr insertarse en la carrera: *“esos cursos los hice a los 16, después a los 15 el de plomería sanitaria, 16 el de matriculado de tercera categoría y a los 17 segunda categoría y a los 18 lo terminé y justo empecé la facultad.”*

Su relato sobre el plan de vida y las instancias que ha transitado para ello es percibido por él como cerrado y homogéneo. Plantea la posibilidad de trabajar en el exterior como un ideal, pero otras alternativas también las ve como posible: *“yo con tener una profesión ya estaría”*.

5.6 A modo de síntesis

A lo largo del capítulo se han establecido los relatos de los jóvenes en torno a sus planes de vida, delineando las proyecciones intermedias y alternativas desplegadas, como así también, las proyecciones que han desarrollado con anterioridad y que hoy quedan trucas.

Por ello, se ha retomado tanto los acervos de conocimiento a mano conformados a partir de las sedimentaciones de sus experiencias laborales y educativas, como de sus situaciones biográficas en específico. En este marco, se ha podido establecer diferentes lugares donde ubican a la producción hortícola en sus proyecciones. Los planes de

vida entonces se pueden pensar desde el lugar que tiene el trabajo, y en particular, la horticultura en ellos, y, por otro lado, en el lugar que tiene la educación y principalmente como estos dos ámbitos se solapan. En tanto al trabajo, se ha evidenciado que los jóvenes tienen diferentes modos de permanecer vinculados a la horticultura y a las dinámicas del espacio rural. Quienes buscan volver desde sus profesiones (ya sea en la horticultura como con los trabajadores de ella), quienes solo lo harían frente a una necesidad familiar o quienes lo hacen por los márgenes de libertad limitados y como única posibilidad. Pero también quienes ponderan positivamente su permanecer rural, aunque sin involucrarse en la producción. Por otro lado, sí se encuentran quienes no se interesan por la horticultura como parte de sus planes, ya sea porque no ven un lugar estable para su vida o sea por otros intereses que penetran en esos espacios.

En tanto a la educación, se evidencian diferentes proyecciones, no siendo la educación superior el único objetivo de estos jóvenes: las instancias de los cursos de formación profesional, suele presentarse como parte de sus planes. También la profundización de los conocimientos en el ámbito laboral donde se desenvuelven a través de los saberes no formales. Por ello, tiene un lugar central el modo en que han sedimentado a la educación, siendo que aquellos que la han ponderado como una herramienta han logrado hacerla parte de sus planes de vida, proyectándose a través de las carreras que se encuentran actualmente cursando, en sus espacios profesionales. Por otro lado, quienes solo han podido acceder a la educación como actividad relegada, poseen márgenes de libertad más reducidos y por ello, se orientan a mejorar sus actuales inserciones laborales.

Resultó de interés evidenciar la complejidad de los planes, donde hay avances y retrocesos sobre las proyecciones. Se pudo evidenciar que muchos planes iniciales se tornaron trancos en la propia ejecución, para dar lugar a nuevos planes o en otras ocasiones, proyecciones alternativas.

Conclusiones

A lo largo del libro se han analizado los modos en que los jóvenes de familias hortícolas del cinturón verde del Partido de General Pueyrredón conforman sus planes de vida focalizando en dos ámbitos específicos: la educación y el trabajo.

Esta investigación se posicionó desde una conceptualización de las juventudes donde se torna central la situación social e histórica desde la que parten para comprender los modos de desenvolverse en distintos ámbitos del mundo de la vida cotidiana. En particular, retomando los estudios recientes que sostienen que los jóvenes atraviesan sus experiencias laborales y educativas de manera fragmentada y heterogeneizada y a través de procesos largos y complejos con momentos de empleo, de subempleo o de complementariedad de actividades. A partir de allí, la problemática de cómo se orientan a futuro y cómo conforman sus planes de vida las expectativas a futuro de los jóvenes fueron temas centrales en los estudios de trabajo y educación, tal como se evidenció en la revisión bibliográfica realizada en el primer capítulo.

El Partido de General Pueyrredón es una zona relevante de estudio, ya que las transformaciones en los espacios rurales y, en particular, la conformación de circuitos hortícolas en los bordes de las principales ciudades, pueden estar brindando distintas características a las juventudes de estas zonas. Así, desde esta propuesta se buscó debatir con algunos enfoques ampliamente popularizados sobre el desarrollo rural que plantean el potencial alejamiento de los jóvenes con las producciones agropecuarias y de espacios rurales o periurbanos.

Por ello y siguiendo a Schutz (2015), en esta investigación se buscó abordar los planes de vida juveniles en función de las sedimentaciones de experiencias que conforman su actual acervo de conocimiento a mano, desplegando proyecciones intermedias, alternativas e incluso dejando de lado proyectos que se consideran truncos. Se trata de relacionar el plan de vida con la posible existencia de un fuerte vínculo con la situación desde la que parten: su medio social, histórico y cultural. De esta manera, el abordaje de los planes vitales conllevó comprender su complejidad: ¿Qué toman en cuenta para conformarlo? ¿Cómo se vinculan estos ámbitos en torno a la proyección? ¿Cómo inciden las condiciones desde las que parten en los planes? ¿Qué proyectos intermedios desenvuelven?

Como primer hallazgo, se puede sostener que si bien no todos los jóvenes quieren seguir en vínculo con la horticultura o ser parte del recambio generacional en la producción, esto no implica que todos busquen alejarse totalmente de ella o que no quieran continuar en las actividades propias de la (nueva) escalera boliviana. Existen distintos vínculos futuros que establecen los jóvenes con esta producción y con el espacio rural. La asociación directa de la migración de jóvenes por educación o trabajo con el despoblamiento rural y mismo, la ausencia de renovación generacional, quedan puestas en cuestión dado que algunas juventudes siguen eligiendo permanecer en el campo: ya sea como lugar de residencia, con un aporte a la comunidad desde sus estudios o mismo perfeccionándose para seguir vinculados a la producción hortícola.

En segundo lugar, los jóvenes están actuando en miras de su futuro, lejos de nociones que niegan su rol activo actual. Además, la investigación permitió evidenciar que a pesar de las diferentes situaciones biográficas y de sus itinerarios, donde para muchos el futuro se presentaba como incierto, los jóvenes le hacen frente en un plan de vida más o menos desarrollado. En esta planificación, tanto sus experiencias laborales como educativas son retomadas y

repensadas al momento de proyectarse y planificar sus vidas de manera particular: a través de las sedimentaciones que hacen de ellas. Por eso, esta investigación ha hecho foco en dos capítulos en los modos en que los jóvenes resignifican sus vivencias en estos ámbitos.

Para el laboral, se vuelven significativos el modo en que se han iniciado – ya sea como ayuda o como trabajo propiamente dicho- y su posterior recorrido en él. Estos diferentes inicios permitieron evidenciar que el lugar que toma la horticultura en sus proyecciones a futuro se diversificará respecto a cómo se ha presentado en sus recorridos. Cuando ésta se hizo en el marco del cuidado propio de la ayuda familiar, los jóvenes son más propensos a planificar su vida entorno a esta producción, aunque no sea desde el trabajo manual. En cambio, quienes han comenzado desde temprana edad significando sus inserciones como *trabajo*, la horticultura suele tomar un lugar desplazado en sus planes. En tanto a estos itinerarios laborales, si bien en su mayoría reflejan fragmentaciones, en muchos casos, se mantienen en una misma actividad por varios años, principalmente cuando se da en el seno de la familia. Además, la precariedad e informalidad son modos frecuentes de inserción de estos jóvenes desde sus inicios: no solo en la horticultura sino en otras actividades productivas.

Para el ámbito educativo, se presentaron dos grandes grupos: quienes tomaron a la educación (en sus múltiples formas) como una herramienta y quienes la han tomado como una actividad relegada, principalmente por su inserción laboral. Para los primeros, los planes retomaban la centralidad de la educación en cómo se plasmarían en sus futuros profesionales a través de sus proyecciones intermedias. Para los segundos, el lugar postergado de la educación les imposibilita planificar entorno a ella, sino que se hace de manera alternativa.

Como tercer hallazgo de importancia, se puede sostener que esta investigación ha permitido discutir con aquellos estudios que sostienen el desinterés de los jóvenes por

el campo. Frente a esta afirmación se ha podido evidenciar que existe un plan de *permanecer rural* aunque sea de manera diferente al que se estipula en los programas de desarrollo rural: no es solo en el trabajo manual, sino a través de inserciones desde la tecnificación o desde carreras no agrarias como son las pertenecientes a las ciencias sociales. Pero también, el vínculo con el espacio rural se busca mantener en aquello que valoraban positivamente en sus inicios en la actividad productiva: el campo como un lugar que no se iguala solo trabajo sino que tiene otras significaciones como la recreación, el juego, el vínculo con sus pares y su comunidad. Por ello, lejos de exigir políticas que busquen que los jóvenes reproduzcan el trabajo de sus padres, es necesario encontrar la manera de que se puedan canalizar esta multiplicidad de intereses y planes que conforman los jóvenes a fin de permanecer en él.

Vinculado a lo anterior se observan intereses y sentidos compartidos con sus comunidades, donde sus trayectorias se encuentran fuertemente ligada a qué sucede con sus contemporáneos. Tal es así, que algunos de estos jóvenes eligen devolver o retribuir a la comunidad desde sus carreras.

Un cuarto hallazgo derivó de la conceptualización utilizada en tanto al plan de vida. Lejos de ser un concepto unidimensional, la complejidad de su andamiaje permitió mostrar que frente a un mismo plan, existen alternativas que los jóvenes despliegan a fin de lograrlo. Pero también se ha podido evidenciar que existen proyectos que quedan truncos sin que esto signifique un freno en sus miras a futuro. Frente a la incertidumbre del mundo laboral, los jóvenes despliegan alternativas, donde el ámbito educativo se encuentra fuertemente imbricado.

Como quinto hallazgo, no puede perderse de vista que en sus planes, los jóvenes valoran positivamente la posibilidad de acceder a dispositivos estatales e institucionales para continuar sus estudios. La desigualdad en su acceso radica en las limitaciones para la difusión. A su vez, los jóvenes valoran positivamente las opciones de educación formal no

obligatoria como los cursos de formación profesional: ya sea como un fin en sí mismo o como un medio para continuar en el estudio en otras instancias. La reiteración de los casos que acceden a estas instituciones hace preguntarse en cómo se tejen las redes que les han posibilitado cursar estas instancias (aun no habiendo terminado las obligatorias) como así también si no es necesario ampliar las ofertas de manera que los intereses de los jóvenes puedan canalizarse.

Para todos los casos, se torna esencial evidenciar cómo los planes se encuentran en vínculo con su medio social: las opciones que despliegan se van conformando a medida que efectúan sus planes. Las opciones también son aquellas que conocen y esto último lo hacen a partir de estar haciendo.

Un último hallazgo interesante tiene que ver con que no es solo la titulación de la educación superior lo que quieren estos jóvenes: muchos de ellos eligen no estudiar, eligen proyectarse en sus actividades laborales, eligen realizar cursos de formación profesional o incluso, eligen aprender en sus actividades laborales para potenciar su participación en ellas.

En síntesis, esta investigación busca contribuir a los debates sobre las juventudes en torno a la educación y al trabajo. Es a través de la comprensión de las expectativas y planes de vida de los jóvenes que se podrían pensar políticas públicas que mejoren las condiciones para el acceso a opciones educativas y laborales orientadas a sus intereses.

Estas reflexiones finales motivan nuevas preguntas en torno a estos planes de vida que podrán retomarse en instancias posteriores de esta investigación, como en la tesis doctoral. ¿Qué solidaridades y tensiones intrageneracionales e intergeneracionales se presentan en la conformación de los planes? ¿Qué lugar toman los lazos fraternales en estos planes? Estas líneas son solo algunos de los caminos a seguir que habilita esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Aguirre, R. y Ferrari, F. (2014). *La construcción del sistema de cuidados en el Uruguay. En busca de consensos para una protección social más igualitaria* (Documento de Trabajo N° 192). CEPAL, Naciones Unidas. Recuperado de <http://bit.ly/48YXYYS>
- Aisenson, G., Baylac, S., Czerniuk, R., De Marco, M., Lavatelli, L., Legaspi, L., Moulia, L. y Valenzuela, V. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de investigaciones*, (20), 115-124. Recuperado de <https://bit.ly/45xSSQe>
- Aparicio, S. (2007). El trabajo infantil en el agro. En *El trabajo infantil en la Argentina. Análisis y desafíos para la política pública* (pp. 205-240). Buenos Aires: OIT Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Aparicio, S., Re, D. y Vázquez Laba, V. (2009). Familias campesinas y asalariados rurales en la provincia de Misiones. Tensiones entre el trabajo y la educación. En *Trabajo infantil. Investigación y acción. Sistematización de los trabajos presentados en los Seminarios Regionales 20082009* (pp. 1-14). Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, CONAETI, PNUD, UNICEF, OIT.
- Ares, S. E. (2008). Las localidades menores del sur de Mar del Plata desde una perspectiva demogeográfica (1991-2001). *Papeles de población*, 14(58), 155-182
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281, 5-17.
- Atucha, A. J., Lacaze, M. V. y Roveretti, M. J. (octubre, 2014). Hacia la producción frutihortícola sustentable en el sudeste bonaerense: los desafíos que enfrentan las explotaciones de General Pueyrredón. *En Jornadas*

- Regionales ADENAG*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/2063/1/atucha.etal.2014.pdf>
- Barasuol, A. (2016). *Juventude rural e emoções: fatores subjetivos de valorização do campo* (Tesis de doctorado). Universidade Federal de Viçosa, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/45yJ5cv>
- Batthyány, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. España: Akal.
- Belvedere, C. (2006). La fenomenología y las ciencias sociales. Una historia de nunca empezar. *Sociedad*, (25), 85-106.
- Bendit, R. (2015). Juventud y transiciones en un mundo globalizado. En A. Miranda (Ed.), *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo. Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea* (pp. 25-51). Ciudad de Buenos Aires: Teseo/Flacso.
- Benencia, R. (1994). La horticultura bonaerense: lógicas productivas y cambios en el mercado de trabajo. *Desarrollo Económico*, 34(133), 53-73.
- Benencia, R. (2016). El aporte boliviano en la construcción social de la horticultura argentina. En S. Aparicio y R. Benencia (Coords.), *De migrantes y asentados. Trabajo estacional en el agro argentino* (pp. 257-278). Buenos Aires: Ciccus.
- Benencia, R. y Quaranta, G. (2009). Familias bolivianas en la actividad hortícola: transformaciones en sus procesos de movilidad. En R. Benencia, G. Quaranta y J. Souza Casadinho (Coords.), *Cinturón hortícola de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios sociales y productivos* (pp. 111-126). Buenos Aires: Ciccus.
- Bevilaqua Marin, J. O. y Andreu, F. (2009). Juventud rural: una invención del capitalismo industrial. *Estudios socio-lógicos*, 619-653.

- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral*, 1, 87-96.
- Bocero, S. y Prado, P. (2008). Horticultura y territorio. Configuraciones territoriales en el cinturón hortícola marplatense a fines de la década del noventa. *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, (7), 98-119.
- Bocero, S. y Di Bona, A. (2014). Mujeres asalariadas en el cinturón frutihortícola marplatense. Trabajo, trabajadoras y hogares. *Huellas*, (17), 233-258.
- Bouffartigue, P., Lagrée, J. C. y Rose, J. (1989). Jeunes : de l'emploi aux modes de vie. Points de vue sur un champ de recherche. *Formation Emploi*, (26), 63-78. Doi: 10.3406/forem.1989.1344
- Bourdieu, P. (2006). *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras temporales*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bouzidi, Z., Billaud, J. P., Faysse, N. y Kuper, M. (2015). Les projets des jeunes ruraux : des stratégies diversifiées pour accéder au foncier et obtenir l'appui de l'État. *Alternatives Rurales*, 13-24. Recuperado de <https://bit.ly/3tAvd4k>
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Brunet, I. y Pizzi, A. (2013). La delimitación sociológica de la juventud. *Última década*, 21(38), 11-36.
- Bruniard, R. (Coord.) (2005). *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3).
- Calvo, C., Mariotti, D. y Ochoa, N. (2015). *La situación de la juventud rural en torno al acceso y permanencia en la tierra*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Juventud Rural, Secretaría de Coordinación Político Institucional y Emergencia Agropecuaria.

- Cantillo, N. E. S. (2009). Los labradores del azar. Un estudio sobre las representaciones y las dinámicas de la juventud rural. *Maguaré*, (23). Disponible en: <https://bit.ly/3tzNZJb>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-36). Buenos Aires: Santillana.
- Carballo González, C. (2013). *Cincuenta años de agricultura familiar y desarrollo rural en el INTA* (Tesis doctoral – Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires).
- Carpena Méndez, F. (2015). Jóvenes rurales, memoria y futuros agrícolas en América Latina. *Carta Económica Regional*, (115), 5-34.
- Casullo, M. M., Álvarez, L., Arce Michel, J., Cayssials, A., Fernández Liporace, M. y Wasser De Diuk, L. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Argentina: Paidós.
- Centurión, M. N. V. (2018). *Juventud y desarrollo humano: el Programa Jóvenes por Más y Mejor Trabajo en el Partido de General Pueyrredón* (Tesis de maestría). FLACSO, Sede Académica Argentina. Recuperada de <https://bit.ly/3Fniftr>
- CEPAL (1993). Estrategias de vida de los jóvenes rurales en América Latina: obstáculos, condicionantes y políticas. *En Seminario de Expertos sobre Juventud Rural, Modernidad y Democracia*, CEPAL, Santiago de Chile. Recuperado de
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo* 2(5). Buenos Aires: IDAES.
- Chaves, M., y Faur, E. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*, 3(5), 20.

- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 20(36), 71-95.
- Corica, A. y Otero, A. (2018). Transiciones juveniles: un análisis sobre el vínculo educación y trabajo de jóvenes egresados de la educación obligatoria argentina. *Última década*, 26(48), 133-168.
- Cuervo, H. (2011). Young people in rural communities: challenges and opportunities in constructing a future. En S. Beadle, R. Holdsworth y J. Wyn (Eds.), *For we are young and...? Young people in a time of uncertainty*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Cueva, M. (2006). *La juventud como categoría de análisis sociológico*. México: UNAM.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- Dávila León, O. y Ghiardo, F. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Valparaíso: Ediciones CIDPA e INJUV.
- Dávila León, O. y Ghiardo, F. (2011). Trayectorias sociales juveniles. Cursos y discursos sobre la integración laboral. *Papers*, 95(4), 1205-1233.
- De la Fare, M. (2010). *Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica* (Informes de Investigación N° 2). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE. Recuperado de <https://bit.ly/3QjZfCk>
- Del Valle, A. H., Boga, D. J. y Retamales, R. (2014). Avances y desafíos en la agenda de las políticas públicas para la inclusión social de los jóvenes. El caso del progresar en el partido de General Pueyrredón. *Desarrollo, Economía y Sociedad*, 3(1), 37-58.
- De Sena, A. y Chahbenderian, F. (2011). Argentina ¿trabaja? Algunas reflexiones y miradas del Plan “Ingreso Social con Trabajo”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (30), 77-98. Doi: 10.4067/S0718-65682011000300004

- Dirven, M. (2016). *Juventud rural y empleo decente en América Latina*. Santiago de Chile: FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i5570s.pdf>
- Durston, J. (1998). *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual* (Documento de Trabajo N° 28). CEPAL, Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6257>
- Eberle, T. S. (2014). Methodological implications of phenomenological life-world analysis. En M. Berguno y M. Staudigl (Eds.), *Schutzian phenomenology and hermeneutic traditions* (pp. 9-32). Dordrecht: Springer.
- Erikson, E. H. (1969). *La juventud en el mundo moderno*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Espíndola, H. D. (agosto, 2002). Nuevo enfoque en políticas públicas de juventud rural. En *Seminario Internacional La revalorización de los grupos prioritarios en el medio rural*, México. Recuperado de www.sagarpa.gob.mx
- Feixa Pàmpol, C. (2003). La juventud como metáfora: del franquismo a la democracia. *Revista de Estudios de Juventud*, (1), 45-55.
- Feixa, C., y González Cangas, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers: Revista de Sociología*, núm. 79, p. 171-193.
- Fernández Sessarego, C. (1996). Daño al proyecto de vida. *Derecho PUCP*, (50), 47-97. Recuperado de <https://bit.ly/3RXBbqb>
- Ferrari Mango, C. y Campana, J. (2018). *Del Argentina Trabajo-Programa Ingreso Social con Trabajo y el Ellas Hacem al Hacemos Futuro. ¿Integralidad o desintegración de la función social del Estado?* (Informe N° 11). Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de <https://bit.ly/3S5Agnx>
- Fisher, B. y Tronto, J. (1990). Toward a feminist theory of caring. En E. Abel y M. Nelson (Eds.), *Circles of Care* (pp. 36-54). New York: SUNY Press.

- Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación*, (38), 67-86.
- 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 licenciatura). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperada de <https://bit.ly/3S2iUrz>
- Garazi, D. (2018). Trabajar con y para otros. *Estudios del Trabajo. Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, (55). Recuperado de <https://bitly.ws/Xy8k>
- García, M. (2014). Fuerza de trabajo en la horticultura de La Plata (Buenos Aires, Argentina): razones y consecuencias de su competitividad. *Trabajo y Sociedad*, (22), 67-85. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3873/387334694004>
- García, M. (2015). Horticultura de La Plata (Buenos Aires). Modelo productivo irracionalmente exitoso. *Revista de la Facultad de Agronomía, La Plata*, 114(1), 190-201.
- Gentile, M. F. (2011). Niños, ciudadanos y compañeritos: un recorrido por los distintos criterios para el trabajo de inclusión social de niños y adolescentes de sectores vulnerables. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalta y M. C. Zapiola (Comps.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva antropología*, 19(63), 153-175.
- Gonçalves de Menezes, I. (2016). *No sertão da minha terra, o sentido da escolarização, as expectativas profissionais e o discurso sobre identidade e individualizações de jovens*

- rurais estudantes do ensino médio em escolas urbanas* (Tesis de doctorado). Universidade Federal de Sergipe, Brasil. Recuperada de <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4596>
- Gordziejczuk, M. A., y Lucero, P. I. (2019). Turismo y calidad de vida: un estudio de autocorrelación espacial aplicado a la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 28(1), 23-42.
- Hauria, M. (2018). *Programa Ellas Hacen: "Ellas dicen: significaciones desde el relato de las participantes del programa"* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Luján. Recuperada de <https://bit.ly/45yAx5u>
- Hernán, A. E. (2013). Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. *Políticas Educativas*, 7(1), 157-168. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy56>
- Hirsch, M. M. (2016). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperada de <https://bitly.ws/Xy5c>
- Hirsch, M. M., Moretto, O. y Lemmi, S. (noviembre, 2019). Trabajo, educación secundaria y proyectos de futuro. El caso de Jóvenes y adultos/as en territorios rururbanos (La Plata y Cañuelas, Provincia de Buenos Aires, Argentina). En *XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy5k>
- Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Trotta.
- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 4(6).

- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Buenos Aires: Teseo.
- Jacinto, C. (Coord.). (2018). *El secundario vale*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Jacinto, C., Berruti, E., Lasida, J. y Ruétalo, J. (1998). Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina. ¿Qué desafíos y qué estrategias? En C. Jacinto y M. A. Gallart (Coords.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables* (pp. 7-32). Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Jacinto, C., Bessega, C., Longo, M. E. y Wolf, M. (agosto, 2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. En *VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <https://www.aset.org.ar/congresos/7/02007.pdf>
- Jacinto, C., y Chitarroni, H. (2010). Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales juveniles. *Estudios del Trabajo* (39/40), 5-36.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 181-22). Buenos Aires: Teseo.
- Jaén, M., Berges, M., Galdeano, E. y Rodríguez, E. M. M. (1997). La horticultura marplatense y los retos comerciales ante la actual distribución alimentaria: una referencia al desarrollo agrícola del sureste andaluz ya las agrupaciones de productores para la comercialización. *Revista de Estudios Regionales*, (47), 181-202.

- Kessler, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina* (Informe final, Propuesta de investigación y asistencia técnica, Anexo C). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Revista Propuesta Educativa*, 2(34), 53-64.
- Krause, M. (noviembre, 2011). Un acercamiento a las estructuras de desigualdad objetivas en la obra de Schutz. En *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.
- Krause (2019) Biografía y mundo de la vida. Un análisis de las prácticas cotidianas de clase en clave fenomenológica. En Meccia E. Compilador *Biografías y Sociedad*. (EUDEBA- Ediciones UNL).
- Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: La complejidad de las edades. *Última década*, 23(42), 115-128.
- Labrunée, M. E. y Perri, M. S. (2011). *Informe Sociolaboral del Partido de General Pueyrredón. Trabajo infantil* (Informe especial). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy5r>
- Labrunée, M. E. y Dahul, M. L. (agosto, 2015). Protección social para el abordaje de la problemática del trabajo infantil en el cordón frutihortícola del partido de General Pueyrredón. Las miradas e intervenciones posibles por parte de las instituciones educativas en el marco de la institucionalidad vigente. En *XII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/2246/>
- Lacaze, M. V., Atucha, A., Bertolotti, M. I., Gualdoni, P., Labrunée, M. E., López, M. T., Pagani, A. y Volpato, G. (2014). *Producto Bruto Geográfico del Partido de General Pueyrredón 2004-2012*. Mar del Plata: MGP-UNMDP. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy5x>

- Lanari, M. E., López, M. T., y Alegre, P. (2000). Empleo en Mar del Plata: restricciones y oportunidades. Análisis del mercado de trabajo local en el contexto de la evolución nacional. *FACES*, 6(9), 23-46.
- Lanari, M. E. y Cutuli, R. (2010). Trabajadores de la industria pesquera procesadora: conserva y fileteado en el puerto de Mar del Plata. En L. A., Aguirre, A. Andreoni, R. M. Armendáriz y M. Arocena (Eds.), *Concurso bicentenario de la patria. El estado de la clase trabajadora en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.
- Larrañaga, O. (2016). *Juventud rural, trabajo y educación en el periurbano platense: tensiones en torno a la construcción de proyectos futuros* (Tesis de licenciatura), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy5C>
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- Lemmi, S. y Waisman, M. A. (mayo-junio, 2017). Movilidad social y recambio étnico nacional en la horticultura platense. En *V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy5H>
- Lemmi, S., Morzilli, M. y Moretto, O. (2018). “Para no trabajar de sol a sol”. Los sentidos de la educación en jóvenes y adultos/as integrantes de familias migrantes bolivianas hortícolas del Gran La Plata, Buenos Aires, Argentina. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 39(2). Doi: 10.34096/runa.v39i2.5188
- Levi, G. y Schmitt, J. C. (1996). *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea*. Madrid: Santillana-Taurus.

- Liebel, M. (2003). Working children as social subjects: The contribution of working children's organizations to social transformations. *Childhood*, 10(3), 265-285.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2011). ¿Erradicación del trabajo infantil o trabajo digno para niños trabajadores. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 4.
- Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- Llobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Investigaciones en psicología*, 14(2), 73-94.
- López, A. (2018). Accesibilidad académica en la educación superior virtual. En E. Alvarenga (Ed.), *Las mil caras de la Universidad* (pp. 225-244). Buenos Aires: Dunken.
- Macri, M. (2010). *Estudiar y Trabajar: Perspectivas y Estrategias de los Adolescentes*. Buenos Aires: La Crujía.
- Macri, M., Ford, M., Berliner, C., y Molteni, M. J. (2010). El trabajo infantil no es juego. *Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Maldovan Bonelli, J., Córdoba, Y. y Goren, N. (agosto, 2016). Yo pensaba que los ladrillos salían de los árboles: Invisibilización y vínculos precarios en el trabajo ladrillero. *En VIII Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy5Q>
- Margulis, M. y Ariovich, L. (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Marioni, L. y Schmuck, E. (2019). Jóvenes rurales: Trabajo y movilidades espaciales en una región hortícola en Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, (163), 117-130.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.

- Martín Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy5S>
- Melotto, M. (2016). *Ingresando a la fuerza: Un estudio antropológico sobre las escuelas de formación básica de la gendarmería nacional Argentina* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperada de <https://bitly.ws/Xy5W>
- Mendizabal, A., Seibane, C. y Larrañaga, G. (2019). Políticas y legislación sobre el trabajo de niños, jóvenes y mujeres en el cinturón Verde del Gran La Plata, Argentina. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 21872-21892.
- Mikkelsen, C. A., Sagua, M., Tomás, M., y Massone, H. E. (2013). Dinámica socio-territorial de las localidades menores en el Corredor Mar del Plata-Tandil (CMT).
- Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última década*, 17(30), 67-92.
- Millenaar, V. (2016). Educación y trabajo en la Formación Profesional. *Revista Novedades Educativas*, 306, 32-35.
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(6), 185-198.
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 571-598.
- Miranda, A., Otero, A. y Corica, A. (2006). Educación y empleo: La situación histórica de los jóvenes en Argentina, 1970-2001. *Temas sociológicos*, (11), 15-42.
- Miranda, A. y Corica, A. (2015). Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI. *Perfiles educativos*, 37(148), 100-118.
- Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 509-532. Doi: 10.1590/S1414-40772008000200012

- Moras Salas, M. y Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios sociológicos*, 27(79), 267-289.
- Morzilli, M. (2020). Trabajo juvenil y trayectorias escolares de jóvenes migrantes bolivianos: Estudio de casos en el periurbano hortícola platense. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (34), 309-329.
- Muñiz Terra, L. y Roberti, M. E. (2018). Del análisis a la escritura de textos biográficos: el lugar de la reflexividad en las interpretaciones y puestas en montaje de las biografías. En J. I. Piovani y L. Muñiz Terra (Eds.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 147-168). Buenos Aires: Biblos.
- Natalucci, A. y Paschkes Ronis, M. (2011). Avatares en la implementación de políticas sociales. Concepciones y prácticas de las organizaciones sociopolíticas que participan en el Programa Argentina Trabaja (2009-2010). En A. Arias, A. Bazzalo y B. García Godoy (Comps.), *Políticas públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo público*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Neiman, M. (2013). La herencia: los(as) hijos(as) y el tránsito entre generaciones en la agricultura familiar de la región pampeana argentina. *Estudios sociológicos*, 31(93), 899-920.
- Nessi, M. V. (diciembre, 2016). Movilidad espacial y trabajo infantil y adolescente en el agroextrapampeano argentino. En *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy7I>
- Nessi, M. V. (2018a). Juventudes y agro extrapampeano argentino. Búsqueda de nuevas dimensiones para su abordaje. En S. Aparicio, I. Gehlen, J. Romero y R. Vitelli (Coords.), *Desarrollo Rural y Cuestión Agraria* (pp. 187-203). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

- Nessi, M. V. (noviembre, 2018b). Juventudes rurales en América Latina: acercamiento desde su diversidad. En *VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy65>
- Nessi, M. V. (2018c). Momentos para ser joven: definiciones teórico-metodológicas mediante un estudio de caso en un valle patagónico. *Revista Ensamble*, (8), 33-49. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy8c>
- Nessi, M. V. (2020). Juventudes rurales en General Pueyrredón, Buenos Aires, Argentina. Abordaje a partir de las danzas folclóricas. *Política y Cultura*, (53), 157-179. Recuperado de: <https://bitly.ws/Xy7X>
- Nogueira, M. L. (2018). Constelaciones conflictivas en la industria pesquera bonaerense: Análisis comparativo entre Mar del Plata y Necochea, Argentina (1997-2012). *Trabajos y comunicaciones*, (47).
- Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: a four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(1-5), 195-214.
- Oriolani, F. A. (2016). Condiciones de habitabilidad en el periurbano sur de Mar del Plata: problemáticas habitacionales y de accesibilidad, desde la mirada de los propios actores. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (5), 41-68.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos*, 16(34), 349-375.
- Padawer, A. (2015). "When the Soil Is Just Right—It Has to Feel Like This": Peasant Youth of Northeastern Argentina: Experiences and Understanding. In *Phenomenology of Youth Cultures and Globalization* (pp. 109-127). Routledge.

- Panaia, M. (2009). *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: La Colmena.
- Pérez, P. E., Deleo, C. y Massi, M. F. (2013). Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), 61-89.
- Pizarro, C. (2012). Discurso racializante y segmentación étnico-nacional del mercado laboral: trabajadores bolivianos en un cortadero de ladrillos de Córdoba, Argentina. En R. Benencia, F. Herrera Lima y E. Levine (Coords.), *Ser migrante latinoamericano, ser vulnerable, trabajar precariamente* (pp. 81-96). Madrid: Anthropos.
- Plencovich, M. C., Bocchicchio, A. M. y Costantini, A. O. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina: génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus.
- Rausky, M. E. (2009). Perspectivas sobre el trabajo infantil en la Argentina: un análisis de las investigaciones desarrolladas en el campo de las Ciencias Sociales. *Revista de estudios regionales y mercados de trabajo*, (5), 177-200. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy67>
- Roa, M. L. (2013). Tarefa que me hiciste sufrir. La emocionalidad en la constitución del self de los jóvenes de familias tareferas. *Trabajo y sociedad*, (20), 323-343.
- Roa, M. L. (2015). *Ser en el yerbal. La constitución de subjetividades tareferas en los jóvenes de los barrios periurbanos de Oberá y Montecarlo (Misiones)* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Roberti, E. (2010). Claves para el análisis de la temporalidad futura: Un recorrido por trayectorias laborales en condiciones de pobreza. *Question*, 1.
- Rodríguez Garzón, I., Martínez Fiestas, M. y López Alonso, M. (2013). El riesgo percibido por el trabajador de la construcción: ¿qué rol juega el oficio? *Revista de la Construcción*, 12(3), 83-90.

- Román, M. (2011). *Juventud en áreas rurales de Argentina. Impacto de los cambios ocurridos en la década del noventa* (Tesis de doctorado). Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires. Recuperada de <https://bitly.ws/Xy6a>
- Romero, J. (noviembre, 2006). El impacto en los jóvenes de la dinámica territorial rural del empleo: un primer abordaje del caso uruguayo y español de la Provincia de Granada. En *VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural*, Sede FLACSO Ecuador.
- Romero, J. (2012). Población ocupada juvenil en el mercado de trabajo rural uruguayo, década 2000. *Ánfora*, 19(33), 143-161. Disponible en: <https://bitly.ws/Xy6f>
- Romero, J. (2014). Desigualdades sociales de los asalariados rurales: la generación como factor de desigualdad. *Estudios Sociedade e Agricultura*.
- Roveretti, M. J., Atucha, A. J. y Lacaze, M. V. (octubre-noviembre, 2013). Producto Bruto Hortícola del Partido de General Pueyrredon: reglas institucionales, relaciones insumo-producto y composición del valor agregado. En *VIII Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy6p>
- Sánchez Oñate, A. (2019). Mundo de la vida, habitus y reproducción en el análisis de la segmentación social de la educación chilena. *Ensayos Pedagógicos*, 14(2), 17-27.
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy6s>
- Santos Sharpe, A. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de*

- Buenos Aires (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperada de <https://bitly.ws/Xy6w>
- Saraví, G. A. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de población*, 15(59), 83-118.
- Schmidt, C. W. (2013). Modernizing artisanal brick kilns: A global need. *Environmental Health Perspectives*, 121(8), 242-249. Doi: 10.1289/ehp.121-a242
- Schutz, A. (2015). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Madrid: Amorrortu editores.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Madrid: Amorrortu editores.
- Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta educativa*, (40), 8-31.
- Shier, H. (2008). Retomando los caminos hacia la participación: aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua. *Medio Ambiente y Urbanización*, 69(1), 67-82.
- Sili, M., Fachelli, S. y Meiller, A. (2016). Juventud Rural: factores que influyen en el desarrollo de la actividad agropecuaria. Reflexiones sobre el caso argentino. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 54(4), 635-652.
- Silva Cantillo, N. E. (2009). Los labradores del azar. Un estudio sobre las representaciones y las dinámicas de la juventud rural. *Maguaré*, (23).
- Sirvent, M. T., Llosa, S., Lomagno, C., Santos, H. y Toubes, A. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Stropasolas, V. L. (2006). O trabalho no cotidiano dos jovens. *O Mundo rural no horizonte dos jovens*, 243-311.
- Taguena Belmonte, J. A. (2016). Sociología de la juventud. Una revisión. *Espacio Abierto*, 25(3), 183-195.

- Terigi, F. (mayo, 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de educación*, Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy6A>
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.
- Torrado, S. (1983). *La familia como unidad de análisis en censos y encuestas de hogares: metodología actual y prospectiva en América Latina*. Buenos Aires: CEUR.
- Urcola, M. A. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Invenio*, 6(11), 41-50.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vázquez, M. y Liguori, M. (2015). Juventudes y políticas. La producción socioestatal de las juventudes desde los organismos institucionales de juventud y desde políticas públicas en la Argentina (2010-2014). En *XI Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy6H>
- Viteri, M. L. y Ghezán, G. (noviembre, 2011). Mercados Mayoristas de Frutas y Hortalizas Frescas en Mar del Plata. Dinámica y Evolución (1999-2011). En *VII Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales*, CIEA-INTA-GESA, Buenos Aires. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy6K>
- Wagner, H. R. (1983). *Phenomenology of consciousness and sociology of the lifeworld: An introductory study*. Edmonton: University of Alberta.
- Weisheimer, N. (2005). *Juventudes rurais: mapa de estudos recentes*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Wilson, T. D. (2002). Alfred Schutz, phenomenology, and research methodology for information behaviour research. *The new review of information behaviour research*, 3(71), 1-15.

Zulaica, L., Ferraro, R. y Vázquez, P. (2012). Transformaciones territoriales en el periurbano de Mar del Plata. *Geograficando*, 8(8), 169-187.

Otras Fuentes

Consejo Federal de Inversiones. (2018). *Mapa Productivo del Municipio de General Pueyrredón, provincia de Buenos Aires* (Informe final noviembre de 2018). Buenos Aires: Autor. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy6M>

Decreto 336. Seguro de Capacitación y Empleo. (2006). Disponible en <https://bitly.ws/Xy6Q>

Decreto 3379. Plan de Promoción, Preservación y Regularización del Empleo. (2008). Disponible en <https://bitly.ws/Xy6V>

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2002). *Censo Nacional Agropecuario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autor. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy6Z>

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, Base de datos usuario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autor. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy73>

Ley 27.405. Ley de Educación Inicial. (2014). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7a>

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). Disponible en <https://bitly.ws/Xy77>

Ley 27.204. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior. (2015). Disponible en <https://bitly.ws/sft8>

Ley 26.390. Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. (2008). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7n>

Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. (2005). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7f>

- Ley 24.521. Ley de Educación Superior. (1995). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7k>
- Ley 13.136. Ley de promoción unidades económicas de actividades laborales de autoempleo y subsistencia. (2003). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7q>
- Ley 13.136. Programa de Actividades Laborales de Autoempleo y Subsistencia. (2003). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7t>
- Ley 13.688. Ley Provincial de Educación. (2007). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7v>
- Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. (2019). *Programa de Responsabilidad Social Compartida “Envió”*. Disponible en <https://bitly.ws/Xy7x>
- Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de Juventud (s.f.). *Mis elecciones, proyecto de vida* (material de difusión). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7B>
- Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de Juventud (s.f.). *Fui soy seré, proyecto de vida* (material de difusión). Disponible en <https://bitly.ws/Xy7B>
- Ministerio de Economía, Provincia de Buenos Aires (2005). *Censo Hortiflorícola de la Provincia de Buenos Aires. Resultados*. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy8E>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). *Anuario Estadístico Educativo 2018*. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy8J>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Reglamento de cursada Puro Código*. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy8L>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Educación Obligatoria—Becas Progresar*. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy8U>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Nómina de Centros de Formación Profesional de gestión Estatal que participan del Programa de Becas PROGRESAR*. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy8W>

- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Plan Estratégico Nacional (2016- 2021) Argentina Enseña y Aprende*. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy92>
- Muestra Educativa con todo lo que hay que saber para el ingreso 2020 (16 de junio 2019). *Diario La Capital Mar del Plata*. Recuperado de <https://bitly.ws/Xy97>
- Municipalidad de General Pueyrredón. (7 de mayo de 2016). *El Municipio realizó la conexión a Internet pública y gratuita en Plaza Colón*. Disponible en <https://bitly.ws/Xy99>
- Municipalidad de General Pueyrredón. (2019). *Boleto Estudiantil gratuito*. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9b>
- Municipalidad de General Pueyrredón. (2019). *Escuelas Secundarias Municipales*. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9d>
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Definition of Youth* (Fact Sheet by UNDESA). Disponible en <https://bitly.ws/Xy9f>
- Organización Internacional del Trabajo. (2018). *Plan de Acción Mundial SafeYouth@Work* (Proyecto SafeYouth@Work). Suiza: Autor. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9j>
- Resolución 45. Programa de Inserción Laboral. (2006). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9n>
- Resolución 497. Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo. (2008). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9p>
- Resolución 1094. Programa de empleo independiente y entramados productivos locales. (2009). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9s>
- Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (2005) Educación, desarrollo rural y juventud. Informe Final.

Unión de Trabajadores de la Tierra (2020). *¿Quiénes somos? Unión de trabajadores de la Tierra*. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9u>

Universidad CAECE. (2019). *Universidad CAECE Sede Mar del Plata sitio Web*. Disponible en <https://ucaecemdp.edu.ar/>

Universidad FASTA. (2019). *Universidad FASTA sitio Web*. Disponible en <https://www.ufasta.edu.ar/>

Universidad Nacional de Mar del Plata (2019). *Condiciones Becas Universidad Nacional de Mar del Plata*. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9y>

Universidad Nacional de Mar del Plata (2019). *Modificatoria Becas Universidad Nacional de Mar del Plata*. Disponible en <https://bitly.ws/Xy9B>

